

# Formación docente para las infancias: reflexiones pedagógicas

Edmundo Darío Soteno Tahuilán  
Coordinador

ENSAYO





Formación docente para  
las infancias: reflexiones  
pedagógicas



# Formación docente para las infancias: reflexiones pedagógicas

Edmundo Darío Soteno Tahuilán  
(coordinador)



Textos Normalistas Mexiquenses



Delfina Gómez Álvarez  
Gobernadora Constitucional

Miguel Ángel Hernández Espejel  
Secretario de Educación, Ciencia,  
Tecnología e Innovación

Víctor Sánchez González  
Subsecretario de Educación  
Superior y Normal

Raymundo Sánchez Zavala  
Director General de Educación Normal

Alfonso L. Soto Camacho  
Director de Fortalecimiento Profesional

Leticia Gómez Alemán  
Subdirectora de Escuelas Normales

Leticia González Cruz  
Directora de la Escuela Normal  
No. 3 de Toluca

*Formación docente para las infancias: reflexiones pedagógicas*

© Primera edición: Dirección General de Educación Normal, 2024

D. R. © Gobierno del Estado de México  
Secretaría de Educación del Estado de México  
Lerdo poniente núm. 300,  
colonia Centro, C.P. 50000,  
Toluca de Lerdo, Estado de México



[doi.org/10.52501/BN.017](https://doi.org/10.52501/BN.017)



© Edmundo Darío Soteno Tahuilán, por coordinación

© Rocío Pichardo Farfán, Martha Patricia Aguilar Romero, Sergei Konstantinovich Fokin, Ma. de Jesús Hernández Campuzano, Ma. del Carmen Salgado Acacio, Edmundo Darío Soteno Tahuilán, María del Rosario Bernal Pérez, Rosa María Salgado Acacio, Doroteo Eliseo Martínez Gómez, Jorge Miranda Arce, Berenice Benítez Alemán, María Leticia Abarca Estrada, Ángel Miranda Torres, José Antonio Mondragón Rosales, Mario Eduardo Gómez Rivera, Claudia Elena Robles Cardoso, Ma. Edith Guadalupe Juárez Leal, Teresa Elizabeth Pineda Orihuela, Esmeralda Feregrino Mata y Mónica Soteno Carrillo, por textos

ISBN: 978-607-495-718-1

Número de autorización del Consejo de la Administración Pública Estatal  
CE: 210/01/27/23

Impreso en México / *Printed in Mexico*

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores y no refleja el punto de vista de la Dirección General de Educación Normal.

Queda prohibida la reproducción de este libro de forma parcial o total por cualquier medio, bajo las sanciones establecidas por la ley, salvo por la autorización escrita de los editores o autores.

## **Contenido**

<b>Introducción</b>	13
LORENA LILA MÁRQUEZ IBÁÑEZ	
<b>Formación docente</b>	
<b>Educación liberadora, educación bancaria en la perspectiva de Paulo Freire</b>	17
ROCÍO PICHARDO FARFÁN	
<b>Hacia una pedagogía de la otredad</b>	29
JOSÉ ANTONIO MONDRAGÓN ROSALES Y MARIO EDUARDO GÓMEZ RIVERA	
<b>Formación docente para la educación inclusiva</b>	41
CLAUDIA ELENA ROBLES CARDOSO Y MA. EDITH GUADALUPE JUÁREZ LEAL	
<b>Desafíos en la formación inicial de los docentes de educación preescolar</b>	51
MA. DEL CARMEN SALGADO ACACIO, ROSA MARÍA SALGADO ACACIO Y TERESA ELIZABETH PINEDA ORIHUELA	
<b>Método Singapur para el aprendizaje de las matemáticas en preescolar</b>	59
ESMERALDA FERREGRINO MATA Y MÓNICA SOTENO CARRILLO	

<b>Lapbook: estrategia didáctica en la Normal No. 3 de Toluca</b>	67
MARÍA LETICIA ABARCA ESTRADA	
<b>Elaboración de material didáctico: experiencia de mejora de la práctica docente</b>	77
BERENICE BENÍTEZ ALEMÁN	
<b>Mediación filosófica en la niñez: hacia una educación para la paz</b>	87
ÁNGEL MIRANDA TORRES	
<b>Infancia</b>	
<b>Formación estética desde la infancia</b>	97
MARTHA PATRICIA AGUILAR ROMERO, SERGEI KONSTANTINOVICH FOKIN Y MA. DE JESÚS HERNÁNDEZ CAMPUZANO	
<b>Concepto de infancias en la formación docente de educación preescolar</b>	113
EDMUNDO DARÍO SOTENO TAHUILÁN, MARÍA DEL ROSARIO BERNAL PÉREZ Y DOROTEO ELISEO MARTÍNEZ GÓMEZ	
<b>Infancia y cuerpo sentido: aproximación a la práctica meditativa</b>	123
JORGE MIRANDA ARCE	



*Para los educadores docentes en formación*



No hay palabra verdadera que no sea unión  
inquebrantable entre la acción y reflexión.

CARLOS SKLIAR



## Introducción

LORENA LILA MÁRQUEZ IBÁÑEZ

La Escuela Normal No. 3 de Toluca desde los procesos de la investigación realizada por los propios docentes, se suma a la producción, edición y publicación de la colección de Textos Normalistas Mexiquenses que promueve la Dirección General de Educación Normal (DGEN) a través de la Dirección de Fortalecimiento Profesional (DFP) con la edición del libro bajo el título: *Formación docente para las infancias: reflexiones pedagógicas* busca propiciar conocimiento en cuanto a la mejora de los procesos educativos en la formación inicial o en los niños que cursan la Educación Básica; así como reflexionar la propia acción educativa en colectivo y la construcción de propuestas innovadoras. El libro se integra por 11 ensayos en los que participaron 20 profesores de nuestra institución con categorías de Horas Clase, Pedagogo “A”, Investigador Educativo, personal directivo y docentes en formación.

El primer eje: Formación docente comprende 8 ensayos. Inicia con la educación liberadora, educación bancaria en la perspectiva de Paulo Freire cuya intención es reflexionar sobre la necesidad de liberar la conciencia del hombre mediante una educación sustentada en el diálogo emancipador que lleve al ser humano al progreso del razonamiento crítico. El ensayo “Hacia una pedagogía de la otredad”, pone a discusión la responsabilidad de las educadoras por educar al otro para que alcance su plenitud y trascendencia en todos los ámbitos inherentes a su condición humana al promover virtudes para vivir y actuar en el mundo.

En el titulado “Formación docente para la educación inclusiva” pone atención a los postulados básicos de la inclusión educativa, para su concreción en el aula, debido a que, el maestro continúa siendo el

principal factor de la excelencia educativa; mientras que en los “Desafíos de la formación docente inicial de los docentes de educación preescolar” hace énfasis en reflexionar sobre el conocimiento, implementación y valoración de las competencias y desempeños profesionales que se exigen y son necesarias para el desarrollo del trabajo frente a grupo y el conocimiento profesional necesario para desempeñar con calidad la actividad docente en educación preescolar. Los ensayos bajo los tópicos “Método Singapur para el aprendizaje de las matemáticas en preescolar”; “Lapbook: estrategia didáctica en la Normal No. 3 de Toluca”; “Elaboración de material didáctico: experiencia de mejora de la práctica docente” y “Mediación filosófica en la niñez: hacia una educación para la paz” emergen como estrategias lúdicas, concretas y tecnológicas que contribuyen al razonamiento, pensamiento analítico y uso de la información de los docentes en formación.

En el segundo eje se adhieren 3 ensayos bajo los tópicos de la “Formación estética desde la infancia”; “Concepto de infancias en la formación de los docentes de educación preescolar” e “Infancia y cuerpo sentido: aproximación a la práctica meditativa” donde se reconoce la fórmula de la formación estética como la interdependencia de la necesidad, la experiencia y la acción, enfatizando la importancia crucial de la actividad para la formación con propósito del desarrollo del intelecto; así mismo, se recupera la idea de pensar en las infancias desde la formación docente en preescolar atendiendo la diversidad de los sujetos (niños) con voz propia, necesidades, deseos y cuidados; así como la infancia y cuerpo sentido como un momento vivencial propio del infante. El ejercicio colectivo busca incitar a la reflexión y el diálogo permanente en asuntos prioritarios de la Escuela Normal.

## **Formación docente**





# **Educación liberadora, educación bancaria en la perspectiva de Paulo Freire**

ROCÍO PICHARDO FARFÁN

*Para mis alumnos*

## **Introducción**

El presente artículo tiene la intención de exponer mediante un análisis teórico descriptivo las dos perspectivas antagónicas de la educación desde el pensamiento de Paulo Freire. Es importante identificar los alcances de la educación emancipadora que propone Freire para analizar su propuesta a nivel de las aulas; es decir, de qué manera se genera el cambio en la formación de los individuos.

## **Desarrollo**

De acuerdo con Freire, los efectos de una educación bancaria son fundamentalmente la destrucción del hombre al pretender socavar su capacidad en la toma de decisiones, en la búsqueda de su crecimiento, en el progreso de su medio natural y social en el que está inmerso generando una sociedad sumisa e inmersa en la inhabilidad de comprender la relevancia de la generación de conocimiento mediante el diálogo y en el encuentro con sus semejantes.

Freire (2010) consideraba que al implementar una educación bancaria se desconocía una característica esencial del individuo, precisamente la de “un ser de relaciones en un mundo de relaciones. Su presencia en tal mundo, presencia que es un estar con, comprende un permanente enfrentamiento con él” (p.41). Y el efecto que se genera al no considerar la importancia de las relaciones entre sus

semejantes y con la realidad, Freire lo refiere como anti-dialoguicidad que derivaba en restringir la voluntad de los hombres en la capacidad del encuentro con los demás.

Para Freire (2010) la anti-dialoguicidad es la teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, “es una teoría anti-dialógica. Como tal, incompatible con una auténtica educación” (p.43). La anti-dialoguicidad se beneficia de características que ambicionan la disposición voluntaria de los hombres ante la inmersión en una sociedad en la que su misma condición de indiferencia era practicable como la invasión cultural.

De acuerdo con Freire (2010), la particularidad fundamental de la anti-dialoguicidad es la invasión cultural, “toda invasión sugiere, obviamente, un sujeto que invade. Su espacio histórico-cultural, que le da su visión del mundo, en el espacio desde donde parte, para penetrar otro espacio histórico-cultural, imponiendo a los individuos de éste, su sistema de valores” (p.44). La forma en que significa la invasión cultural tiene relación con los hechos socioculturales en los que se funda la sociedad brasileña, en este caso la colonización.

Hecho que representa un antecedente significativo en la generación de la educación bancaria que tiene por objetivo invadir las conciencias de los hombres, de ahí que se le considera enajenadora al obtener la sumisión del hombre. Asimismo, la relación educador-educando que se manifiesta en la educación bancaria tiene su origen en una relación de invasor e invadido,

[...] las relaciones entre invasor e invadidos, que son relaciones autoritarias, sitúan sus polos en posiciones antagónicas. El primero actúa, los segundos tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del primero; éste dice la palabra; los segundos, prohibidos de decir la suya, escuchan la palabra del primero. El invasor piensa, en la mejor de las hipótesis, sobre los segundos, jamás como ellos; éstos son “pensados” por aquellos. El invasor prescribe, los invadidos son pasivos frente a su prescripción (p.44).

En este caso, la relación que subsiste entre el educador y el educando se circunscribe a conservar las diferencias entre uno y otro, no hay lugar para la confrontación y el diálogo únicamente la

reproducción de ideas. De acuerdo con Freire, para que la invasión sea efectiva se vale de otros elementos que en sí representan las dimensiones de la teoría anti-dialógica, como la conquista y la manipulación.

De acuerdo con Freire (2010) la conquista alude a considerar que “la propaganda, las consignas, los depósitos, los mitos, son instrumentos, usados por el invasor, para lograr sus objetivos: persuadir a los invadidos de que deben ser objetos de su acción, de que deben ser presas dóciles de su conquista” (p.45).

Para significar la conquista se recuperan los hechos ocasionados en la época de la Colonización que sufre la sociedad brasileña como antecedente sustancial en la manera en que se desarrolla la educación que es justamente a partir de la transmisión.

La conquista socialmente refiere la atrocidad como proceso de irrupción en los hombres al momento en que se les imponen ideas y formas de actuar. Y culturalmente que es a través de una educación que buscaba el aletargamiento en el pensamiento de los hombres.

La manipulación la concibe como “forma de dirigismo, que explora lo emocional de los individuos, la manipulación inculca, en ellos, la ilusión de actuar, o de que actúan, en la actuación de sus manipuladores” (Freire, 2010, p. 45). Estimulando la masificación, la manipulación se contradice con la afirmación del hombre como sujeto, que sólo puede darse en la medida que, comprometiéndose en la acción transformadora de la realidad, opta y decide.

Para Freire (2010) la manipulación “es eficaz al momento de enajenar a los hombres con una falsa idea del mundo en el que están inmersos, entonces son vulnerables en la aceptación y adaptación de acontecimientos al comprenderlos como contundentes” (p. 46).

Son circunstancias que revelan la forma en que una sociedad experimenta el dominio en un proceso de colonización –en este caso la sociedad brasileña– y uno de sus efectos en el transcurso de los años de acuerdo con Freire, era la limitación que presentaban los hombres al momento de comprender el entorno como poner en cuestión el sistema que los regía desde un dominio físico y mental:

[...] hay razones de orden histórico-sociológico, cultural y estructural que explican su rechazo al diálogo. Su experiencia existencial se

constituye dentro de las fronteras del antidiálogo. Por ser la estructura cerrada, que obstaculiza la movilidad social vertical ascendente, el latifundio implica una jerarquía social donde los estratos más “bajos” se consideran, por regla general, naturalmente inferiores. Para que éstos se consideren así, es preciso que haya otros que los consideren de esta forma, y que se consideren, a sí mismos, superiores. La estructura latifundista, de carácter colonial, proporciona, al poseedor de la tierra, por la fuerza y el prestigio que tiene, la posesión también de los hombres (p.52).

La cerrazón del sistema era proporcional al sometimiento de los hombres; sin embargo, son acontecimientos que forjaron una historia en la que los hombres demuestran la mutilación de su capacidad de discutir y de señalar los acontecimientos en los que participaban directamente. De acuerdo con Freire (2010) es un periodo en el que los individuos únicamente se limitaban a obedecer y a accionar sus instrumentos de trabajo:

En este tipo de relaciones estructurales, rígidas y verticales, no hay lugar, realmente, para el diálogo. Y es en estas relaciones, rígidas y verticales, donde se constituye, históricamente, la conciencia campesina como conciencia oprimida. Ninguna experiencia dialógica. Ninguna experiencia de participación. En gran parte inseguros de sí mismos. Sin el derecho a decir su palabra, y sólo con el deber de escuchar y obedecer. [...] En el fondo, esta actitud es de desconfianza, también, de sí mismos. No están seguros de su propia capacidad. Introyectaron el mito de su ignorancia absoluta. Es natural que prefieran no dialogar (p.53).

En ese momento histórico de Brasil, no era viable el encuentro con los otros, al considerar que no tenían la capacidad de expresar sus ideas las concebían poco importantes, de ahí que los individuos se apreciaban desvalorados ante los demás; podríamos decir, que eran condiciones que proveían el estado de incultura en los hombres. Son antecedentes fundamentales que recupera Freire para establecer la relación de dichas condiciones socioculturales con el tipo de educación que específicamente la describe como bancaria, en tanto que revela, indudablemente, “una falsa concepción del cómo del

conocimiento, que aparece como resultado del acto de depositar contenidos en conciencias huecas” (Freire, 2010, p. 49). Cuanto más activo sea aquel que deposita, y más pasivos y dóciles sean aquellos que reciben los depósitos, más conocimiento habrá.

Para Freire, los hombres se encontraban en un estado de ignorancia que facilitaba una educación centrada en la repetición, en la memorización y acumulación de contenidos, educación que hacía referencia a un trato arbitrario hacia la integridad de los individuos, desde el instante en que los situaba como objetos.

De ahí la denuncia y el movimiento de erradicar una educación que únicamente hacía depósitos en los alumnos, que potenciaba la transmisión de información y fomentaba el antidiálogo entre educador y educando. Su preocupación por demostrar que el proceso de la educación no se circunscribía a un trayecto de entrenamiento o de domesticación de las conciencias de las personas como lo encubría la educación bancaria conforme el desafío esencial en la intención de transformar la historia, y es precisamente mediante el proceso de la educación que busca el resarcimiento de los individuos.

Por lo que va a ponderar la importancia del diálogo como elemento fundamental en el proceso educativo, de ahí que concibe al diálogo como la alternativa de constituir un humanismo: “el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 2010: 46). Este encuentro amoroso no puede ser, por esto mismo, un encuentro de inconciliables. Así el diálogo recupera un papel fundamental en lo que denomina educación emancipadora.

Por esto mismo, la expresión “extensión educativa” sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la “domesticación. Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”, para “salvar”, con este saber, a los que habitan en aquélla”. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, “es tarea de aquellos que saben que poco saben –por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más–, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben

en saber que poco saben, puedan igualmente saber más” (Freire, 2010, p. 25).

Freire, en su análisis sobre el papel de la educación, puntualiza que no se ha de comprender como un acto de extensión en tanto que considerar el proceso de la educación como una acción de extender se comprendería vagamente como un acto de donar o entregar algo a individuos que se considera no lo tienen, en este sentido, la idea de extensión parte de considerar a los demás como desprovistos, vacíos de referentes que hay que proporcionarles.

Comprender la educación como un acto de extensión simboliza la deshumanización de los hombres, razonamiento que argumenta con certidumbres como: la reproducción de relaciones de superioridad e inferioridad entre los individuos en donde el acercamiento más significativo de los hombres con las relaciones de poder es precisamente al ser partícipes de prácticas educativas que se fundan en la supremacía de los educadores y en la obediencia de los alumnos; que depara en otra de las certidumbres que enuncia Freire, nos referimos a la transmisión de una ideología en la que imperan las diferencias entre las personas desde los discursos que expresan los educadores hacia los alumnos. Finalmente, nos encontramos ante otra de sus certidumbres, la invasión cultural que esencialmente irrumpe el pensamiento de los hombres al aportarles la idea de apreciar la realidad como inalterable.

Desde esta perspectiva, para Freire es incomprensible que el proceso de la educación se signifique desde la extensión de conocimientos al pensar en los hombres como depósitos y como seres vulnerables que reaccionan únicamente ante el convencimiento o la transmisión de las ideas, sin reconocer su capacidad en la generación de saberes. Por lo tanto, señala que todo esfuerzo de manipular al hombre, para que se adapte a esta realidad, no sólo es científicamente absurdo, ya que la adaptación sugiere la existencia de una realidad acabada, estática, y no en creación, sino que significa, aún, “quitarle al hombre su posibilidad, y su derecho de transformar al mundo” (Freire, 2010, p. 87). De donde se desprende el interés fundamental de Freire por vislumbrar una educación distinta que le permitiera a los hombres un desarrollo emocional, social, intelectual, ético,

cultural, físico, es decir una educación centrada en el desarrollo integral de las personas.

La educación que proyecta Freire la denomina emancipadora - educación liberadora o problematizadora- es una educación que busca enriquecer la confrontación de los hombres con el mundo en la intención de potenciar el desarrollo de sus discernimientos. La educación emancipadora, al pretender el progreso de un razonamiento crítico en los individuos, se centra en el análisis constante de la realidad en la intención de identificar la forma en que se participa con el entorno, Freire menciona que la educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual “los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire, 2011b, p. 96). En este sentido, va más allá de un mero acto de sensibilización ante el medio, lo que busca es el reconocimiento de los actos y acontecimientos que se desencadenan de las actitudes y acciones que los mismos individuos generan.

Freire proyecta arribar a un tipo de educación diferente a la bancaria en la que los docentes eran los protagonistas en el acto de educar. Recordemos que era una educación en la que se mantenía al hombre presa de encantamientos que lo único que conseguían era su inacción e indiferencia ante la discusión y comprensión del mundo consiguiendo acrecentar la falsa conciencia del mundo. De ahí que señala como particularidad esencial de la educación problematizadora la discusión y construcción de los conocimientos con base en una acción compartida entre docente y alumnos.

Para Freire, la finalidad de la educación problematizadora es alcanzar en los hombres la comprensión de su inconclusión en su formación ya que simboliza un trayecto continuo, de ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos “los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo” (Freire, 2011b, p.98). En este sentido, la educación emancipadora plantea el reconocimiento de la historicidad de los hombres a diferencia de la educación bancaria, la concepción y práctica bancarias terminan por “desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte,

precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres” (Freire, 2011b, p. 97). Reconocimiento que representa la revisión de los hechos en la posibilidad de relativizarlos, de pensarlos de manera diferente con el apoyo de distintas perspectivas de conocimiento. De ahí que

[...] la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, *conciencia* de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, [...] (Freire, 2011b, pp. 90-91).

Pretende esencialmente el desarrollo de la conciencia del hombre al conseguir una revisión y confrontación constante de sus acciones con respecto a la manera en que interviene en el ambiente en el que está inmerso.

Cuando menciona que la educación liberadora niega los comunicados y da existencia a la comunicación, alude a la relevancia del diálogo como la estrategia idónea para propiciar la expresión, la confrontación, la argumentación de los educadores y alumnos al analizar un fenómeno u objeto de conocimiento, el diálogo es la acción que desencadena la manifestación del pensamiento. Freire plantea que no se ha de tomar el diálogo como un juego intelectualista en donde el alumno sólo exprese un sinnúmero de palabras, sino: lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento “experiencial”), es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual “se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla” (Freire, 2010, p. 57). El diálogo representa el medio por el cual educadores y alumnos ponen en cuestión un objeto de estudio en la posibilidad de expresar las distintas perspectivas desde las que se aprecia dicho objeto en la intención de diversificar y enriquecer la información previa que se tenía del objeto; de esta manera se propicia la comunicación justamente al discutir y



comprender un tema, un suceso, un objeto que es interesante al momento en que es parte de la realidad.

Ciertamente es importante identificar los alcances de la educación emancipadora que propone Freire, sin embargo, es fundamental ahora analizar su propuesta a nivel de las aulas, es decir, de qué manera se genera el cambio en la formación de los individuos en la relación educador-educando que contempla la educación liberadora.

De acuerdo con Freire “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 2011b, p. 92). La relación, educador educando que destaca la educación liberadora se distingue por proyectar que el proceso enseñanza-aprendizaje se provee de manera simultánea en el docente y en el alumno al estar en la misma posibilidad de construir los conocimientos que se abordan en el aula.

Freire (2011b) señala como tarea esencial para el educador el facilitar en el espacio de las aulas un ambiente de conocimiento, “por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador “es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da a nivel del logos” (p. 93). De acuerdo con Freire, la interacción que genera el docente con el educando simboliza un elemento sustancial para escuchar u observar el planteamiento de una problemática que refleja una parte significativa de la realidad que provoca la expresión de ideas, de experiencias, es decir, docente y alumno tienen la posibilidad de confrontar sus perspectivas sobre los acontecimientos. Podemos decir que el ambiente que se genera es de una construcción y reconstrucción de saberes, construcción al acercarse por primera vez al problema objeto de conocimiento, y reconstrucción de saberes en el momento en que alumno y docente reestructuran ideas previas con respecto al objeto de estudio.

El proceso de construcción y reconstrucción se aprecia de la misma manera al momento en que el docente presenta los contenidos a los alumnos, “en la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su admiración, del

estudio que debe realizarse, se “readmira” la “admiración” que hiciera con anterioridad en la “admiración” que de él hacen los educandos (Freire, 2011b, p. 93). Y nuevamente los dos viven dichos procesos, en un primer momento cuando los alumnos aprecian el contenido simboliza el acercamiento y la construcción de un conocimiento, de la misma forma para el docente al instante en que presenta el contenido que comprendió con anterioridad; sin embargo, cuando explica significa el tránsito de su retroalimentación y al escuchar los comentarios de los alumnos sobre el contenido ambos confrontan y reconstruyen sus razonamientos, es decir, su conocimiento.

De ahí que no podemos dejar de mencionar que el educador asume la responsabilidad de presentar dichos contenidos a partir de problematizarlos con la realidad de este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de “ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico” (Freire, 2011b, p. 93). De esta manera, alumno y docente conforman un espacio de discusión que potencia su capacidad de análisis y reflexión.

De donde se desprende la importancia que tiene el diálogo como un medio para generar la problematización de la realidad y así favorecer encuentros entre docente y alumno. Fundamentalmente, “la relación docente-alumno que pondera la educación emancipadora en la construcción de conocimientos está mediada por el diálogo en donde problematizando a sus alumnos, posibilitarlos para ejercitarse en el pensar crítico, obteniendo sus propias interpretaciones del porqué de los hechos” (Freire, 2010, p. 59).

Freire, con su planteamiento, básicamente nos permite comprender la relevancia de la relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje en el hombre, en este caso, al participar en el diálogo, los alumnos expresan sus referentes, sin embargo, al escuchar ideas distintas están en la posibilidad de ampliar sus conocimientos y así expresar nuevas perspectivas de la realidad. Proceso que deriva en la intención esencial de la educación emancipadora, potenciar el pensamiento crítico en los hombres El papel del educador no es “llenar” al educando de “conocimiento” de

orden técnico o no, sino proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos (Freire, 2010, p. 59). Justamente Freire enaltece el desarrollo del pensamiento crítico, con la reflexión constante que conduce al hombre a una toma de conciencia, que lo lleva a situarse en su historia con el propósito de modificarla.

Para la educación emancipadora representa un proceso continuo de formación, esencialmente al potenciar en los hombres el desarrollo de la capacidad de aprender. Por lo tanto, propone partir de la idea que considera “el acto de estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola” (Freire, 2011a, p. 48).

De acuerdo con Freire, el acto de aprender implica una actitud crítica al buscar la relación entre los contenidos y la realidad en la intención de que docente y alumno vislumbren una transformación del entorno.

## **Conclusiones**

La educación liberadora nos permite el desarrollo de la actitud crítica del educador en el momento en que da sentido a la relación que existe entre teoría y práctica, la parte fáctica representa cada una de las acciones que se desarrollan en el aula; la teoría tiene sentido al momento de que le permite explicar y reconocer en la propia experiencia los acontecimientos que se suscitan a partir de su intervención.

El análisis de la relación entre lo teórico y lo fáctico, funda en el docente un proceso constante de reflexión en su proceder, movimiento que se expresa en la actitud crítica al enfrentar la complejidad de la docencia. Precisamente elaborar una revisión de las certezas en el ámbito de la intervención e identificar posibilidades y limitaciones pedagógicas en relación con los saberes teóricos y prácticos que sustentan la labor educativa es la certidumbre de una actitud crítica del educador al develar paulatinamente lo que se hace, cómo se hace y para quiénes se hace.

De esta manera podemos afirmar que la actitud crítica del docente se genera al reflexionar sobre la complejidad del aula, al vislumbrar manifestaciones –como las relaciones entre el docente, el alumno y el contenido; las experiencias de los alumnos; las características del contexto; el lenguaje de los alumnos y del docente–. De donde se desprende que la educación liberadora plantea el desarrollo de la actitud crítica del educador, que significa ser capaz de advertir tanto lo particular como lo general en la práctica educativa, es decir, como un proceso que fluye constantemente. Se trata de hacer un discernimiento constante que propicia la propia formación docente, la cual tiene sus cimientos en la reflexión. Por ello consideramos que la reflexión nos lleva a estimar ideas, luego a revisarlas en el transcurso del hacer, de esta forma se forja la autocrítica del desempeño del educador.

## Referencias

- Freire, Paulo (2010), *¿Extensión o comunicación?* La concientización en el medio rural, Barcelona: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2011a). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2011b). *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI.

# Hacia una pedagogía de la otredad

JOSÉ ANTONIO MONDRAGÓN ROSALES

MARIO EDUARDO GÓMEZ RIVERA

El sujeto es de carne y sangre... entrañas  
en una piel.

EMMANUEL LEVINAS

## Introducción

En estas líneas se argumenta lo esencial e imprescindible que significa para todo docente asumir una visión amplia del ser humano como fundamento de su ser y quehacer pedagógico. Para lograrlo nos apoyamos de la filosofía de la educación, quien reflexiona críticamente en torno a los fines, el ser y sentido que tiene la educación.

El fin último de la educación es el ser humano. todo educador y educadora no sólo deben conocerlo teóricamente, que eso ya sería suficiente, sino obliga a tener la experiencia o vivencia de encuentro con él y ella, porque es lo que da razón a la pedagogía practicada en las aulas.

De no saber a quién se quiere formar con suficiente claridad, será imposible lograr el fin de la educación. Por eso es esencial comprender la constitución de la subjetividad en el pensamiento Occidental, para reconocer la necesidad de hacerse responsable del otro, del estudiantado, ese otro que, como afirma Levinas, es de *carne y sangre*, con entrañas en una piel; que interpela a los y las docentes para la construcción de una pedagogía de la otredad, con rostro humano, enfocada no únicamente en el logro de los aprendizajes, en la

instrumentalidad, sino en la formación para la vida; por eso, es promotora de los derechos humanos, de la educación inclusiva y es una pedagogía que da sentido a la existencia de ese otro de carne y hueso, como le gustaba decir a Unamuno; pedagogía que permite formar un ciudadano comprometido en el cuidado de sí mismo, de los demás, en la búsqueda de la justicia, el bien común y la paz, tan necesarios en un mundo narcisista y materialista.

En este texto no se profundiza sobre el edificio teórico de la filosofía de la educación, sino se centra en su objetivo esencial: el ser humano como fin último de la educación, por eso el eje de reflexión es la conformación de la idea de ser humano a lo largo de la historia y la necesidad de su reconversión antropológica para sostener una pedagogía de la otredad.

## Desarrollo

En su *Antígona* Sófocles afirma que, *muchos misterios hay, de todos los misterios, el más grande es el hombre*. Cuánta razón tiene el poeta, el ser humano es un misterio, un enigma, el cual no se puede esclarecer o revelar en un concepto; y no por ineptitud o ignorancia racional, sino porque es tal su riqueza, belleza, grandeza, finitud, limitación y carencia, que es imposible tener una comprensión universal, exacta, unívoca y perfecta de lo que es él.

Pero, aunque se tenga una sutil luz de su significado con ello es suficiente; porque la visión, idea o interpretación que se tenga de él, sirve de base para la fundamentación de todo tipo de quehacer científico, social y humano; aún más, tener claridad de los que somos ayuda a dar sentido a la propia vida.

El ser humano es cuerpo, alma, espíritu, existencia, con una historicidad concreta, vacíos, temblores, certezas, esperanzas, miedos, seguridades y sentidos, presa de ideologías o imaginarios sociales que buscan subjetivarlo.

Decía Terencio: *Homo sum, humani nihil a me alienum puto* (soy hombre, y de lo humano nada me es ajeno), como nada nos es ajeno, en esta época denominada posmoderna, el ser humano vive una crisis, padece un desencanto, se enfrenta a diario a un vacío profundo que ahoga su vida. Existe estresado, angustiado y presionado socialmente;

la violencia, la enfermedad y la muerte deambulan en su derredor, y ahí, en esta realidad, el ser humano tiene que deconstruirse para volver a reconstruirse con el uso de la inteligencia y la voluntad, cuánta razón tiene Miguel Ángel Sobrino (1997):

El hombre no sabe si fiarse de un mundo ya hecho, heredado o interpretado en donde fácilmente tiene un hueco para acomodar su existencia y hacer que la conciencia se acostumbre y se adormezca, o romper con ese mundo interpretado y con la conciencia acostumbrada para lanzarse al vértigo de un mundo por hacer. En los momentos de incertidumbre y de confusión lo que el hombre necesita para salir del paso y poder seguir viviendo, es lucidez mental y coraje existencial, porque la mente sin la voluntad es inerte e impotente, y la voluntad sin la mente es ciega y temible (p. 3).

La noción de ser humano que hemos tenido en Occidente, desde los griegos hasta la ilustración, o de Sócrates a Hegel, han privilegiado a la razón como elemento constitutivo del ser humano en detrimento de lo volitivo (sentimientos y pasiones). Los griegos siempre buscaron formarse en la virtud, en los límites y en la proporción guiados por la recta razón (*Conócete a ti mismo, nada en demasía*).

Sócrates recupera esta tradición para afirmar que, el potencial humano habita en lo profundo del interior, de tal modo que, el método adecuado para revelar la riqueza humana se encuentra en la mayéutica, porque el maestro tiene como finalidad ayudar a parir/sacar el conocimiento que yace de antemano en el interior del sujeto; por lo que, la Verdad, el Bien, lo Justo y la Belleza, brotan de su potencial racional, de un Yo que contiene en sí la sabiduría plena, Sócrates somete la vida y los valores morales al dominio de la razón.

Platón sigue a su maestro Sócrates y afirma que, el ser humano es cuerpo y alma, sólo que el *cuerpo es la cárcel del alma*. Los placeres, vicios y pasiones limitan el poder de la razón, por eso, a lo largo de la existencia el ser humano debe liberarse de aquello que le impide alcanzar la verdad, el bien y la justicia; de ahí que, la formación desde niños en matemática, música, gimnasia y el juego, limitan los placeres del cuerpo y así, el alma accede a la Verdad y la contemplación del Bien, el mejor de todos los conocimientos, pero todo referido al poder

de la razón, ya que los sentidos engañan. Al respecto afirma Sobrino Ordóñez (2011):

Platón comprendió que la educación del individuo, y en especial la del gobernante, era el único camino para llegar a conformar una sociedad justa. La finalidad de la educación del político-filósofo consistía en llegar al conocimiento y contemplación del Bien, el máximo conocimiento, y en una etapa posterior plasmar en sí mismo el Bien, con objeto de implementar más tarde el propio bien en la realidad histórica... El Estado, por tanto, encontraría en la educación el medio más idóneo para alcanzar la justicia (p. 109).

Para Aristóteles el cuerpo y alma son esenciales para conocer la realidad; la razón es el principio motor, lo que da vida al cuerpo; pero el cuerpo recobra dignidad es quien permite el primer contacto con la realidad, por eso dice: *nada hay en el intelecto que antes no haya pasado por los sentidos*. Además, el ser humano para el filósofo Estagirita es un *Zoon politikon*, animal en relación, ser social, por eso debe ser formado en la virtud (*areté*), porque su fin último es ser feliz (eudemonía), pero no de manera individual, sino para lograr construir una sociedad justa, que vive en el bien común.

El papel de la educación, o de la *paideia* griega es el primer humanismo en Occidente, busca formar integralmente al ser humano para ser un ciudadano responsable.

Para los medievales el ser humano es el símbolo del microcosmos: quien en sí mismo reúne lo perfecto y lo imperfecto, lo finito y lo infinito, lo eterno y lo temporal, nada de lo que hay en el mundo le es ajeno, porque el ser humano es la síntesis perfecta entre Dios y el mundo, por ello, es imagen de Dios, persona, única e irreplicable, con uso de razón, voluntad y libertad, decía Boecio: *una sustancia individual de naturaleza racional; microcosmos, abierto a la trascendencia mediante la razón y la fe*.

El sueño moderno modificó las estructuras del ser humano medieval, lo convirtió en una *rex cogitans*, es decir, una cosa que piensa. En el siglo XVI Descartes fundó la nueva subjetividad desde la experiencia del *cogito ergo sum* (pienso, luego soy), es decir, la esencia del sujeto es el pensar, con ideas claras y distintas, capaz de



alcanzar la Verdad mediante el método; la imaginación y la fantasía son ideas adventicias y ficticias que no permiten llegar al conocimiento de la realidad, por lo que, la razón se convierte en el nuevo dios que lo fundamenta todo (antropocentrismo).

Más tarde, Kant propone el lema de ilustración: *atrévete a pensar, ten valor de servirte en tu propia razón, sal de la minoría de edad*. Dejar el infantilismo que impone la imaginación, la fantasía, la ilusión, el mito, la fe y sus productos es el objetivo, la razón será la única instancia para alcanzar la madurez.

El ser humano mediante sus dos a priori de la sensibilidad (espacio y tiempo) y las categorías a priori del entendimiento (razón) lo conoce todo, aquello que escapa al poder de la razón son aporías del entendimiento. La razón es la instancia que iluminará el camino para alcanzar la felicidad plena al consolidar el progreso científico-tecnológico y los ideales de la revolución francesa: libertad, igualdad y fraternidad.

Posteriormente Hegel afirmará que *todo lo racional es real y todo lo real es racional*, dando a entender que, todo lo que existe, desde el arte, la religión, el derecho, la ciencia, son expresiones de la razón, y todo lo que es la razón es esa realidad donde nos movemos, la razón es y está en todo.

Las críticas a la subjetividad moderna no esperarán mucho tiempo, en el XIX y XX los maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche y Freud) profetizaron la muerte del sujeto moderno. Karl Marx inicia la crítica devastadora al monstruo creado por la poderosa razón: el capitalismo. Esa razón que parecía ser buena, justa, fraterna y humana, se transforma en una razón instrumental, calculadora y estratégica; las clases sociales, la plusvalía, la explotación y la propiedad privada en manos de los burgueses afirman que la fraternidad no existe, por tanto, la ilustración no cumple sus promesas, el Yo o es burgués, o no lo es. ¿Dónde queda el otro? ¿El bien común? ¿La libertad e igualdad?

Para Nietzsche el ser humano es análogo entre lo dionisiaco y lo apolíneo. Dionisos es dios del vino, de la fiesta y el exceso. Lo dionisiaco representa la vida sin límite, la fantasía, el placer y las pasiones desbordantes, la vida de la música y la estética, del relativismo y de los gustos propios. Apolo es dios de la razón, de la

inteligencia y la prudencia. Lo apolíneo es la vida de la medida, de lo racional, de lo moral, de las leyes, del intelecto.

Para Nietzsche el Super hombre no renuncia a un mínimo de racionalidad, pero da un sí a la vida, a los afectos y emociones, da rienda suelta a la imaginación y la fantasía como instancias epistemológicas negadas en la modernidad, por eso apuesta por la estética. Nietzsche profetizó la muerte de Dios y del sujeto, porque la diosa razón, egocéntrica, autoritaria y déspota no cumple sus promesas, ni hay libertad, igualdad y fraternidad, sino guerra y muerte, lo que derivó en un profundo vacío en el sujeto europeo del siglo XX.

Freud afirma que la conciencia no es la única dimensión que compone al Yo, sino el sujeto está escindido en un yo, ello y súper yo; y lo que mueve y pone en crisis al sujeto es todo aquello que anhela, quiere y desea, pero el súper yo lo limita o castiga, por eso va a dar al inconsciente, ahí donde las perversiones y deseos se satisfacen. Por lo que, el ser humano no es siempre conciencia o una razón pura.

A pesar de los intentos realizados por los maestros de la sospecha de ampliar la visión del Yo y enfatizar dimensiones esenciales de él no racionales, referidas más a una intencionalidad afectiva, el ser humano se sigue pensando en una mismidad, con el reto de hacer estallar el Yo-Ego, salir de sí mismo e ir al encuentro de la otredad. Al respecto afirma M. Beuchot (2016):

Pero el hombre, de suyo, es un análogo intencional. Es un núcleo o nudo de intencionalidades: cognoscitiva, volitiva y entitativa o existencial. Y son todas analógicas, porque en la analogía predomina la diferencia, y en su proyección el hombre debe tender hacia lo diferente, hacia lo otro, lo más posible. Mientras más se polarice hacia la alteridad, hacia los demás, estará más realizado; y, mientras más se vuelva hacia sí mismo, estará más en peligro hasta de enfermar psíquicamente (p. 53).

Emmanuel Levinas, filósofo lituano francés, reclamará en su pensamiento el olvidó que tiene el otro en la conformación de la identidad humana, su condición de judío y su pasión por el *Talmud* provoca en Levinas el desarrollo de una filosofía comprometida con la realidad que nos tocó vivir, responsable con el otro sufriente, la

viuda, el forastero, el extranjero, el pobre y desvalido, el excluido y marginado, los cuales han vivido un eterno éxodo, andan en búsqueda perpetua de una tierra prometida donde mana leche y miel.

Por eso el yo ha de salir de sí mismo, de su egocentrismo y mismidad para encontrarse rostro a rostro con el otro; un otro que es diferente. Si miro el rostro del otro soy capaz de respetar su identidad y libertad, responsabilizarme de él, del cuidado y promoción de su dignidad. Afirma Levinas en *Totalidad e infinito* (2006):

La epifanía del rostro como rostro, introduce la humanidad. El rostro en su desnudez de rostro me presenta la indigencia del pobre y del extranjero; pero esta pobreza y este exilio que invocan a mis poderes, me señalan, no se entregan a estos poderes como datos, siguen siendo expresión del rostro...Es mi responsabilidad frente a un rostro que me mira absolutamente extraño -y la epifanía del rostro coincide con estos dos momentos- lo que constituye el hecho original de la fraternidad. (pp. 226-227).

Levinas enfatiza en su pensamiento la responsabilidad con el otro, dejándolo ser otro, pero ¿cómo lograr este cometido ante una tradición occidental que ha olvidado al otro y ha optado por el yo eminentemente racional?

Implica la deconstrucción de lo que somos, urge la reconversión antropológica del ser humano, pensarnos y ser de manera distinta, quizá como sugiere Ricoeur *pensar el sí mismo como un otro*, aunque aquí no es suficiente pensar, sino vivir, tener la experiencia del otro en mí, aunque eso exige encontrarme con él en su contexto, padecimiento, enfermedad, logro o fracaso, dolor o alegría, es mi responsabilidad ser hospitalario con él, cuidarlo, protegerlo, visitarlo, liberarlo de todo lo que le oprime y esclaviza, siempre respetando su diferencia, su manera de ser y de pensar, no obligarle a ser como yo, porque no se trata de construir un *Alter Ego*, sino un *Alter Tu*, que obliga a encontrarnos rostro a rostro para verdaderamente mover las entrañas de la afectividad que construyen la fraternidad y la justicia. Por eso las palabras de Beuchot (1999) son inspiradoras:

Nos hacemos un ícono del otro cuando dejamos que él nos manifieste lo que es, lo que piensa, lo que desea, a lo que aspira. Nos hacemos, en cambio, un ídolo del otro, cuando le imponemos nuestra imagen y semejanza, cuando lo queremos hacer como nosotros queremos, con conocimiento de controladores y con amor de posesividad. En el ícono no sólo miramos al otro, sino que también, y sobre todo, nos dejamos mirar por él. Dejamos que su mirada se encuentre con la nuestra, dejamos que la escucha rompa la imposición y surja el don, la oblatividad (p. 73).

Para Levinas la única manera de poder escuchar la voz delicada e insólita de la alteridad surge con el rompimiento de la totalidad, porque el yo y sus estructuras egocéntricas encubren siempre al otro, imponen maneras de pensar y de vivir, el yo es espejo de sí mismo, autoritario, totalitario, piensa que detenta la verdad absoluta, por eso, la invitación es romper con la violencia que impone la totalidad del yo, buscando *otro modo de ser humano*, por eso en su texto *De otro modo que ser o más allá de la esencia* es contundente en afirmar que al otro hay que vivirle éticamente, con heteronomía, porque me hace responderle con amor y compasión; me obliga porque al mirarme me sacude, me hace salir de mí y me lleva a responderle con generosidad.

El llamamiento del otro no es nada romántico, ¿a quién le resulta cómodo amar al diferente, escuchar al que piensa de manera distinta, aceptar al que tiene otra visión de mundo u otras ideas? Cuesta trabajo vivir en armonía-conflicto con las diferencias. *Ser de otra manera* es el reto para vivenciar la otredad y la promoción de su libertad, afirma Levinas (2003):

La proximidad del prójimo no sólo me choca, sino que me exalta y eleva y, en el sentido literal del término, me inspira. Inspiración, heteronomía: tal es el pneuma mismo del psiquismo. Es una libertad dirigida por una responsabilidad que ella no podría endosarme, elevación e inspiración sin complacencia. (p. 197).

El rostro a rostro que enfatiza Levinas significa el amor al otro, que mira en lo profundo de su rostro las entrañas de su carne y sangre, es decir, sus afectos, emociones, dolores y tristezas, su mundo de la

vida; pero no es un amor que busca reciprocidad, es una donación, una oblación o el amor ágape que es entrega y que no pide nada a cambio, por esta razón dice Bruno Forte (2005): “Solo gracias a la responsabilidad hacia el otro, el sujeto sale verdaderamente de la prisión del sí mismo, rompe la totalidad ilusoria de su mundo y acepta llegar a ser rehén del otro” (p. 134).

Levinas apuesta por la mirada más que la escucha, porque piensa que cuando se encuentra con el rostro, éste conduce al interior del alma, del corazón y el pensamiento. No hacerlo es violentar al otro. Se violenta no mirar su situación existencial, sus riquezas, limitaciones y finitud, antes si quiera de entrar en contacto discursivo con él; excluirlo, difamarlo, mentirle, invisibilizarlo es violentarlo, dice Levinas (1998):

La absoluta desnudez del rostro, este rostro absolutamente sin defensa, sin cobertura, sin vestimenta, sin máscara es sin embargo esto que se opone a mi poder sobre él, a mi violencia, esto que se le opone de una manera absoluta, con una oposición que es oposición en sí... El rostro es el hecho por el que un ser nos afecta, no en indicativo sino en imperativo (p. 89).

## Conclusiones

Optar por una pedagogía de la otredad nos obliga a los y las educadoras a responsabilizarnos del otro, del educando, para que alcance su plenitud y trascendencia en todos los ámbitos inherentes a su condición humana; promueve virtudes como la empatía, el diálogo, la solidaridad, la compasión, el amor, la generosidad y la ternura hacia el estudiantado, para salir a su encuentro sin imponer las propias estructuras del pensamiento, ni la manera de comprender, vivir y actuar en el mundo, porque se debe respetar la identidad propia de ellos.

Los y las educadoras no se asumen como quien sabe todo, pequeños dioses que detentan la verdad absoluta. Por eso, hay que salir de sí mismos, de la comodidad y la rutina pedagógica, servir a los y las que son diferentes, diversos y diversas en sus actitudes, habilidades, aptitudes, estilos y ritmos de aprendizaje, valores morales, sexualidad, religión, lengua, cultura; incluso en sus problemas, enfermedades,

omisiones, estima de sí mismos; lo que implica innovar la práctica educativa para que cale en lo profundo de su ser.

La pedagogía de la otredad exige responsabilizarse de los dolores del estudiantado, conocer su contexto, sus fortalezas y debilidades, sus fracasos y logros, hay que ser hospitalarios con ellos, dialogar no como entes meramente racionales, sino con todo lo que son.

Sus ideales deben movernos las entrañas para dar lo mejor de nosotros mismos, porque merecen sesiones de clase con un talento apasionado, fundamentadas, bien preparadas, donde el aula se convierte en comunidades de aprendizaje y de vida; por que el otro mueve al docente a donar sus virtudes, sin esperar nada a cambio por frustrante que parezca.

El amor por el otro obliga a los y las docentes a salir de sí mismos, a profesionalizar su quehacer, actualizarse permanentemente, pero sobre todo a fundar su corazón con los corazones del estudiantado, favorecer un éxodo, una salida para que ellos encuentren la tierra prometida donde mana leche y miel; es decir, donde su formación tiene sentido, es fascinante, tiene referencias, orientaciones para la vida, estimula ideas de trascendencia y plenitud, donde son escuchados, mirados, libres, amantes del saber y con un horizonte amplio para ser felices. Un lugar donde el estudiantado se humaniza.

La pedagogía de la otredad apuesta por una educación no instrumentalista, sino humanista, promueve la dignidad humana, los derechos humanos y la educación inclusiva, en oposición a ofertas educativas que responden a cierta homogeneización, adoctrinamiento e ideologización de los gobiernos en el poder.

Una propuesta de educación que presuma de ser inclusiva debe tener claro el fundamento antropológico que le sustenta, porque de no ser así, todo queda en políticas huecas, discursos vacíos, infraestructura adecuada para la atención a ciertas discapacidades o barreras físicas y de aprendizaje; pero sin alcanzar una conversión antropológica, porque el respeto a la diferencia y la diversidad, únicamente viene de una convicción ética, que surge del interior humano, no de doctrinas y teorías; por eso, es imprescindible la experiencia y vivencia del sentido que tiene el OTRO en el encuentro pedagógico.

## Referencias

- Beuchot, M. (2016). *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. México: FCE.
- Beuchot, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Madrid: Caparrós.
- Forte, B. (2005). *A la escucha del otro*, Salamanca, Sígueme.
- Levinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2006). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas E. (1998). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Sobrino Ordóñez, M. A. (1997). *La subjetividad negada*. México: UAEM.
- Sobrino Ordóñez, M. A. (2011). *En torno a la paideía Isocrática, Platónica y Aristotélica*. México: ISCEEM.





# **Formación docente para la educación inclusiva**

CLAUDIA ELENA ROBLES CARDOSO  
MA. EDITH GUADALUPE JUÁREZ LEAL

Cuando dejamos que nuestra propia luz brille, inconscientemente damos permiso a otras personas para hacer lo mismo.

NELSON MANDELA

## **Introducción**

Uno de los temas que más discusión ha provocado, en relación con la educación, es el de la inclusión educativa; para la formación docente supone un reto, pues debe estar dirigida a la diversidad, desarrollando una educación de excelencia para todos. Además, es importante resaltar que inclusión no significa considerar exclusivamente a las personas con discapacidad física o cognitiva, sino valorar a aquellos individuos considerados diferentes por sus características: género, cultura, estatus social, ideología, etc.

## **Desarrollo**

En México a partir de la promulgación de la Constitución de 1917, se estableció la educación como un derecho para todos los habitantes; sin embargo, han pasado más de 100 años y grandes sectores de la población todavía no tienen este derecho. El derecho a la educación con un enfoque inclusivo es respaldado por el marco legal de este país, tal como lo declara la Unicef (2016):

El derecho a la educación y los servicios educativos se encuentran regulados por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley General de Educación (LGE), la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (p. 52).

México presenta grandes desigualdades sociales, un estudio realizado por el equipo de trabajo de la Unicef (2016) muestra que los factores que influyen en la probabilidad de niños y jóvenes entre 3 a 17 años de no asistir a la escuela son: situación de pobreza, población de origen indígena, ubicación rural y discapacidad. Este panorama, supone para México uno de los grandes desafíos para lograr, el enfoque inclusivo.

En México, desde la última década del siglo pasado, la integración educativa trastocó sustancialmente la organización de los servicios educativos encargados de ofrecer atención a las personas en condición de discapacidad y esta transformación se extiende a nuestros días, cuando se pretende que la educación inclusiva se haga realidad en cada uno de los espacios escolares, al ofrecer una respuesta educativa de excelencia, acorde a las características de todos los y las estudiantes, así como de sus contextos sociales, culturales y económicos. Como consecuencia de esta política, las escuelas de educación básica han abierto sus puertas a alumnos con diversas características y condiciones. Ya que, la educación inclusiva propone que todos los menores en edad escolar asistan a la misma escuela, sin menoscabo de las características sociales y económicas (migración, situación de calle, condición de pobreza extrema, etnia, etc.), o personales (género, raza, déficits sensoriales, motrices o intelectuales, etc.), para que tengan igualdad de oportunidades para su participación social y aprendizaje.

En nuestro sistema educativo, ambas orientaciones: la integracionista y la inclusiva, se han asumido y han dado pie a diversas acciones, como: la modificación del Artículo 3º Constitucional, el Artículo 41º de la Ley General de Educación, Acuerdo 711, así como la orientación de los planes de estudio vigente (2011) y próximo a implementarse (2022); sentando las bases legales, pedagógicas y normativas para que la educación sea inclusiva al interior de las

escuelas de educación básica nacionales. Particularmente, en cuanto a la inclusión de personas en condición de discapacidad intelectual se refiere, su presencia en las escuelas regulares ha movilizó diversos recursos; sin embargo, para los profesores de estas instituciones, el atenderles educativamente de manera pertinente, constituye un reto profesional, ya que reiteradamente, afirman carecer de herramientas que les permitan atender y cumplir satisfactoriamente dicha encomienda, pese a lo cual, asumen la tarea.

En México la Educación es un derecho humano reconocido en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que a la letra dice:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado, la -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

La educación inclusiva se fundamenta en que todos los alumnos tienen el derecho de una educación de excelencia que arrope todas sus necesidades de aprendizajes para dignificar su vida. El sistema educativo debe de dar acceso a todos los alumnos y garantizar su permanencia con una enseñanza que entienda y atienda las diferencias existentes para poder alcanzar una ciudadanía multicultural e inclusiva.

La Ley General de Educación en el Artículo 7 hace referencia que corresponde al Estado la rectoría de la educación y que además de ser obligatoria, será: "... Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación. (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

Con lo anterior señalado, es importante enfatizar que la educación debe ser ofertada por igual para toda la población, sin importar el género, las capacidades personales, el estatus social, económico o cultural.

Entre las conceptualizaciones necesarias se deberá tener claro que la educación inclusiva:

[...] se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños (UNESCO, 2005, p. 37).

En el texto de la Ley General de Educación (2019) se plantea la concepción de la educación inclusiva en el Capítulo VII denominado “De la educación inclusiva” donde en el Artículo 61 a la letra señala:

La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación.

La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos.

La cultura de inclusión no debe visualizarse únicamente en las reformas de las leyes, sino que es necesario iniciar con la sensibilización entre los sujetos educativos que se hacen cargo de la educación, para que se encuentren en condiciones de aplicar los cambios.

La formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años. Existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede

realizarse sin una decidida intervención de los docentes, para que esto sea posible, es necesario ubicar su papel central en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hacer el docente.

La formación docente en México ha pasado por muchos cambios para mejora, uno de ellos es la formación en función de la educación inclusiva. En las carreras de licenciaturas se han incorporado asignaturas para la atención a la diversidad en los planes de estudios; sin embargo, como en muchas otras áreas, “la formación inicial docente da más prioridad a lo disciplinar que a lo pedagógico y la práctica no siempre se realiza en escuelas con enfoque inclusivo” (Flores, García, Romero, 2017, p. 42). Pese a este inconveniente, el docente dentro del aula cumple un rol fundamental para que la educación de los niños, las niñas y los jóvenes sea de excelencia, de igual manera, debe ser capaz de enfrentar las grandes desigualdades sociales e incentivar a los estudiantes a no desertar de la educación escolar.

Está supone un verdadero reto, pues no se trata de cumplir una tarea individual, sino que se requiere alcanzar un proceso de desarrollo profesional que contribuya al progreso de la práctica docente dentro del aula, de la Institución Educativa y, por ende, de los sistemas educativos. Luque (2016) alega que la educación no sólo se trata de aceptar estudiantes en la escuela, sino que se “logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades, por ello se dice que al docente le asiste una alta responsabilidad en su proceso de preparación, formación permanente” (p. 26). Entonces, el fin de la educación inclusiva es lograr no sólo que los estudiantes sean integrados en las instituciones educativas, sino que desarrollen todas sus capacidades entre la diversidad.

La formación docente en inclusión, para Velázquez, Quiceno y Tamayo (2016), debe figurarse como una formación del profesorado dirigida a la contemplación de la diversidad de pensamientos, gustos e intereses de una persona sin importar el contexto en el que este se encuentre, y a partir de la multiplicidad de todos, generar una educación de excelencia para todos y todas. Este proceso puede llevar

a entender la inclusión educativa, a partir de la aceptación de la diversidad.

Referente a la práctica, Tallaferro (2006) indica que toda experiencia humana forma parte de lo que hoy en día se conoce como práctica, es decir lo que se hace; sin embargo, la práctica conlleva varios elementos, entre ellos, los hábitos y las maneras de ser del individuo -actitudes y valores-, elementos que se adaptan al contexto en el que se desarrolla. Si las actitudes y los valores de la práctica educativa están direccionados a la aceptación de la diversidad, entonces, la formación docente determinará su accionar al logro de la inclusión dentro de la Institución Educativa.

Existen diversas posturas que se han manifestado respecto a los componentes que debe tener la educación inclusiva; sin embargo, cada de uno de ellos demanda un desafío de alto valor que requiere un minucioso análisis para comprender de qué manera se ejecuta y qué alcance tiene este proceso. Otro aspecto significativo es la relación que existe entre el conocimiento que involucra los contenidos teóricos y la práctica pedagógica; por consiguiente, es importante dinamizar estos elementos de tal manera que se torne un proceso cíclico colaborativo. En este mismo sentido, la educación inclusiva contradice a la práctica docente convencional, por tanto, la asociación de ésta con lo que es y debería ser converge en la búsqueda de los retos más exhaustivos de la educación inclusiva.

Ahora bien, los docentes deben estar abiertos al cambio; las diferentes necesidades educativas manifestadas tienen que orientarlo a la búsqueda de opciones para reajustar sus prácticas docentes, con la finalidad de que todos y todas sus estudiantes “sean beneficiados por la educación, considerando sus características, potencialidades, ritmos y motivaciones. De este modo, se asume que todos los alumnos pueden aprender juntos, al margen de sus condiciones físicas, culturales, sociales e intelectuales” (Llancavil y Lagos, 2016, p. 170). De esta manera se reconoce la diversidad de cada uno de sus estudiantes, brindándoles las oportunidades necesarias para su aprendizaje en conjunto.

De igual manera, la educación inclusiva no termina dentro del aula, afirman Beltrán, Martínez y Vargas (2015), más bien es un proceso de transformación continuo y constante, que incluye un

componente de sensibilización social, por tanto, constituye una tarea no solo para quienes se están formando en la docencia, sino también para quienes ya ejercen. Así mismo, se determina la importancia que tiene actualizar aquellos conocimientos sobre inclusión, “pues gran parte de las limitaciones de esta transformación se encuentra en el desconocimiento de los docentes para abordar de manera efectiva la diversidad de los alumnos” (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015, p. 72). Por ello, es necesaria la colaboración que debe existir entre docentes y entre instituciones educativas; puesto que se establece un apoyo mutuo para compartir recursos e ideas relacionadas al enfoque inclusivo.

No es fácil formar docentes para la inclusión educativa. Sin embargo, hay experiencias que pueden inspirar algunas decisiones de política educativa. La mayor dificultad radica en hacer de la inclusión educativa una política de Estado que coadyuve a cumplir el derecho a una educación de excelencia para todos, y esta meta pasa por la atención a las desventajas, nuevas y viejas, que marcan la condición de vulnerabilidad de muchos niños y jóvenes de nuestros países.

La formación de docentes para la inclusión educativa trasciende los programas de formación inicial y amerita programas de formación continua que privilegien el acompañamiento a las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social. Igualmente, requieren procesos de sistematización de experiencias en aras de develar “lecciones aprendidas” que puedan traducirse en recomendaciones para la formación de docentes.

Finalmente, la formación de docentes para la inclusión educativa requiere la convocatoria a amplios sectores sociales con el objeto de ofrecer programas que atiendan un amplio espectro de posibilidades para desarrollar todas las capacidades que exige la educación para el desarrollo humano. En este orden de ideas se hace necesario que el docente conozca ampliamente los contextos en los que lleva a cabo su labor y tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes.

Por lo que es necesario plantear la siguiente pregunta: ¿Qué requiere un docente para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y para que la escuela cumpla con sus fines y objetivos de inclusión

educativa? Un docente necesita, ante todo, capacidad de construirse un punto de vista personal que implica una identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovadora, así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. Estas características hablarían del docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometido con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes (Calvo, 2009).

## Conclusiones

Es necesario que el sistema educativo considere estrategias que apunten a la inclusión educativa, tal como se ha propuesto en las diferentes cumbres internacionales en las que ha participado México, entre las que destaca: la formación docente, misma que permita la cabal comprensión de los postulados básicos de la inclusión educativa, para su concreción en el aula, debido a que, el maestro continúa siendo el principal factor de la excelencia educativa.

Para garantizar una educación inclusiva, es necesario el compromiso del sistema educativo como un todo. Así, en el nivel de la macro política, los sistemas educativos necesitan asignar recursos en forma específica a los programas de inclusión educativa y requieren de su monitoreo y evaluación; igualmente asegurar una legislación nacional y compromisos regionales que generen las garantías adecuadas para el desarrollo de políticas de inclusión.

## Referencias

Beltrán, Y., Martínez, Y. y Vargas, A. (2015). *El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. Educación y educadores*, 18(1), pp. 62-75. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n1/v18n1a04.pdf>.



- Calvo, Gloria. *Inclusión y formación de maestros* en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio*; en educación vol.7, n.4, 2009, pp. 78-94. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm> [Accedido en noviembre de 2009]
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. (2022). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Disponible: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>.
- Flores, B., Vasthi, J., García, I. y Romero, S. (2017) *Prácticas inclusivas en la formación docente en México*. Liberabit. Revista de Psicología, 23(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/686/68651823004/>
- Luque, M. (2016). *La formación del docente en la educación inclusiva universitaria*. Revista Electrónica Cooperación Universidad-Sociedad, 1(2), pp. 21-34. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Recus/article/download/31/19/>
- Llancavil, D., y Lagos, L. (2016). *Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 168-183. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333343664011>
- Tallaferro, D. (2006). *La formación para la práctica docente*. Educere, 10(33) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603309>.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF).
- UNICEF (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>.
- Velázquez, Y., Quiceno, E. y Tamayo, W. (2016). *Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva*. Revista de actualidades investigativas en la educación, 16(3), pp. 1-35. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44746861015.pdf>.



# **Desafíos de la formación docente inicial de los docentes de educación preescolar**

MARÍA DEL CARMEN SALGADO ACACIO

ROSA MARÍA SALGADO ACACIO

TERESA ELIZABETH PINEDA ORIHUELA

Aprende de ayer, vive para hoy.

ALBERT EINSTEIN

## **Introducción**

Hablar de formación docente implica considerar que uno de los retos principales que hoy enfrentan las escuelas formadoras de docentes es como señala Pires (2012) la urgencia de reflexionar sobre el conocimiento, implementación y valoración de las competencias y desempeños profesionales que se exigen y son necesarias para el desarrollo del trabajo frente a grupo y el conocimiento profesional requerido para desempeñar con calidad la actividad docente.

Así como reconocer que en esta labor de la formación están implicados diversos actores: docentes de las Escuelas Normales y los de la Educación Básica, situación que lleva a repensar la formación de los formadores desde esa dicotomía.

La formación inicial implica el proceso formativo o preparación de orden profesional en un nivel educativo, en este caso de educación preescolar, en palabras de Arnaut (2013) “la preparación de los futuros docentes en las escuelas normales consiste en formar para ejercer la docencia como su actividad principal” (p.35) y en torno a ella enfatizar los diferentes contenidos curriculares y/o

extracurriculares generando además condiciones para fortalecer poco a poco su identidad profesional.

## **Desarrollo**

A partir de lo enunciado, sobresale en la formación de docentes el prepararse para el ejercicio de una práctica cotidiana frente a un grupo, en un contexto donde se atienden los imperativos de la educación básica, especialmente los del nivel preescolar que demandan contar con un saber-saber, un saber-hacer y un saber-ser, congruente con desafíos que la sociedad hoy demanda.

En este sentido, es menester recordar que históricamente la formación de docentes de educación preescolar ha sido considerada una tarea primordial de las Escuelas Normales que ofrecen esta carrera, sin duda en los diferentes planes de estudio que a lo largo del siglo pasado se implementaron y en los planes de estudio 2018 y 2022 vigentes a la fecha, una de las prioridades para la formación inicial como se ha referido la constituye preparar para el ejercicio de la docencia, puesto que hoy en día la fundamentación que rige el proceso de formación de los maestros de educación preescolar, describe las orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que lo conforman de acuerdo con las tendencias de la educación superior y con los enfoques del plan de estudios de educación básica.

Su aplicación en las Escuelas Normales de dichos planes de estudio debe permitir que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los futuros maestros de este nivel educativo en el corto y mediano plazo. (Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica, 2018; 2022).

Ante este desafío, la estrategia que se plantea en ambos planes de estudio para la formación inicial de los docentes es la malla curricular a partir de la cual están organizados:

Tabla 1. Comparación plan de estudios

Plan de estudios 2018	Plan de estudios 2022
<p>La malla curricular del Plan y programas de estudio está organizada en cuatro trayectos formativos. Éstos son un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes.</p> <p>En cada trayecto formativo es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del Plan de Estudios y que toman como punto de referencia los contenidos de la educación preescolar. Esta construcción permite entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que propone cada curso. Los trayectos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-1. Bases teórico-metodológicas para la enseñanza</li> <li>-2. Formación para la enseñanza y el aprendizaje</li> <li>-3. Práctica profesional</li> <li>-4. Opativos</li> </ul>	<p>La malla curricular del Plan y programas de estudio está organizada en cinco trayectos formativos. Éstos son un conjunto de espacios integrados por distintos cursos que constituyen un currículo interdisciplinario y contextualizado, que aportan conceptos, teorías, métodos, procedimientos y técnicas en torno a un propósito definido para contribuir a la preparación pedagógica, didáctica y profesional de las y los estudiantes. Cada trayecto formativo se estructura con espacios curriculares articulados que toman como punto de referencia los contenidos de la educación básica. Esta construcción permite entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que propone cada curso. Los trayectos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Fundamentos de la educación</li> <li>2. Bases teóricas y metodológicas de la práctica</li> <li>3. Práctica profesional y saber pedagógico</li> <li>4. Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar</li> <li>5. Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales</li> </ul>

Fuente: Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica, 2018;2022.

Sin duda cada uno de los trayectos es trascendental en el proceso formativo inicial, y uno de los que enfatiza objetivamente la necesidad de mantener una estrecha vinculación con educación básica es el trayecto de prácticas profesionales, (que en el plan de estudios 2022

es trayecto de práctica profesional y saber pedagógico) el cual se nutre de los distintos trayectos para propiciar gradualmente que los futuros docentes se desempeñen en el nivel educativo de preescolar.

De acuerdo a los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica 2018 y 2022, los tres principios básicos: gradualidad, secuencialidad y profundidad, mismos que están asociados a la manera en que se conceptualiza y materializa en el plan 2018 a partir del enfoque por competencias, en el plan 2022 a partir los desempeños, y en ambos se reconoce que están centrados en el aprendizaje y permiten lograr la armonización con el enfoque del plan y programas de estudio para la educación básica, vigente, toda vez que promueven la gradualidad reconocida como la creciente amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la docencia; asociada al aprendizaje de los estudiantes. La secuencialidad es la articulación que existe entre cada uno de los cursos, particularmente por las competencias a las que contribuye y los aprendizajes que promueve en cada uno de los estudiantes y la profundidad es la capacidad para desarrollar meta habilidades que permitan mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de sus intervenciones en el aula.

Estos tres principios son medulares para asegurar un proceso formativo de docentes de educación preescolar, congruente con educación básica, ya que tienen un carácter integrador en el sentido de que recuperan los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional.

A partir de lo expuesto, se identifica que en la formación inicial de docentes se reconoce la importancia de ir de la mano con las tendencias, retos y necesidades que acontecen en la educación básica; sin embargo, en el quehacer cotidiano a partir del cual transcurre la formación inicial, esta se ve permeada por un sinnúmero de cuestiones, actividades y dinámicas que de una u otra manera van diluyendo la interrelación entre la formación que se ofrece en la Escuela Normal y lo propuesto en educación básica, especialmente en educación preescolar, cuestión que implica uno de los planteamientos fundamentales de los planes de estudio vigentes para la formación de

maestros de educación preescolar. Es imperante realizar un alto y reflexionar sobre:

El tiempo que se destina al trabajo con los programas de curso, la organización, implementación y valoración de las prácticas, el trabajo en colegiado, el estudio y análisis de programas y documentos de educación básica, en contraste con otro tipo de actividades.

Logros y desafíos de la vinculación que se establece con educación básica, especialmente con educación preescolar, las fortalezas y áreas de oportunidad con respecto a las actividades de práctica de los diferentes semestres, los retos para armonizar la participación de docentes titulares y directivos de los jardines de niños, el trabajo de los formadores, el estudiantado de la Escuela Normal, y los materiales que apoyan el trabajo de la educación básica, en pro de la formación de los futuros educadores.

El sentido y trascendencia que representa el trabajo de academias de semestre y de trayectos en la Escuela Normal para armonizar la propuesta curricular de la licenciatura con los retos, necesidades y tendencias en educación básica (principalmente en educación preescolar), así como para apoyar la actualización de los formadores, la construcción, implementación y valoración de proyectos inter cursos que partan de la propia práctica, acorde a los planteamientos de secuencialidad, gradualidad y profundidad de cada semestre.

Derivado del análisis que hemos realizado, consideramos las siguientes propuestas para dar atención a los retos que hoy se tienen en la formación inicial de los futuros docentes.

Fortalecimiento del trabajo interinstitucional de docentes de las Escuelas de Educación Básica y de la Normal, para reconocerse como formadores y compartir su experiencia y saberes en pro de generar que la formación que se va promoviendo sea congruente con los planteamientos y necesidades de lo que hoy se demanda en las instituciones de preescolar, considerando la gradualidad, secuencialidad y profundidad de los diferentes semestres de la licenciatura, conforme a los planes de estudio vigentes y el seguimiento de los logros y atención a dificultades en este trabajo interinstitucional.

Robustecer la organización académica de las jornadas de planeación de la Escuela Normal, propiciando que se realice trabajo

colegiado, para analizar los propósitos y retos que se tienen en el semestre en lo que respecta a las prácticas, qué tramos de responsabilidad tienen los diferentes cursos que integran el semestre, qué acuerdos se requiere establecer previo, durante y posterior a la práctica, organizar una evaluación inter-cursos que parta de la práctica. Identificación y participación de todas las figuras en la organización de la práctica.

Trabajo por academias de semestre en el cual se priorice sistemáticamente, el análisis y reflexión con respecto a documentos que fundamentan la práctica en educación básica, prioritariamente en educación preescolar: libro de la educadora, documento aprendizajes clave para la educación integral educación preescolar, plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, documentos de aprendizajes fundamentales de lenguaje y de pensamiento matemático; Programa Nacional de Convivencia Escolar de Educación Preescolar, libro Jugar a Pensar (Sátiro, 2011), valorando la necesidad de armonizar la impartición de los cursos con los planteamientos centrales de estos documentos atendiendo a lo prescrito en los planes de estudio de 2018 y 2022 en los que se enfatiza ser acordes al enfoque del Plan de Estudios de Educación Básica (educación preescolar principalmente).

Recuperar las reuniones de valoración de la práctica de los estudiantes, con participación de docentes de las escuelas donde se práctica y formadores de la Escuela Normal, docentes de curso del semestre.

Reconocimiento y análisis del perfil profesional de los formadores, en contraste con los retos que hoy plantea la práctica docente en educación básica, (especialmente en educación preescolar), con base en ello generar estrategias y condiciones para fortalecer la implementación y valoración en las Escuelas Normales de los planes de estudio 2018 y 2022, permitiendo que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, los desafíos que implicará la actividad profesional a los futuros maestros, en el corto y mediano plazo.



## Conclusiones

Priorizar que la formación inicial de docentes sea congruente con las tendencias, retos y necesidades que acontecen en la educación básica.

Analizar causas y/o factores, por los que en el quehacer cotidiano a partir del cual transcurre la formación inicial, ésta se ve permeada por un sinnúmero de cuestiones, actividades y dinámicas que de una u otra manera van diluyendo la interrelación entre la formación que se ofrece en la Escuela Normal y lo propuesto en Educación Básica.

Reconocimiento y análisis del perfil profesional de los formadores, en contraste con los retos que hoy plantea la práctica docente en educación básica, (especialmente en educación preescolar), con base en ello generar estrategias y condiciones para fortalecer la implementación y valoración en las Escuelas Normales de los planes de estudio 2018 y 2022, permitiendo que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, los desafíos que implicará la actividad profesional a los futuros maestros, en el corto y mediano plazo.

La necesidad urgente de generar alternativas para la selección y capacitación de las y los docentes de educación básica que participarán como formadores de las futuras generaciones de educadoras, porque desde el momento en que las y los estudiantes llegan a los jardines de niños, las educadoras y el cuerpo directivo se convierte en formador.

## Referencias

- Arnaut, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. (Notas por el Seminario organizado por el CIDE)
- BID y Senado, 13 de junio de 2013) Consulta. 28/11/2022. Disponible en [https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613\\_presentacion1.pdf](https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf) ANUIES.
- Diario Oficial de la Federación. (marzo 08,2018). Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Anexo 3. México. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0).

- Diario Oficial de la Federación. (agosto 29,2022). Acuerdo 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Anexo 3. México. [https://dof.gob.mx> nota\\_to\\_doc](https://dof.gob.mx> nota_to_doc).
- SEP, Fuenlabrada Velázquez Irma, Hernández Medina María Isidra, Moreno Sánchez, Eva, Poot Pinelo Dleudonnee Alejandra (2021). *Libro de la educadora*. SEP: México. Disponible en <http://libros.conaliteg.gob.mx/2021/K0LEM.htm>.
- Pires, L. (2012) *La formación inicial de los profesores y las profesoras*. Rizoma freireano.
- Sátiro Angelica, De Puig Irene (2011). *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*. España. Disponible en <http://libros.conaliteg.gob.mx/2021/K0LEM.htm>.
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave Educación Preescolar*. México. Disponible en <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>.

# **Método Singapur para el aprendizaje de las matemáticas en preescolar**

ESMERALDA FEREGRINO MATA

MÓNICA SOTENO CARRILLO

Las matemáticas son la creación más bella y poderosa del espíritu humano.

STEFAN BANACH

## **Introducción**

La enseñanza de las matemáticas en educación básica ha presentado una oportunidad de indagación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo del pensamiento matemático infantil. Posiblemente, esto se deba a que existen formas tradicionales, que causan ciertos conflictos en los niños haciendo que el aprendizaje se vuelva confuso.

El Método Singapur, por el contrario, es una metodología que ayuda a los niños y las niñas a dar el paso desde el material concreto hasta su registro en papel y, por tanto, a utilizar el lenguaje matemático más abstracto.

A pesar de que este método está pensado para niños de primaria, creemos que es necesario presentarlo desde edades más tempranas, adaptado a la realidad de los más pequeños, y potenciar así procedimientos sistemáticos que ayuden a hacer más fácil la transición de trabajar con material concreto a resolver en papel los problemas. Es fundamental rescatar que el rol del maestro es indispensable debido a que: él participa en la enseñanza de los conocimientos, es quien decide como impartir y ejecutar cada una de

las metodologías que se le presentan y que el aprendizaje sea significativo para los niños para que ellos puedan desarrollar su curiosidad, lo cual conlleva a que puedan encontrar nuevas soluciones a problemas diarios durante las experiencias de los niños a lo largo de su vida. Por ello, el Método Singapur busca cambiar la perspectiva de la enseñanza de las matemáticas.

La indagación surge de la necesidad observada por las docentes en formación durante la primera jornada de observación/apoyo, realizado en el grupo 3°- C del Jardín de Niños “Lic. Adolfo López Mateos” y el 2° B del Jardín de Niños “María Dolores Segura” en el municipio de Metepec, Méx. Es importante recordar que, en el nivel inicial es fundamental el área de las matemáticas porque durante esta etapa el estudiante es más sensible para adquirir grandes conocimientos y aprendizajes.

## **Desarrollo**

A pesar de que en preescolar se ha avanzado en la enseñanza de las nociones matemáticas, aún en las aulas de hoy en día las educadoras siguen intencionando actividades desde el método tradicional, entendida como la metodología que recupera instrumentos memorísticos y automáticos, que enseña al niño a aprender el conteo o el nombramiento de números de manera automática.

Merino (2016) se refiere al “Método Tradicional de Matemáticas como un método cerrado que se basa en las cifras, por lo que las operaciones se realizan de manera mecánica y el niño no entiende realmente los conceptos” (p.55). Asimismo, es un método acumulativo ya que necesita conocer todo lo anterior para seguir avanzando en la materia. También es memorístico porque se aprende de manera mecánica, y el niño no comprende lo que hace, solo lo memoriza. En definitiva, en el método tradicional las matemáticas no guardan relación con la vida diaria, y el eje central del aprendizaje es el libro o el cuadernillo de actividades. En el Método Singapur fomenta el aprendizaje al tener al alumno como protagonista partiendo de lo concreto hasta llegar al conocimiento de lo abstracto.

La aplicación del método tradicional se enfoca en que el alumno aprende los números estableciendo una correspondencia entre un

patrón visual y el símbolo, es decir, trabaja los números a través de su grafía, es un modo de enseñar matemáticas en el que apenas se usa material manipulativo, cae muchas veces en la memorización, solamente usando reglas y ecuaciones y repiten pasos.

Mientras que en el Método Singapur se enfoca en diferentes aristas, así como son las habilidades, conceptos, las actitudes y los procesos metacognitivos. Para el Método Singapur, la clave es pensar como educar a nuestros niños hoy y darles herramientas para que enfrenten nuevos escenarios. Se han identificado cuatro puntos importantes para la aplicación de éste; el primero es que tengan autoconfianza, el segundo que sean autodidactas, el tercero que sean contribuyentes activos de la sociedad y el cuarto refiere a que sean un ciudadano preocupado. La aplicación del Método Singapur se refiere a una serie de pasos, o subprocesos, integrados en una misma gestión. En su gestión podemos identificar tres principios básicos: concreción, representación pictórica y abstracción.

Debido a que en el nivel inicial es muy importante trabajar el campo del pensamiento matemático, puesto que en esta etapa los niños se encuentran sensibles para la adquisición de nuevos conocimientos, es necesario abordar la enseñanza de esta área desde una metodología que permita incrementar de manera positiva el aprendizaje de las matemáticas. El Método Singapur propone estrategias basadas en el enfoque Concreto, Pictórico, Abstracto (CPA); este nos brindará estrategias para adquirir una metodología favorable para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Como lo señala Jerome Bruner (2015), Zoltan Dienes (20014) y Richard Skemp (2017) “el Método Singapur es uno de los métodos de enseñanza de las matemáticas” (Juárez & Aguilar, 2018, p. 52). Este método no se orienta a la “memorización, sino que se basa sobre buscar estrategias las cuales ayuden a enseñar de una manera diferente” (Delgado, Mayta, & Alfaro, 2018, p. 55).

El Método Singapur busca que “los docentes trabajen en conjunto con sus estudiantes teniendo como objetivo escuchar las ideas de los alumnos, en vez de llegar a memorizar como lo hace el método tradicional” (Quispe, 2018, p. 14).

Durante la ejecución de la práctica docente pude observar que el Método Singapur es una gran estrategia para enseñar matemáticas.

Porque involucra a los niños de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de hacer que piensen y no solo en repetir cosas.

Por ejemplo: durante la jornada de práctica e intervención, específicamente durante la segunda semana de intervención frente al grupo, los niños tenían que trabajar los conceptos de suma y resta pero algunos lo confundían con poner el número subsecuente dentro de una sucesión y gracias al Método Singapur puede trabajar con ellos ese mismo tema pero de una forma 100% lúdica. Esto favoreció la clase y los niños no sintieron que fue un trabajo, sino que estábamos jugando. El problema que les puse era agregar elementos a un carrito y quitárselos al mismo carrito después que ellos entendieron los conceptos de adición y sustracción, a través del razonamiento y no de la memorización, se dio paso a la siguiente etapa (pictórico), en una hoja ellos pudieron dibujar como había sido la actividad, es decir, cuántos tomatitos (elementos) se agregaban o cuántas manzanas le quitamos al carrito, después eliminé los dibujos y solo me quedé con los números en la hoja (etapa de lo abstracto). El Método Singapur favorece el desarrollo de procesos, habilidades y actitudes, incrementando el pensamiento matemático. Esta metodología no va de la mano y difiere con la memorización de la enseñanza tradicional, por el contrario, “sugiere enseñar a los estudiantes a aprender a pensar, de esta manera ellos serán capaces de solucionar problemas por sí mismos” (Reyes, 2020, p. 14).

Esta metodología propone que el docente les dé un problema y los estudiantes busquen cómo llegar a la solución, pero por diferentes caminos teniendo un aprendizaje basado en problemas. Según Jerome Bruner (2001) con su enfoque CPA:

- Concreto, pictórico y abstracto: para alcanzar una buena enseñanza se debe adquirir un completo conocimiento conceptual, los estudiantes deben vivir tres procesos para entender el funcionamiento de las matemáticas y su estructuración en el Método Singapur.
- Concreto: los estudiantes utilizan material concreto, real, palpable y cercano. Pueden ser objetos que utilicen cotidianamente como lo son

fichas, piezas, bloques o cualquier otro objeto que sea de interés para los estudiantes.

- Pictórico: se debe inducir al estudiante para construir una representación gráfica de las relaciones entre cantidades.
- Abstracto: formulación de las matemáticas más abstractas alcanzando la comprensión del concepto utilizando símbolos o signos, en esta parte se eliminan los objetos concretos y los pictóricos y se van a sustituir por números y signos por ejemplo  $2 + 4$  (p. 49).

Los fundamentos del pensamiento matemático están presentes desde edades tempranas. Como consecuencia de los procesos de desarrollo y de las experiencias que viven al interactuar con su entorno, los niños desarrollan nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas. Desde muy pequeños pueden establecer relaciones de equivalencia, igualdad y desigualdad (por ejemplo, dónde hay más o menos objetos); se dan cuenta de que “agregar hace más y quitar hace menos y distinguen entre objetos grandes y pequeños. Sus juicios parecen ser genuinamente cuantitativos y los expresan de diversas maneras en situaciones de su vida cotidiana” (SEP, 2011, p. 89).

El Método Singapur se diferencia de la metodología tradicional para enseñar de una manera más fácil y manipulable, permitiendo que los niños aprendan mientras juegan, aparte de llevar las matemáticas a la vida real y cotidiana de cada niño y buscando soluciones rápidas a los problemas. De acuerdo con varios estudios del Instituto de Educación UCL y la Universidad de Cambridge, este enfoque mejora la velocidad de adquisición de conocimientos matemáticos y abre la posibilidad de resolver los problemas que se les presenten de la forma que a ellos más se les facilite, no importando qué técnica utilicen para llegar al resultado en cambio el método tradicional es cerrado, basado en cifras y se aprende a realizar las operaciones de forma mecánica sin entender los conceptos. Es acumulativo, ya que es necesario saber lo anterior para seguir avanzando, ocupa 100% la memorización porque se aprende de forma mecánica, pero no se comprende lo que se hace y el libro de texto hace un eje central mientras que el Método

Singapur cuenta con fases para que los alumnos adquieran los principales conceptos de la materia a través de las tres ya descritas.

Luego de firmar el convenio con el Centro Félix Klein se implementó el método Singapur poniendo el énfasis en desarrollar competencias matemáticas mediante la resolución de problemas numéricos a partir de los apoyos gráficos en cuatro pasos básicos: observar, escuchar, representar y contestar; estas intenciones son los desafíos que enfrentará Chile en su implementación a pesar de que en su modelo curricular se enseña en general con Ilustraciones; sin embargo, los niños del Singapur; en cambio desde pequeños se acostumbraron a trabajar con otros objetos de estudio y aprenden a construirlos y usarlos, impresionante la cantidad y complejidad de los ejercicios que los niños realizan desde muy pequeños.

Se realizó una prueba y aplicaron dicho proyecto a más de 100 escuelas de distintas regiones del país. A pesar de las condiciones sólo contaron con material y con profesores, quienes no habían sido capacitados; el Método Singapur ya había tenido leve avance respecto a la “escuela de control”. Este es un indicador importante de la eficacia del método, porque cuando se introduce una metodología, se ha visto a nivel internacional, que lo normal es al principio tener un leve retroceso; se explica principalmente debido a que cuando el profesor ya está acostumbrado a una metodología y se introduce una nueva, se desestabiliza un poco. En un sistema educativo bastante segregado que los colegios particulares chilenos de excelencia lo están utilizando, “es una señal bastante importante frente a la necesidad de muchos establecimientos de tener un referente de enseñanza de la matemática y en esto el Método Singapur lo está resolviendo” (Espinoza, 2012, p. 21).

Chile no es el único país que lo implementa, también, la experiencia del Método Singapur en Colombia es interesante valorar sus alcances; la Secretaría de Educación de Barranquilla anunció que 50 colegios de barranquilla implementan el Método Singapur cuya incorporación se realizó en 2012, generando un beneficio para 2.000 estudiantes. En el 2014 se obtuvieron resultados muy destacados sobre sus competencias matemáticas evaluadas; es decir, “el 80% el 77% y el 62% de los estudiantes de primero y el segundo y el tercer grado fortalecieron sus procesos, actitudes, habilidades cognitivas y



metacognitivas, durante la resolución de los problemas (Mamani, 2020, p. 22).

## Conclusiones

En el presente trabajo se rescata la importancia que tiene el cómo se enseñan las matemáticas en nuestro país y por qué la aplicación de estas se ha dificultado tanto a la vida diaria. Los resultados obtenidos de la aplicación del Método Singapur, fueron favorables. Esto se refleja en que a 3 días de la implementación (la cual no fue ejecutada con un 100% del parámetro de dicho método), los resultados observados, aplicación por parte de los niños del enfoque CPA, superan en avances significativos al método tradicional, el cual después de 2 semanas de ejecutarse no alcanzó el nivel esperado de aprendizaje en los niños.

Como se mencionó en el párrafo anterior, no se cuenta con suficiente evidencia para afirmar en qué medida es más eficiente el Método Singapur que el tradicional. Esto se debe a que el tiempo de ejecución no fue el suficiente, ni bajo las condiciones óptimas para la aplicación del método descrito. Se recomienda realizar una aplicación óptima del Método Singapur, en la cual se destinen los recursos y el tiempo necesario para la ejecución adecuada y así obtener mejores resultados.

El alcance de esta investigación se limita a la comparación teórica de los métodos Singapur y tradicional. Queda abierta como línea de investigación futura, la evaluación de resultados de la aplicación del método Singapur bajo condiciones óptimas, considerando recursos y tiempo necesarios, y así poder realizar la comparación no solo teórica de los métodos, sino también una evaluación del desempeño real basada en la práctica. Aplicar distintas estrategias o métodos para evaluar distintos escenarios y comparar los resultados en las aulas de nivel preescolar. Con lo cual se podrían obtener indicadores de las mejores prácticas asequibles en las aulas, que permitan la mejora de la enseñanza de las matemáticas.

## Referencias

- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Delgado, M., Mayta, E., & Alfaro, M. (2018). Efectividad del “Método Singapur” en la Resolución de problemas matemáticos en estudiantes del tercer grado de primaria de una institución educativa privada del distrito de Villa El Salvador. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Espinoza. (2012). Método Singapur. Su enseñanza para las matemáticas, en Revista Didáctica de las Matemáticas, ISSN: 1887-1984 Volumen 98, julio de 2018, pp. 75-86.
- Espinoza, M. (2012). *Aplicación del método Singapur. el método Singapur: sus alcances para el aprendizaje de las matemáticas*. España: Universidad de Sevilla.
- Hilaquita. (2018). *El método singapur: sus alcances para el aprendizaje de las matemáticas. muro de investigación*. Perú: Universidad Peruana Unión. Pp. 13-24.
- Juárez, M. del R., y Aguilar, M. (2018). *El método Singapur, propuesta para mejorar el aprendizaje de las Matemáticas en Primaria*. Barcelona: SCINPM.
- Mamani, E. (2018). *Eficacia del método Singapur para mejorar las competencias matemáticas de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la institución educativa bellavista del distrito de Juliaca. (tesis de doctorado)*. Arequipa, Perú: Universidad Nacional de San Agustín.
- Merino, A. (2016). *Inicio al Método ABN*. España: UVA. Recuperado el 26 de enero de 2023 de: <https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/172922gt164>.
- Quispe. (2018). *Método Singapur. su aplicación para la enseñanza de las matemáticas*. El Salvador: PUCP.
- Reyes. (2020). *Método Singapur y su aplicación*. Perú: CPA.
- SEP. (2011). *Planes y programas*. México. SEP.

# Lapbook: estrategia didáctica en la Normal No. 3 de Toluca

MARÍA LETICIA ABARCA ESTRADA

Un maestro es una brújula que activa los imanes de la curiosidad, conocimiento y sabiduría en sus pupilos.

EVER GARRISON

## Introducción

La escuela normal tiene como tarea principal la formación de docentes en la licenciatura en educación preescolar y para ello a lo largo de su preparación, el formador de docentes recurre a una serie de estrategias didácticas y pedagógicas que permitan el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso marcados en el Plan y programas de estudio vigentes.

El lapbook es una estrategia poco conocida y utilizada en el ámbito educativo y con menor frecuencia en el nivel superior. “La enorme mayoría de los docentes queremos una enseñanza más relevante, significativa, reflexiva y motivadora para los estudiantes y para nosotros mismos. Sin embargo, introducir cambios en nuestros modos de actuar en el aula es un desafío complejo” (Álvarez, 2017, p. 89) y elaborar un Lapbook con los estudiantes representó no sólo un desafío, sino también un reto en donde se lograron aprendizajes importantes.

Este escrito resalta el trabajo realizado con un grupo de estudiantes de la escuela Normal No. 3 de Toluca, quienes al final del semestre del curso: Estrategias de trabajo docente del Plan de

Estudios 2018, llevaron a cabo la construcción del Lapbook como evaluación global. La propuesta tuvo la intención de que las estudiantes conocieran una estrategia distinta a las trabajadas y pudieran a partir de ella profundizar en los contenidos abordados dentro del aula.

Cada vez que proponemos una actividad a nuestros estudiantes, sea como parte de una evaluación, o sencillamente como parte de nuestra propuesta de enseñanza, estamos colocándolos en “una situación en la que deben “procesar” algún tipo de información o analizar una situación, con el fin de elaborar una respuesta” (Álvarez, 2017, p. 69) y el Lapbook les permitió revisar, analizar y seleccionar lo más importante de lo abordado en el curso. Para introducirnos en este escrito es necesario definir qué es un Lapbook.

## Desarrollo

La elaboración de un Lapbook es una estrategia poco conocida, por lo que solo se llega a encontrar información en internet y definiciones sencillas que recurren a la palabra inglesa “Lapbook” que significa libro con solapas. Tras la lectura de diversos blogs sobre materia educativa, se deduce que el uso del Lapbook tiene su origen en la pedagogía del *Homeschooling*, es decir, “la educación desde casa, movimiento creado en Estados Unidos en la década de 1970” (García, 2014, p. 246). Otras definiciones implican el término de carpeta, libro despegable, cartulina doblada etc.

En la red se pueden observar gran cantidad de páginas educativas que aluden el tema del Lapbook y sus formas de elaborarlo, incluso algunas aplicaciones como Pinterest brindan muchas alternativas para su elaboración y construcción. Las estudiantes elaboraron su Lapbook y después de ello, contestaron un formulario donde se contemplaron preguntas relacionadas con su construcción, considerando desde el concepto, hasta su utilidad.

En relación con el concepto de este, sus respuestas fueron variadas y creativas, algunas de ellas respondieron que “es un tríptico que de forma creativa explica un tema en específico”, algunos lo consideraron también una herramienta que les permitió “cautivar al lector”. Algunos estudiantes mencionaron que esta estrategia o herramienta

les permitió “aprender más sobre una materia determinada” que además “facilitó la comprensión de la información recabada” y “ayudó a memorizar mejor un tema”.

También reconocieron que puede ser “utilizado en diferentes áreas de estudio”. Se elabora de manera creativa, “es una mezcla entre un mural y está lleno de sorpresas” y añaden que “visualmente es atractivo”. Cuando se habla de sorpresas se refieren a la manera en que cada estudiante logró diseñar el contenido y color al interior de su Lapbook.

Se puede observar cómo las estudiantes superaron el concepto de Lapbook que se muestra en la Red. Además, encontraron que es una estrategia no solo es para elaborarla ellos como estudiantes, sino que pueden llevarla a su práctica docente con los niños del nivel preescolar, porque la consideran “una práctica didáctica plástica, que se puede realizar con los peques para aprender más sobre una materia determinada”.

Consideraron, además, que es una estrategia diferente, poco conocida, innovadora e interactiva “es un libro” que se utiliza para presentar la información sobre un tema a través de ventanillas, pequeños libros los cuales contienen información sobre un tema y este puede ser utilizado en diferentes áreas y con diferentes materiales, con el cual los niños pueden interactuar y aprender.

García (2014) menciona que para “... realizar un Lapbook necesitamos un material específico compuesto por: cartulinas, pinturas, rotuladores, tijeras, dibujos, pegamento, folios, libros, objetos, actividades, esquemas, fotografías, relacionados con el tema elegido. Este material se irá pegando en el interior” (p.46). Al cuestionar a los estudiantes sobre qué materiales utilizaron para elaborarlo, contestaron que en su mayoría fue material reciclable, material que generalmente se tienen en casa, también de fácil adquisición y precio bajo.

Entre los materiales que mencionaron tenemos: “Cartulinas, hojas blancas y de color, calcomanías, silicón, cartón, foami, papel y diurex decorado, pintura vinci, plumones, resistol, hojas de papel revolución y cajas de cartón, recortes, impresiones, acuarelas, escarcha, colores, crayolas, listones, estampas, tijeras, plumas, lápices, lentejuela, listón, tela, imágenes, pinzas, cintas, papel kraft, fieltro, estambre, imanes,

papel aluminio, grapas, cinta adhesiva, papel cascarón, contac, palitos de madera, cartoncillo, recortes, cajas, diamantina dorada y diamantina con pegamento, letras de revista, folletos y periódicos, tarjetas, fichas de trabajo y fichas bibliográficas, bolígrafos, clips, pompones, acetatos, abatelenguas, anuncios publicitarios, pintura acrílica, velcro, silicón, confeti, estrellas, limpia pipas, aros, tela y muchos más.

Podemos ver que el Lapbook es una estrategia que puede elaborarse con materiales que las estudiantes tienen a la mano, de fácil adquisición, económicos y también pueden hacer uso de materiales reciclables.

Al preguntar a las estudiantes sobre las habilidades, y actitudes que lograron potenciar al elaborar el Lapbook, las respuestas se centraron en la creatividad. “Cuando hablamos de creatividad hablamos de cuestionamiento y al hablar de cuestionamiento, querámoslo o no, estamos hablando de todos los tópicos que desde siempre giran en torno a la definición de creatividad; hablamos de iniciativa, de curiosidad, de originalidad, de novedad, de búsqueda, de respuesta, de flexibilidad, de fluidez y de producción divergente, de eficiencia, de superación...” (Elizondo, 2015, p. 4) y al cuestionarles sobre la creatividad mencionaron: realmente debemos tener creatividad para que lo que queremos poner ahí sea llamativo, pero sobre todo sea algo que disfrute la persona que va a verlo, se debe hacer un buen uso del espacio que se tiene para colocar la información y que la información que se plasme sea de utilidad.

Indicaron que la creatividad la pusieron en juego al combinar colores, palabras, imágenes y materiales; al realizar dobleces, al decidir las formas en que se podía dividir el contenido. También al elaborar varios formatos llamativos con colores vivos, viendo el tamaño y calculando el espacio a utilizar. Otra manera de poner en juego la creatividad fue al pensar la forma de mostrar la información, de modo que fuera colorida, llamativa e interesante. Al hacer uso de la papiroflexia, de materiales diversos y llegar a la decoración también se mostró la creatividad de las estudiantes. Igual surgió al jugar con los materiales para dar un atractivo visual creativo e interesante.

Coincidieron en que lograron potenciar habilidades cognitivas como: el análisis, la reflexión, la síntesis de la información, la

resolución de problemas, el pensamiento creativo. Lograron aumentar la concentración, compilar información, revisar documentos y mejoraron en la búsqueda de información, su procesamiento y con ello la adquisición de conocimiento y el logro de aprendizajes. Todos los procesos anteriores hablan de un aprendizaje significativo, interesante, profundo. El aprendizaje profundo “se caracteriza por buscar la comprensión del material estudiado; por una mirada abarcadora y amplia en torno a los temas que se estudian; y por el establecimiento de relaciones entre los temas nuevos y los conocimientos previos, así como entre los conceptos estudiados y situaciones y experiencias de la vida real” (Moreno, 2016, p. 71) Mencionaron otras habilidades que lograron mejorar como la paciencia, la responsabilidad, la organización, la disposición, la eficacia, la dedicación, la empatía, aunado a las habilidades manuales y la imaginación.

Podemos observar que “con el Lapbook se trabajan las competencias de autonomía e iniciativa personal, la lingüística, la del tratamiento de la información y competencia digital y la de aprender a aprender” (García, 2014, p. 68). La práctica profesional es uno de los aspectos más importantes en la formación de los estudiantes, definir la práctica profesional docente conlleva a “pensar en lo que se hace en el salón de clases y fuera de él; desde dónde y cómo el trabajo es soportado por las construcciones teóricas y políticas, y cómo las reflexiones frente a la enseñanza y el aprendizaje...” (Moreno, 2016, p. 154) y al preguntarles a las alumnas: ¿cómo puedes utilizar esta estrategia en tu práctica? Las estudiantes contestaron que puede ser una estrategia para aprender: “se puede elaborar Lapbooks con los niños como una estrategia de aprendizaje, y se pueden realizar de diversos temas con diversos materiales e imágenes, en donde los alumnos serán quienes tomen decisiones sobre qué información colocarán y cómo lo harán.

Otros más consideran que se puede poner en práctica al fin de un ciclo escolar e ir recuperando los trabajos de los niños como evidencias. Esta estrategia se puede utilizar para la entrega de un trabajo final, también para que los niños puedan exponer a sus demás compañeros de una manera no tan común y el tema relevante que ellos mismos escojan. Al elaborar un Lapbook tienen la oportunidad

de decidir cómo lo pueden integrar, qué materiales utilizar, la forma que le pueden dar; etc.

Algunas estudiantes consideran que con esta estrategia se pueden elaborar frisos interactivos: “pienso que con el tipo de materiales o recursos que llevo al jardín, en un futuro se pueden elaborar frisos más interactivos y amigables, no tan aburridos y tan “normales”. También pienso que sería una buena alternativa para algún proyecto en la escuela, para una exposición o presentación de resultados, trabajo colaborativo, siento que es una buena forma de sintetizar y organizar la información”.

Entre otras opiniones se tiene que: se puede abordar cualquier tema, diferentes cuentos, juegos y otros que se pueden constituir como recursos didácticos interactivos e interesantes para los niños.

Se les cuestionó sobre el tipo de temas y áreas que se puede trabajar con un Lapbook y coincidieron en lo siguiente: se pueden trabajar las matemáticas, lenguaje y comunicación, exploración y comprensión del mundo natural, es decir todos los campos de formación que se trabajan en el nivel preescolar. Se puede trabajar con una gran diversidad de temas con los niños entre ellos: animales, sistemas del cuerpo humano, emociones, entre muchos más. También se pueden abordar temas que fueron desarrollados en clase y que es necesario reafirmar para que queden de una manera clara y precisa.

Algunos mencionaron que pueden trabajarse temas de todo tipo incluso los religiosos, científicos, de lenguaje, de geografía, de comida, animales, historia, matemáticas, ciencias, de autores, también juegos, cantos, adivinanzas hasta cartas.

Esta estrategia fue llevada a cabo en tiempo de pandemia, cuando las estudiantes estaban en casa, entonces una pregunta que se les hizo fue en relación con su opinión al llevarla a cabo en estas condiciones. Las respuestas fueron variadas y entre ellas tenemos que:

1. Consideraron la elaboración del Lapbook como una buena estrategia porque permitió involucrar a la familia en su construcción “Fue buena porque en mi caso mi hermana me ayudó también en su elaboración ... pues considero que fue



interesante desarrollarla ya que se puede destacar que fue un trabajo que se realizó en casa.

2. Consideraron que la estrategia fue buena porque además les permitió relajarse y aprender “Fue buena, ya que realmente aprendí sobre el tema, previamente leí la información y al anotarla y organizarla pude retener lo más importante, es muy buena, puesto que es una manera de retroalimentar los temas.
3. Un obstáculo que tuvieron fue precisamente que al ser tiempo de pandemia las papelerías estaban cerradas, les fue complicado conseguir los materiales e incluso algunas de ellas utilizaron como ya se mencionó, para su elaboración, material reciclable. “Para mí fue un poco difícil porque no contaba con todos los materiales necesarios para su realización, fue un reto la verdad, como comenté la falta de materiales, a veces es difícil, pero es parte de nuestra labor como docentes hacer casi magia con lo que se tenga”. Algunas más contestaron que fue algo un poco difícil ya que las papelerías estaban cerradas y en casa no se contaba al 100% con los materiales, pero gracias a eso tuvieron que buscar soluciones a la problemática que se les presentó.
4. Otras más puntualizaron que fue una buena estrategia porque les dejó investigar por ellas mismas, desarrollaron su creatividad con material que tenían al alcance. Fue buena, pero también estresante por estar confinados en casa.

## Conclusiones

Elaborar un Lapbook requiere tiempo y dedicación y tiene tanto ventajas como desventajas. Entre las ventajas está el logro de los aprendizajes, el poder utilizar materiales sencillos, el lograr el tratamiento de la información, la capacidad creativa, las destrezas básicas, las habilidades manuales que se desarrollaron, así como las habilidades cognitivas. Entre las desventajas está el hecho de que es un trabajo laborioso que requiere disposición y compromiso para llevarlo a cabo.

La elaboración de un Lapbook desarrolla la creatividad y la imaginación. Un Lapbook es práctico, llamativo, permite aprender de una forma creativa, repasar un tema, ayuda a la motivación, a la

autoestima y confianza, a la retención de los conocimientos, desarrolla habilidades manuales, intelectuales y afectivas.

El Lapbook permite la creatividad en la manera de colocar la información, se puede trabajar de forma interactiva y se logran desarrollar destrezas. También se potencia la imaginación, se logran aprendizajes significativos, es una estrategia innovadora, es creativa, entretenida, hace pensar, investigar, resumir, analizar, conjugar, ayuda a tener información organizada y de forma creativa, es una forma de estudio muy viable.

Impulsa todo tipo de habilidades y actitudes, así como también ayuda a aprender y profundizar el tema a tratar, es divertido, funcional, creativo, atractivo, innovador y didáctico.

Es una estrategia en la que se requiere invertir tiempo y paciencia para tener un buen resultado. Requiere de una planificación, una organización intensa y laboriosa.

Elaborar el Lapbook permite disfrutar el uso de materiales y texturas diversas, los colores, la organización que se logró, el diseño de cada espacio, pero también la manera en que se desarrollaron algunos temas. Otros aspectos interesantes fueron también la temática que implementaron y el sentido que le dieron al relacionarla con cada tema y subtema; así como la manera en cómo se colocó la información.

El Lapbook es una estrategia que permite por el tipo de trabajo manual que se realiza, liberar estrés, entretenerse, divertirse, y sobre todo aprender.

El Lapbook es una estrategia que apoya a las docentes en formación en su práctica educativa, en su intervención en el aula. Les ayuda a desarrollar sus habilidades tanto cognitivas como manuales.

El Lapbook se convierte también en una estrategia que le permite al docente en formación explicar algún tema a los niños que se les llegue a complicar y lograr el interés y curiosidad a partir de la elaboración y diseño de este.

El Lapbook es una estrategia didáctica poco conocida y utilizada en el nivel superior que permite a las docentes en formación apropiarse de los aprendizajes abordados en el aula y mejor aún, es una estrategia que pueden aplicar en su práctica en el nivel preescolar de una manera pedagógica e innovadora.

## Referencias

- Álvarez Cañas, L., & Medina Melcón, H. (2017). *El Lapbook como experiencia educativa*. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 245–251. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.731>
- García (2014) *Aprendizaje Cooperativo: proyecto elaboración de Lapbook en una UAE de educación primaria facultad de ciencias humanas y sociales*. México:UEA.
- Elizondo, (2015) *La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar. Los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015. Costa Rica: Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca.
- Moreno, (2016) Compilador/a o Editor/a; Herrera Beltrán, Claudia Ximena - Compilador/a o Editor/a; *Práctica profesional docente: reflexiones y problematizaciones desde las historias de maestras y maestros* Kimpres: Universidad de la Salle. "<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce/unisalle/20170117042608/practicaprofe.pdf>
- SEP (2017) *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para los docentes*. Colección Aprendizajes Clave para la Educación Integral, México: SEP.



## **Elaboración de material didáctico: experiencia de mejora de la práctica docente**

BERENICE BENÍTEZ ALEMÁN

Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

PAULO FREIRE

### **Introducción**

Los docentes del grupo de investigación compartimos saberes y experiencias en los momentos del diseño, desarrollo y evaluación de los cursos que impartimos en la Escuela Normal No. 3 de Toluca, no fue la excepción hacerlo y brindarnos ayuda al momento de desarrollar cursos en el confinamiento social y con esas reflexiones y ayudas salir avante al atender en las nuevas condiciones en las que fue necesario dar clase a los estudiantes para mantener la escuela abierta. A fin de que la escucha de la reflexión colaborativa nos permitiera mejorar la práctica docente, construimos materiales didácticos para el curso de Lenguaje y alfabetización, como necesidad de contar con herramientas didácticas que apoyaran el curso a distancia y permitieran a los estudiantes contar con un manual de apoyo y glosario para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Si bien en el ambiente se encuentran elementos que favorecen y potencian la educación en la época en que se diseñó el manual el

trabajo fue a distancia por motivos del distanciamiento social a raíz de la pandemia por COVID 19, entonces y para ello “los materiales didácticos enfrentaron una necesidad de ajustes en el uso de metodologías que lograran fortalecer el aprendizaje al propiciar esquemas cognitivos más significativos” (Manrique & Gallego, 2013); es decir, sí la labor educativa habitualmente ha requerido recursos materiales didácticos que faciliten el desarrollo de las actividades y el proceso de aprendizaje a los estudiantes, más ahora que los estudiantes se enfrentaron al aprendizaje autónomo, al aprendizaje de tecnologías para el trabajo a distancia y tuvieron que solventar la necesidad del acompañamiento personalizado que es muy propicio en el estilo presencial, donde además las formas de convivencia, los recursos del habla, la gesticulación, la demostración o ejemplificación en vivo son auxiliares para la comprensión.

Tuvimos entonces que repensar la intencionalidad de los materiales didácticos y su relación con el aprendizaje significativo. Se analizó que estos materiales tendrían que cumplir en su diseño con características como que dinamizaran el proceso del aprendizaje, que pudiera transferir aprendizajes significativos de manera más práctica y que aportaran recursos adicionales al programa del curso que permitieran a los estudiantes comprender los saberes propuestos.

El equipo de investigación partió de la definición de que sí

...los materiales didácticos son recursos con que cuenta el docente para cumplir con significación el proceso de aprendizaje, en el que domina la metodología lúdica adecuada para usar intencionalmente esos recursos o material didáctico lo que incide directamente en la adquisición de conocimientos y destrezas que le permitan al estudiante un aprendizaje significativo. (Manrique & Gallego, 2013, p. 6)

Entonces el Manual del estudiante y el Glosario debería cumplir con dinamizar el proceso de interiorizar contenidos y a la vez favorecer actividades para activar el gusto por aprender. Partimos del compromiso social de formación como docentes, del conocimiento de las propuestas didácticas para desarrollar el curso y del compromiso formativo de asegurar en los estudiantes saberes que sentaran las

bases y dieran idea de cómo favorecer los procesos de lenguaje y alfabetización en las aulas de preescolar.

Cabe ubicar al lector que la experiencia que se describe sucedió en el primer semestre del ciclo escolar 2020 2021, en el que la forma dispuesta por la Contingencia de Salud a raíz del COVID 19, para las clases fue a distancia y evolucionó a modalidad híbrida de acuerdo con los semáforos epidemiológicos e indicaciones que para docentes y estudiantes debiendo asegurar nuevas y mejores formas para favorecer aprendizajes aún a distancia.

El Manual del estudiante, cumplió en su momento a atender la necesidad de brindarles herramientas para el trabajo autónomo de manera presencial y/o a distancia, pero sobre todo considerar brindar oportunidades y posibilidades para el desarrollo de las actividades, el manual fue un recurso que ponía en equidad a los estudiantes en cuanto al acceso exclusivo o no de un equipo de cómputo en sus hogares así como el acceso a Internet ilimitado o con datos, pues se hicieron versiones del mismo manual a fin de que de acuerdo a sus posibilidades tecnológicas ellos contaran con los recursos suficientes para su aprendizaje.

En este mismo documento se describe el glosario, para su diseño partimos de reconocer que los términos de referencia de cada curso son eje medular que enuncia prioridades temáticas de las metas de aprendizaje y son guía para la construcción de nuevos saberes.

El glosario fue además una oportunidad de plasmar conceptos básicos, es decir contar de ante mano con el significado de un concepto, saber a qué se hace referencia claramente y sobre ello comprender su significado, evolucionarlo de acuerdo con los contenidos desarrollados, construir uno propio al comparar definiciones de expertos e incluso aprender su uso y relaciones del concepto en la experiencia de la práctica educativa. El glosario por tanto no solo trataba de enriquecer el vocabulario propio de nuestra profesión, sino de asociar a los conceptos pensamientos para explicar la tarea educativa.

El propósito de este glosario fue que cuando se utilizara un concepto los estudiantes tuvieran dónde encontrar la definición básica, material para saber más, pero sobre todo que conforme se desarrolló el curso las actividades permitieran al estudiantado

tamizar, elaborar sus definiciones de manera que el uso de ellos les sea pertinente en el desarrollo del curso.

Puntos de partida desde el curso de Lenguaje y alfabetización para el diseño de los materiales didácticos.

## **Desarrollo**

El curso Lenguaje y alfabetización se ubica en el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2018, es parte de la línea formativa de lenguaje y comunicación y del trayecto formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje. Es un curso de carácter obligatorio, tienen destinadas en la malla curricular 6 horas y 6.75 créditos. Las actividades propuestas en el programa del curso para contribuir a las competencias del perfil de egreso se sugieren se desarrollen en las modalidades de trabajo: Seminario-taller, Análisis de casos y/o Secuencia didáctica.

El programa del curso planteaba tres consideraciones importantes para Lenguaje y alfabetización:

- En primer lugar, las características particulares del lenguaje escrito, que lo distinguen del lenguaje oral, y que hacen que el sistema de escritura sea algo muy distinto a un sistema de notación de los sonidos del habla.
- En segundo lugar, la concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales, y el hecho de que la participación en ellas constituye una condición indispensable para su aprendizaje.
- En tercer lugar, el reconocimiento de la actividad intelectual de los niños y las construcciones conceptuales que realizan sobre el funcionamiento del lenguaje escrito, que poco o nada tienen que ver con los métodos tradicionales de alfabetización.

Y si bien son consideraciones importantes previas al diseño de situaciones o planteamiento de una propuesta de alfabetización inicial (y en la enseñanza del lenguaje escrito a lo largo de toda la escolaridad), también fue a ver en los hogares de hoy el significado que guarda el trabajo en las modalidades, a distancia,



semipresenciales o presenciales para continuar favoreciendo aprendizajes en los niños mediante las estrategias de enseñanza remota de emergencia.

El propósito del curso lleva justo a que los estudiantes conozcan las propuestas didácticas que, por consenso teórico y evidencia empírica, se consideran –en la segunda década del siglo XXI– imprescindibles para el aprendizaje del sistema de escritura y de las estrategias de uso de la lengua escrita como producto cultural comunicativo y epistémico.

Un nuevo reto tanto para los formadores de docentes como para los estudiantes es que tendrán la responsabilidad de alfabetizar a las nuevas generaciones y a esas previsiones habrá que agregar las experiencias en unos más que otros fortalecida de aprendizaje mediante medios digitales que por motivo de la contingencia no sólo es un cambio de paradigmas en la forma de enseñar. En el ejercicio profesional en virtud de tener la capacidad de evaluar críticamente y filtrar la información que se produce, se accede y se hace pública tan fácilmente y del diseño del trabajo académico híbrido.

En este sentido el manual le permitió al estudiante tener organizadas desde el primer día de clases las actividades, productos, referentes, ayudas y herramientas auxiliares que le permitieran el logro de los aprendizajes esperados.

El manual en el currículo oculto además enseñó al estudiante lo esencial que es que considere a la disciplina como para el estudio, la organización de una agenda de trabajo para el cumplimiento sistemático de las tareas o consignas asignadas. Aprender a aprender es una de las habilidades esenciales en este modelo híbrido y/o a distancia toda vez que la presencia física en muchos casos ayuda a contestar de manera inmediata dudas generadas en el desarrollo de los aprendizajes y a veces parece que esa cercanía se pierde en modelos que utilizan las tecnologías.

También una oportunidad de analizar lo que se pone a disposición del estudiante para ampliar sus saberes y saber plantear adecuadamente sus dudas o productos para que en la retroalimentación se aproveche el espacio de comunicación y corroborar, ampliar, mejorar, ratificar los saberes aprendidos.

El Manual tendrá sus especificidades en razón a prever que de acuerdo con las herramientas con las que cuente el estudiante pueda desarrollar las actividades y lograr los aprendizajes esperados, así como las competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso, es decir a la disponibilidad y acceso de recursos tecnológicos. A fin de brindar condiciones equitativas a todos los estudiantes, pero Sobre todo de ser justos con el trabajo que cada uno desarrollara se han clasificado tres opciones de trabajo en las que una vez que el estudiante seleccionó, tuvo también ya establecidos los compromisos personales que adquiriría hacia su propio aprendizaje.

Los grupos de trabajo fueron originalmente los siguientes:

Tabla 1. Grupos de trabajo de estudiantes

Estudiantes sin PC ni Internet en casa	Estudiantes que tienen PC compartido en casa e Internet solo con recargas	Estudiantes con PC de uso exclusivo e Internet ilimitado
Modo a distancia de aprendizaje autónomo y entrega de evidencias prioritariamente en físico.	Modo asincrónico de aprendizaje autónomo la entrega de evidencias será prioritariamente por Whats App a fin de optimizar el uso de los datos.	Modo sincrónico y asincrónico se utilizará principalmente herramientas de Google como Met y Classroom a fin de desarrollar las actividades

Fuente: elaboración del autor.

En el desarrollo del Manual quedaron especificadas, las tareas y compromisos que se asumían, y fue esencial que el estudiante desarrollara habilidades de autoestudio, de disciplina, que supiera atender a compromisos agendados y dirigirse de manera autónoma no sólo hacia el cumplimiento de lo dispuesto sino hacia las actividades que le garantizaran aprendizajes funcionales, pertinentes y valiosos para el ejercicio de su profesión.

En cuanto al Glosario las sugerencias didácticas de su uso estaban encaminado a dos actividades motivo de evaluación.

Uso del glosario:

- Se refería a los créditos por el uso de palabras del glosario, sea en las sesiones interactivas o en los trabajos escritos solicitados. La evaluación se determinó por la pertinencia del uso de concepto, los créditos debidamente reconocidos a la fuente de la definición, así como la investigación para ampliar acepciones.
- Aportaciones para clasificar los términos del glosario por unidad, categorías derivadas de ellas o adicionar nuevos conceptos.

De manera individual en cada una de las tres unidades se incorporaron nuevas definiciones, conceptos o categorías que permitan desarrollar los temas y establecer relaciones conceptuales entre ellos. Para ello se explicó a los estudiantes que se entendía por categoría la macroestructura o ideas principales que hablan de las características o cualidades de cada ente, lo que se dice y le caracteriza en su totalidad, tiene que ver con los atributos totales de algo y concatena otros, unas partes con otras que están intercomunicadas entre sí son proposiciones que están vinculadas conceptualmente.

Una idea puede atravesar varias categorías y todas pueden ser trascendentes, en cuanto hablamos de conceptos nos referimos a la determinación de contenido dado mediante un cierre de la categoría. Entiéndase por concepto las palabras que dan características esenciales de algo, da una idea general de lo que se procura describir. Los conceptos ayudan a analizar el contenido de un texto o de una idea.

La evaluación del glosario fue del 30% de la evaluación global y el 10% de la evaluación de cada unidad en virtud de que la selección, investigación, y elaboración del glosario debió ser congruente al avance del curso, y por ello no se cerró al término de cada unidad, sino que existió la posibilidad de encontrar nuevas relaciones entre los conceptos, definiciones, usos o formas de expresar en cada momento del curso.

La evaluación priorizó el uso de los conceptos del glosario en el habla, la escritura y la fundamentación de ideas, así como en el producto material de su propio glosario, que por supuesto será ampliado a necesidad y desarrollo de los contenidos del curso para el logro de los aprendizajes esperados.

## Conclusiones

El manual del estudiante presenta al estudiante el motivo del diseño de materiales didácticos de diseño propio a fin de acompañar su proceso formativo, se habló del respeto y atención a las necesidades no solo de aprendizaje sino de atención a la organización de actividades y envío de herramientas auxiliares para el logro de los aprendizajes esperados.

En la sección de orientaciones curriculares se explicó que el curso prioriza el enfoque centrado en el aprendizaje, hace énfasis en el reconocimiento de la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos.

Las condiciones en las que se desarrolló el curso además implicaron el propio cuidado del progreso de sus aprendizajes, es decir se demandó del estudiante el aprendizaje autónomo, el uso y distribución eficiente de su tiempo y el uso de los medios a su alcance para favorecer sus aprendizajes.

Se hizo saber las competencias a las que contribuye el curso con la intención de encauzar las habilidades, los conocimientos y destrezas que se pondrían en juego para atender a las competencias genéricas:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Para las Competencias profesionales

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

Pedagógicamente se puede demostrar el cuidado en el diseño, el compromiso para con el aprendizaje de los estudiantes, pero también con construir materiales relevantes, funcionales que apoyen la labor docente.

## Referencias

- Chávez Peraltilla, J. (2008) *Estrategias de aprendizaje para el uso de material* didáctico, web. [http://www.upc.edu.pe/plantillas/0\\_0.asp?](http://www.upc.edu.pe/plantillas/0_0.asp?)
- Díaz, F; Arceo, B. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw- Hill.
- Marchena, R. (2010). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. España: Wolters Kluw
- Manrique, O. A y Gallego, H. A. (2013). *El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos*. En Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Colombia: RCSC.



# **Mediación filosófica en la niñez: hacia una educación para la paz**

ÁNGEL MIRANDA TORRES

El mundo cambia si dos se miran y se reconocen.

OCTAVIO PAZ

## **Introducción**

La modificación e innovación de la práctica educativa en los ambientes formales de los profesores en la educación básica y superior puede transformarse sustancialmente y así les permita involucrarse en otras estrategias de trabajo más acordes a los cambios educativos actuales y sobre todo en el cambio de un estilo educativo.

Todavía en la actualidad, al hablar de enseñanza y de aprendizaje es común encontrar que gran número de profesores se refiere a ello como un proceso de transmisión de conocimientos. En tal visión, se considera implícitamente que la adquisición del conocimiento que se trasmite es dependiente de las habilidades del estudiante. Aunque sí se llega a identificar este proceso como algo dinámico, parece que el maestro asume que sólo es responsable de la transmisión, mientras que el procesamiento del conocimiento resulta una tarea atribuida al adquirente, es decir al estudiante. Con la finalidad de propiciar en el ambiente áulico un reconocimiento teórico y práctico de los procesos interculturales en las aulas en la búsqueda de una premisa consistente entre el proceso de mediación entre la dualidad del profesor-alumno.

El trabajo que aquí se reporta, da cuenta de una serie de reflexiones y acciones que se identifican en el proceso de la enseñanza y el

aprendizaje, relacionadas con el tema de la interculturalidad, desde un enfoque pedagógico del proceso de la sensibilización previa al carácter problematizador dentro de la práctica educativa, y de una postura previa teórico-metodológica y después a su aplicación instrumental en el orden desde un pensamiento crítico y posteriormente a una mediación filosófica escolar, como un mero acto de establecer un diálogo ético y las acciones derivadas de los conceptos antes mencionados hacia la integración de una Educación para la Paz.

Desde el momento en que se cuestionan y se establecen algunas alternativas pedagógicas y didácticas con la finalidad de encauzar algunas reflexiones en tres dimensiones básicas entre: caracterización de la dimensión cognitiva, afectiva y el comportamiento interlocutorio y así seguir fomentando la comunicación intercultural. De sus retos y consideraciones debido a una serie de alternativas dimensionales hacia una práctica educativa más eficiente al considerar una enseñanza y aprendizaje más práctico. Con el propósito de concebir un ejercicio pedagógico y didáctico hacia una Educación para la Paz en la Educación Básica y Superior.

## **Desarrollo**

El proceso de la interculturalidad en el ámbito educativo es amplio e interesante, desde un enfoque de análisis y reflexión donde se cuestionan los antecedentes desde un primer momento con enfoques teóricos, es decir, donde no sólo el educador cuestione el valor y significado atesorado de la misma en términos generales, sino concebir un estudio enfocado a la práctica educativa en general, como lo atestigua Bazdrech Parada: "...la práctica educativa vs docente, es la difusión de lo aprendido en las aulas, con una sistematización interactuada entre profesores y alumnos, no es sólo compartir experiencias, realidades de manera estrecha en un espacio delimitado, es ante todo seguir reflexionando en la acción de concebir, principalmente donde los profesores encaminen una investigación en el aula"(Bazdrech, 1999, p. 89).

Por lo tanto, de los distintos procesos teóricos de cómo se puede abordar la interculturalidad en el aula, sobresale, entre otros la



propuesta de Zelno Peyró (2000) al considerar “el valor e importancia de una sensibilidad intercultural, en términos del proceso de comunicación interpersonal hacia un planteamiento teórico y práctico al ejercitar desde enfoques pedagógico-didácticos una serie de competencias interculturales” (p.69).

El significado y la trascendencia de este texto seleccionado nos remite lograr una interpretación adecuada a las circunstancias académicas de los alumnos propiciando un pensamiento reflexivo, más allá de una mera selección, sino que pueda definirse una serie de métodos y metodologías para redescubrir el valor del material señalado, en función de catalogar el contenido del mismo y así adecuar las distintas estrategias teóricas, en el campo de la pedagogía y la didáctica, generando más allá de una serie de instrucciones al sistematizar la información recabada.

Es el caso, en este parágrafo delimitar un planteamiento de conceptos teóricos propuestos por Zelno y Peyró en un planteamiento de objetivos hacia una educación intercultural, trazarse los objetivos al implementar acciones básicas de una educación en términos de competencia intercultural:

- Iniciar el proceso de desarrollo de la sensibilización cultural, explorando los propios prejuicios y el etnocentrismo.
- Descubrir cómo la cultura afecta a la comunicación, a fin de desarrollar la competencia comunicativa intercultural.
- Encontrar estrategias personales para una convivencia intercultural pacífica (Zelno, Peyró,2000, p. 54).

Por esta razón, se perciben una serie de realidades en el entorno de la práctica educativa, con la finalidad de seleccionar un conjunto de ideas propositivas al plantear cada uno de estos objetivos hacia una educación intercultural educativa. Y así plantear lo que los autores mencionados han sugerido desarrollar competencias comunicativas interculturales. Percibiendo, entre otras acciones el conocimiento de cómo la diversidad cultural es parte de un proceso de comunicación interpersonal, entendiendo como la diversidad cultural, prescribe una serie de condiciones aunadas al campo de la educación entre:

El entendimiento mutuo de los sujetos, en sus acciones cotidianas y de vida personal, al supuesto de interpretarse de manera viable y entendible de manera natural, en sus acciones y después de su propia reinterpretación” (Rosano, 2003, p. 156).

Entonces, las acciones se refuerzan con mayor sentido al implementar un concepto de diversidad, donde este concepto puede ejercer un punto sobresaliente desde un enfoque teórico para diseñar uno de investigación cualitativa después de haber definido y practicado estas sugerencias en el ámbito educativo.

El aspecto para tratar en este apartado consiste en adecuar las distintas aproximaciones teóricas del concepto de mediación escolar, favoreciendo la sistematización, como ya se mencionó de enfoques teóricos entre: las competencias comunicativas interculturales a través de un planteamiento de análisis de la práctica educativa. Es decir, el concepto de mediación intercultural, puestas en acción en el aula.

En el ambiente educativo, sobresale el concepto de mediación escolar, tal como lo propone Zambrano (1990). Al plantearlo: “...la mediación será ante todo guiar al que empieza a vivir en esta marcha responsable a través del tiempo” (Zambrano, 1990, p. 89).

La palabra educación, corresponde a una etimología de conducir, ayudar, guiar, ayudar al que está incompleto para completarse, en las acciones de su integridad y realización personal. E insiste: “...de nada sirve la tarea del educador si el educando no participa en esta tarea educadora”(Zambrano, 1990, p. 123). Entonces, el educador eminentemente económico siga repercutiendo en cuanto a la amplitud de servicios otorgados por el Estado, sino tiene que ver con el carácter semántico del concepto globalización, tal como lo refiere el educador francés Mielared (2000), cuando dice “cumple una función mediática entre el individuo y la sociedad, el maestro es un mediador entre la ignorancia y el saber, es un orientador del conocimiento, para que los alumnos deban trascender en su entorno a través de una formación del pensamiento” (p. 123), entendiéndolo como aquellas acciones que emprende de reorientar a los alumnos en función de ser útiles y productivos a la sociedad, donde se requiere ser propositivo, innovador y con un criterio cultural de conocimiento

amplio en función de las áreas del conocimiento, desde el forjamiento de pensamientos reflexivos, permitiendo una inacabada acción en el presente y en lo futuro. La educación es una tarea compartida entre el educador y educando, es a través del diálogo compartido, de respeto y de confianza entre el profesor y el alumno, donde, tanto el educador y educando conciben sus propias realidades entre la ignorancia hacia lograr conocimientos útiles y forjados a través de la propia experiencia en términos de un compartimiento mutuo de enseñar y aprender.

Por otra parte, en cuanto a la función complementaria de la enseñanza de la filosofía es el sentido de una vocación por parte del profesor, parte consustancial al ámbito educativo, pues, aunque la formación de los profesores está en boga debido a los cambios contextuales de una sociedad globalizadora, no sólo entendiendo que este efecto:

... el concepto de globalización pierde jerarquía en lo meramente económico y se traslapa a una discusión de Mundialización, en el campo educativo, donde es vista la educación como una etapa de formación de los futuros profesores en cualquier área del conocimiento, donde existe la exigencia de innovación y de sujetos pensantes en su entorno y ser verdaderos orientadores del conocimiento (Mielared,2000, p.78).

Esto supone una vocación intelectual, además pedagógica, un tipo de vocación “práctica” con sentido social, en donde los temas de la pedagogía, de la enseñanza representa una actitud creadora por parte no sólo del profesor sino también de los alumnos. Esta dualidad profesor-alumno, no podrá distanciarse o diluirse, como muchas veces sucede, en las instituciones educativas.

Como lo plasma el filósofo Heidegger cuando expresa la necesidad de generar una convivencia humana al plasmar el dilema de enseñar a pensar, por medio del despegue de la “vanidad-soberbia”, del que ha acumulado un conocimiento amplio o de experiencia vivida, dice él este es el riesgo del “intelectual”, entendiendo en el campo educativo como aquél que amplía conocimientos distintos a su área disciplinar, sino que es capaz de “ser humano”, generando una serie de actitudes y comportamiento que favorecen la buena comunicación

interpersonal y propiciando el sentido de cooperación y colaboración hacia la consolidación del cualquier tipo de conocimientos.

El sentido de vocación en general, es latente y a cada momento de la vida de los sujetos, en especial a lo que nos involucra en el campo de la educación en particular, aunque el filósofo español Ortega y Gasset, ya lo había expresado en la breve plaqueta de un artículo publicado en 1956, titulado: la vocación fenomenológica, donde explora de una manera sencilla el problema de la vocación al interrogar a un joven, a punto de elegir una formación profesional, el asunto es incesante, pues el autor plantea una “vocación” tiene una fuente inagotable de directrices, aunque alguien decida por “vocación”, va más allá de una simple respuesta, pues se le otorga un “enfoque fenomenológico hasta el infinito, siendo difícil asegurar una serie de inquietudes manifiestas” (Ortega y Gasset, 1956, p. 45). Una vocación intercultural, en los profesores en general, plantea la necesidad de encontrar una plenitud personal como una meta a cumplir, así mismo en la cultura, y la sociedad a que pertenece y más allá de otros confines, abriendo un horizonte que justifica y le otorga condiciones legítimas de validez a todo proyecto educativo.

Así, partiendo de conceptos, hechos, valores y actitudes variados, un proyecto de mediación intercultural en el aula abre perspectivas o posibilidades como punto de partida y de encuentro entre la teoría y la práctica. Si se desea arribar a esta provocación de encuentro abierto para favorecer la comunicación intercultural pedagógica en cualquier nivel educativo deberíamos hacernos varias preguntas.

¿Cuáles son las acciones para integrar entre la mediación intercultural óptima enfocada a una propuesta de una Educación para la paz? ¿Qué rasgos configuran una buena interacción pedagógica reforzadora de una serie de competencias interculturales? ¿Cómo lograrla? ¿Qué consecuencias plantea?

Como ya se dijo, en la práctica educativa existe el compartimiento y difusión de las acciones logradas entre los profesores y los alumnos, al reflexionar: “...la educación contribuye a un desarrollo humano, por lo que los procesos de aprendizaje son compartidos, no siendo unilaterales”, y entonces las distancias se “acortan”, en el respeto y la autonomía creadora de los alumnos.

En el campo de la comunicación interpersonal Martínez (2005), ha planteado: “Todavía más, hay otra dimensión en los actos del habla que muestra la fuerte ligazón que tenemos unos seres humanos con otros, los sólidos fuertes lazos que nos unen a unos y unas con otros y otras” (p.98).

A esta dimensión se le llama técnicamente “la fuerza ilocucionaria o dimensión performativa, de lo que nos decimos unos a otros” (Martínez,2005, p. 82). En el ámbito educativo de su práctica, tanto el profesor y el alumno están constantemente reforzando o debilitando un sistema de comunicación interpersonal. Si esta acción se debilita, Vicent Martínez (2005) lo ha denominado: “ruptura de solidaridad comunicativa” (p. 102), y por ende se genera una violencia en el proceso de lograr acciones hacia una filosofía “para hacer las paces”.

Es a través de las prácticas en el aula, y de las interrelaciones, como podemos vincular otro concepto denominado entre la imaginación y la creatividad de los profesores y alumnos con la finalidad de ir adecuando una Educación para la Paz, entre la mediación intercultural; pues, como lo atestigua Martínez Guzmán (2005) veamos un sencillo cuento podemos reconstruir el tema y la reconstrucción normativa de lo que nos podemos pedir unos a otros:

Una vez, un muchacho llamado Toñito fue al colegio sin saber la lección, y estaba muy preocupado temiendo que el maestro se la preguntara. ¡Ay-pensaba-, si pudiera volverme invisible... ¡El maestro pasó lista, y cuando llegó al nombre de Toñito éste respondió: “¡Presente!, pero nadie le oyó y el maestro dijo: -Lástima que no haya venido Toñito; precisamente había pensado en preguntarle a él la lección. Espero que si está enfermo no sea nada grave (p. 79).

La complejidad de las relaciones interpersonales, nos hacen pensar en el trabajo de implementación de propuestas teóricas y ejercitaciones de estrategias pedagógico-didácticas en el asunto de la mediación intercultural de manera incesante en la vida cotidiana de todos nosotros, y en cualquier campo de la comunicación interpersonal.

## Conclusiones

El propósito de haber jerarquizado, los enfoques teóricos en la práctica educativa de los integrantes en un proyecto de mediación intercultural, por medio de la misma sensibilidad, y el haber planteado de manera breve la función de una mediación inmersa en la vocación del profesor al tratar asuntos de la competencia comunicativa ilocucionaria.

Además de fortalecer una Educación para la Paz, a través de las ideas de “poder hacer las paces”, planteado por Vicent Martínez, nos orienta a seguir reflexionando de la práctica educativa en términos de difusión de esta. Esto conlleva una serie de acciones educativas funcionales en el proceso de la interculturalidad contextualizada.

## Referencias

- Bazdrech, M. (1999). *Una educación con innovación*. México: U de Guadalajara.
- Casado, I. (1990). *Vocación filosófica*. Valencia, España: Universidad Internacional.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el II-S y el II-M*. Sevilla, España: Desclée de Brouwer.
- Mielared, G. (2000). *Mundialización*. México. Universidad de Guadalajara.
- Rosano, M. (2003). *Un enfoque de diversidad cultural*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ortega y Gasset, J. (19569). *Lecciones de filosofía universitaria*. Madrid: Occidente.
- Zambrano, M. (1990). *Filosofía y Educación*. Madrid: Ágora.
- Zelno, A. y Peyró, M. (2000). *Manual de sensibilización intercultural*. Madrid: Ciutatintercultural.

**Infancia**





## **Formación estética desde la infancia**

MARTHA PATRICIA AGUILAR ROMERO

SERGEI KONSTANTINOVICH FOKIN

MA. DE JESÚS HERNÁNDEZ CAMPUZANO

La belleza salvará al mundo.

FIÓDOR DOSTOYEVSKI

### **Introducción**

Se entiende por primera infancia el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los siete años aproximadamente y se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren. Sin embargo, infancia significa mucho más que el transcurrir del tiempo, se refiere al estado y la condición de la vida de un niño: a la calidad de esos años.

En la formación escolar durante la infancia se espera el desarrollo integral del niño desde una perspectiva humanista, sin embargo, ésta queda incompleta si se carece de la experiencia estética, pues la aproximación a la belleza enriquece su conexión con el mundo, la naturaleza, el arte, lo humano y la cultura.

Los futuros educadores específicamente en el nivel de preescolar deben contar con una diversidad de recursos y experiencias para ayudar en el desarrollo estético de los niños y mejorar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes fomentando el desarrollo estético.

Este escrito recupera parte del trabajo que se trata en el Laboratorio de Pedagogía Humana en la Escuela Normal No. 3 de Toluca, con la finalidad de contribuir en la formación inicial de los docentes en formación y su repercusión en la infancia.

La estética se presenta como parte fundamental de la formación humana. El elemento estético es componente esencial irrenunciable en el equilibrio de la personalidad y de la persona. Sin embargo, existe una desvinculación entre la propuesta que forma a las nuevas generaciones de docentes desde el Plan de estudios 2022 para la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2022, pág. 131) y el Plan de estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (SEP, 2022, pp. 1-192).

En el primero se aborda la educación artística dejando de lado la estética en la formación integral de los futuros docentes. En el segundo documento se establece el eje de Artes y experiencias estéticas donde la educadora debe diseñar actividades en las que los y las estudiantes puedan apreciar los detalles, los ritmos, el equilibrio, los contrastes, las distintas relaciones entre los elementos:

[...]busca valorar la exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se producen en las y los estudiantes en su relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte y la naturaleza, así como en el reconocimiento de las artes como expresión, cultura, comunicación y cognición, abriendo puentes con otras formas de conocimiento inalienables de la experiencia humana (SEP, 2022, p. 131).

Para lograr esto habría que incidir en la propuesta de una formación estética desde la formación inicial de los futuros docentes pues ésta se encuentra carente de un contenido sólido iniciando por una distinción seria entre educación artística y formación estética.

## **Desarrollo**

La estética (griego αἰσθητικός, *aisthetikós*) es una sensación. Según Alexander Gottlieb Baumgarten (1750), la palabra «estética» se usa como ciencia de lo bello (Guyer, 2005, págs. 1-382).

Los temas de la formación estética y la esencia de la actividad creativa fueron considerados por muchos filósofos (Afasizhev, 1975), psicólogos e historiadores del arte en todos los tiempos de la historia

de la humanidad. En el período de la antigüedad había un desarrollo sistemático de las ideas de formación estética. Así, los pitagóricos estaban interesados en la naturaleza de la belleza, identificándola con armonía y proporción numérica, Demócrito notó la naturaleza imitativa del arte y habló de inspiración poética, Gorgias asoció la categoría de belleza con la relatividad del carácter, Platón, en una serie de Diálogos, planteó preguntas sobre la belleza y su asociación y consideró que la base del arte era la mimesis. Marco Fabio Quintiliano, en latín Marcus Fabius Quintilianus, que fue un retórico y pedagogo hispano-romano, abogando por la educación social de los niños, definió la retórica como "la ciencia de hablar bien", lo que más tarde condujo a la comprensión de la "palabra" como la base de la formación estética.

En el siglo XX, la demanda para la aparición de la teoría de la formación estética y la manifestación en la educación aumentó. La formación estética es un proceso que debe estar presente en la escuela para educar el sentido creativo de los niños. En esta idea es necesario enseñar a los pequeños a sentir la voluntad interior de acción libre por el cumplimiento de sus planes, elaborar estos planes en uno mismo y expresarlos con brillantez, claridad y calma en aquellos momentos en que se vuelven bastante maduros y comprensibles para su creador mismo. Es necesario brindarle al niño la capacidad de sentirse claramente a sí mismo y todo lo que le rodea en el mundo; la capacidad de ver, oír, hablar y moverse libremente.

Las Bellas Artes deben enseñar a sentir cosas visibles, espaciales y coloridas; sentir su belleza y conveniencia; hacer arreglos para que todo lo visible a su alrededor corresponda a lo que quieren ver los ojos. La música debe enseñarle a expresar libre y directamente su sentimiento en sonidos y simpatizar con todas las voces y todas las llamadas que suenan en el mundo. Las artes plásticas deben enseñarle a sentir los movimientos de su propio cuerpo y todo lo que se mueve en el espacio. El arte de la oratoria y la acción, el teatro del drama y la comedia deben enseñar a expresar el sentimiento propio, la vida interior de uno con la palabra y la acción.

Hablar, moverse, oír, ver y actuar libremente son habilidades, que el niño en su vida usará fácilmente, sin vergüenza para cumplir su voluntad creativa, sabrá la manera de dar un resultado a esta voluntad.

Enseñar a sentir, influir activa y deliberadamente en el mundo emocional del individuo: así es como los autores de los antiguos programas entendían la formación estética. Este ideal siempre fue buscado por las mejores prácticas de formación estética, creyendo en la fecundidad de la belleza, en su significado humanizador y ennoblecedor.

Entre los medios por los cuales se lleva a cabo el proceso de educación, ocupa un lugar honorable la formación estética, cuya esfera se expande cada vez más y que, simultáneamente con la profundización de la tarea cultural general, comienza a desempeñar funciones más amplias.

Hoy en día, todos los eslabones del sistema de educación superior en la formación inicial docente se enfrentan por la vida misma con el problema: cómo y con qué medios, con base de qué métodos específicos es posible no solo enseñar a una persona a comprender el arte y los fundamentos de la cultura artística, sino también convertirlo en un sutil conocedor de la belleza, capaz de reaccionar correcta y profundamente emocional a ella, a cualquiera de sus manifestaciones: en el arte, en la vida cotidiana, en el campo de las relaciones estéticas.

Como disciplina científica, la teoría general de la educación estética es ahora parte de la estética. Al mismo tiempo, ésta es un área de la estética que se desarrolla en la unión de las ciencias relacionadas. Desde un punto de vista, la fundamentación científica del sistema de formación estética sólo es posible en una relación realista entre necesidad, experiencia, estética y acción.

Está claro, que la idea de igualar la teoría de la formación estética con la psicología como el desarrollo de la capacidad de la creatividad debería ser imprudente. Pero al mismo tiempo, hoy en día en la teoría de la formación estética es imposible dar un solo paso sin tener en cuenta los logros de la psicología y más que nada en psicología pedagógica, en particular: en el campo del estudio de la experiencia estética, su estructura y efectividad y en el campo de la teoría general de la creatividad.

La teoría de la formación estética está incluida orgánicamente en la pedagogía. Es la ciencia pedagógica, que ha acumulado una experiencia formidable de trabajo estético y educativo, la que ha

desarrollado tales métodos de formación estética, cuya generalización hoy permitirá lograr un cambio cualitativo en su teoría.

Lo primero con lo que debe comenzar hoy una conversación teórica sobre la formación estética es la definición de su esencia. La formación estética se interpreta solo como un sistema de medidas para el desarrollo de buenos gustos artísticos en una persona, la capacidad de juzgar correcta y merecidamente lo bello en el arte.

Un punto de vista extremo es la información que remite a la Formación Estética en el campo específico de la enseñanza del arte infantil.

En una serie de artículos Shestakov (Shestakov, 1965, p. 5), quien enfatizó correctamente en su libro "Problemas de la formación estética" la extrema unilateralidad de la reducción de la formación estética al campo concreto de enseñar arte a los niños y también reveló la tradicionalidad de esta tendencia en la ciencia pedagógica.

La tarea más importante de la formación estética relacionada con el estudio de la literatura es, en primer lugar, la formación de un lector bien preparado, exigente y con un gusto artístico desarrollado y criterios estéticos.

La segunda tarea es formar conceptos de belleza en todos los ámbitos de la vida, accesibles al conocimiento de los estudiantes de esta época: en la naturaleza, en el trabajo, en la apariencia espiritual del hombre, en las relaciones sociales, en el arte, incluida la ficción.

La segunda tarea es formar conceptos de belleza en todos los ámbitos de la vida, accesibles al conocimiento de los estudiantes de esta época: en la naturaleza, en el trabajo, en la apariencia espiritual del hombre, en las relaciones sociales, en el arte, incluida la ficción.

La tercera tarea de la formación estética es proporcionar a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar el desarrollo del pensamiento imaginativo y la manifestación activa de sus habilidades creativas en el arte (lectura colectiva e individual de obras poéticas y en prosa, participación en la producción de pequeños bocetos, ejercicios de ensayos creativos).

Si se centra la atención en los puntos de vista disponibles sobre el tema de la formación estética, se nota que hay una interpretación ligeramente diferente del problema, a saber, el énfasis está en la efectividad de este proceso. Pero incluso en este caso, no vamos más

allá del marco de la educación artística, que, por supuesto, está asociada con la formación estética como uno de sus requisitos previos y formas, pero de ninguna manera es idéntica a ella: preparación de los conocedores del arte. La diferencia entre educación artística y la formación estética está en los objetos de estas materias. Es decir, que la educación artística tiene como su objeto el arte y la formación estética tiene como su objeto la estética. Es raro y precoz hablar sobre el principio inicial: la ojeada de la formación estética como el desarrollo de la receptividad estética.

¿Se puede decir que la meta de la formación estética se ha logrado plenamente, si no había en la educación ni cursos ni otras formas de aprenderla?, ni por equivocación. Y otra vez, hablaremos sobre la educación artística de una persona. De igual manera, se habla de la educación estética como la formación de la capacidad de entender y evaluar correctamente lo bello en la naturaleza, la sociedad y el arte.

La pedagogía, por su parte, define la formación estética como la educación de la capacidad de percibir, sentir, comprender y evaluar correctamente la belleza en la realidad circundante: en la naturaleza, en la vida social, en el trabajo, en los fenómenos del arte.

Según Flerina (1963), la formación estética se enfrenta a los siguientes afanes:

Enseñar a los niños a ver, comprender y amar lo bello en la vida, en la realidad, en la naturaleza, en lo cotidiano, en el trabajo, en los eventos sociales accesibles al niño, en los comportamientos de las personas.

Enseñar al niño a entender las obras de arte, expresadas en diversas formas de creatividad artística.

Enseñar al niño a manifestarse activamente en diversos campos del arte: en el canto, el baile, la lectura de poemas, el recuento, así como en la actividad creativa, en el juego creativo, la narración de cuentos, el dibujo, el modelado, el diseño (p. 48).

Las principales labores de la formación estética incluyen la educación de un sentido y una actitud estéticos ante la realidad, el desarrollo de las necesidades estéticas la formación de un ideal estético. En otras palabras, la formación estética tiene como objetivo desarrollar la capacidad de sentir, distinguir lo bello en la realidad. A

la formación de habilidades correctamente para evaluar lo bello en la vida y en el arte, así como para traer creativamente esta belleza a la vida.

Las metas de la formación estética son diseñadas para dar a una persona un criterio con base científica para la belleza, la naturaleza, la sociedad, las obras de arte, para educar el sentimiento correcto y la comprensión de la belleza, para formular creencias, ideales, cosmovisión. Y finalmente, la formación estética implica no solo la formación de las habilidades de un sujeto para entender y amar la belleza del arte y la vida, sino despertar las habilidades creativas y ayudarlo a expresarse de acuerdo con las leyes de la belleza.

La formación estética debe entenderse como una variedad de actividades pedagógicas sistemáticas y sistemáticamente llevadas a cabo por maestros de diversas instituciones infantiles que tiene el objetivo de despertar y desarrollar en los estudiantes la capacidad inherente de sentir y percibir lo bello en la naturaleza, lo sublime y heroico en el trabajo, en las actividades sociales y en las obras de arte; ampliar los horizontes estéticos, formar ideas, juicios, creencias y evaluaciones correctas sobre lo bello y lo feo, lo sublime y lo vil, lo trágico y lo cómico en la vida y en el arte; educar a los estudiantes en la necesidad y la capacidad de participar lo mejor que puedan de acuerdo con sus inclinaciones y habilidades para crear lo bello en la vida y, al mismo tiempo, cultivar el deseo de una lucha activa con lo feo y vil en nombre de lo bello, sublime y heroico (Flerina, 1963, p.48).

La autora insiste constantemente en esto, siempre enfatizando que, en el concepto de formación estética, la pedagogía incluye la educación de la necesidad y la capacidad de participar en la creación de belleza en la vida y en el arte.

Una formulación filosófica más clara de esta idea fue dada en la conferencia interuniversitaria por V. K. Skatershchikov quien resaltó que “la formación estética persigue el objetivo no solo de formar la capacidad de sentir y comprender lo bello, sino también de educar la necesidad y la capacidad de crearlo, de crear una hermosa vida”. (Skatershikov, 1963, p 41).

En esta formulación, la convicción en la naturaleza activa y creativamente efectiva de la educación parece fundamentalmente

correcta. Sin embargo, no estamos de acuerdo con algunos puntos de la definición dada. En primer lugar, con el hecho de que en ella el autor trata de encontrar un objetivo específico para la formación estética y separar la "capacidad de sentir" lo bello y la "necesidad de crearlo". Para la comprensión de la esencia de la formación estética propuesta por nosotros, ambos aspectos son igualmente importantes y no se pueden separar.

El problema de la esencia del objeto de la formación estética no puede resolverse si no definimos los objetivos de este proceso. Desde nuestro punto de vista, éste no es específico de cada una de las formas de educación, sino que, por el contrario, es el mismo para todas ellas. Ésta es la formación de la apariencia espiritual del individuo según el complejo de valores políticos, éticos y estéticos.

El mundo emocional del individuo no se reduce a un sistema de sentimientos morales, así como sentimientos religiosos, cuya formación es tarea de la educación religiosa. En este mundo emocional, hay un área donde lo prácticamente utilitario, ético y normativo pasa a un segundo plano. Aquí, en una forma "eliminada", mediatizada, lo dominante es una experiencia estética libre, "desinteresada". La esencia de la formación estética es la formación activa y decidida y la mejora de los sistemas de necesidades estéticas del individuo, esa esfera de su vida espiritual, que generalmente se llama cultura estética.

El significado de la experiencia no es sólo el fenómeno de la vida emocional, sino también los fenómenos de la conciencia. Los psicólogos y filósofos demostraron que "la conciencia no es sólo conocimiento, sino también experiencia. El contenido objetivo de la conciencia existe para una persona como un reflejo del mundo externo que le pertenece, como su experiencia" (Shorokhova, 1963, p. 101). Lo social en la experiencia estética se caracteriza por una particularidad tan específica, como la subjetividad, la intimidad, que no tolera ninguna interferencia externa, ninguna "regla" y al mismo tiempo reclama un significado universal.

La anatomía de esta experiencia desde el lado de la forma fue dada por el borde, que notó muchas de sus características. Y desde la época de Kant, ha surgido una pregunta teóricamente formulada sobre la posibilidad de un impacto intencional en la experiencia estética, que



deja una profunda huella en la psique del individuo. En otras palabras, se planteó la cuestión de la posibilidad fundamental de la formación estética.

No es casualidad, por supuesto, que los teóricos de esta educación siempre hayan prestado especial atención a las experiencias estéticas, buscando saber qué resultados objetivos dejan en la psique del individuo. De hecho, todos los intentos de descifrar la posición de Aristóteles sobre la "catarsis" fueron dictados por este deseo.

Aquí no es apropiado citar todas las interpretaciones de la catarsis que tienen lugar en la historia de la ciencia estética. Cuando dicen, me causó una impresión inolvidable, puso un sello en toda mi vida, significa momentos de profunda excitación que realmente reconstruyen el sistema nervioso, una u otra parte de él, creando nuevos reflejos, obligando a reaccionar de manera diferente a ciertos fenómenos: una persona renace, obtenemos una nueva imagen. ¿Cómo lograr tal "reestructuración del sistema nervioso"?

Antes de responder a esta pregunta, es necesario dar una explicación del "mecanismo" mismo de la formación estética y, por lo tanto, del principio teórico inicial de la construcción de su teoría general.

Repitamos una vez más: la necesidad generada por la actividad humana es sentida y realizada por él como una experiencia. Esta experiencia estética "no se calma" hasta que la necesidad es satisfecha por la acción. La acción no se detiene mientras haya una necesidad.

Entonces, la necesidad - experiencia - acción es, en nuestra opinión, la fórmula más convincente que nos permite comprender la esencia de la formación estética (Razumnyi, 1969, p. 32).

Es obvio que la intervención del educador (en el sentido amplio de la palabra), que implica la mejora de las necesidades, debe ser, en primer lugar, continua, porque éstas representan un "sistema funcional", cada vez de una manera nueva "sobre lo construido"; en segundo lugar, se basan en acciones que la satisfacen y, por lo tanto, la transforman.

El desarrollo de la teoría de la formación estética se ve facilitado en gran medida hoy por el hecho de que tenemos muchos estudios valiosos de científicos sobre formas específicas de experiencia estética.

La primera y más elemental forma de experiencia estética es la emoción estética.

Según Dzhidaryan, de acuerdo con las conclusiones de la ciencia psicológica moderna, distingue entre dos grupos de fenómenos emocionales, que, según ella, reflejan niveles genéticamente diferentes en el desarrollo emocional y espiritual de la personalidad humana. (Dzhidaryan, 1965, p.8). En el primero de ellos es legítimo atribuir sentimientos tales como alegría, deleite, amor, confianza, indignación, disgusto. Estos son sentimientos más simples en su estructura interna, que en sí mismos aún no están definidos ni moral ni estéticamente, sino que adquieren un carácter apropiado dependiendo de su orientación temática.

En contraste, los sentimientos del segundo grupo son sentimientos emocionalmente generalizados, unidos por una cierta idea, visión del mundo: un sentido del deber, conciencia, honor, patriotismo, colectivismo, así como sentimientos estéticos de belleza, sublimes, cómicos, trágicos y otros. Son de naturaleza categórica y, por lo tanto, en ninguna circunstancia actúan como un cierto sentimiento moral o estético.

Desafortunadamente, una de las principales formas de experiencia estética es el gusto estético. Sin embargo, el estado general de desarrollo del problema no puede considerarse satisfactorio. En particular, en la categoría de gusto, se sigue enfatizando principalmente su naturaleza evaluativa. No discutimos esta posición elemental y tradicional, porque el gusto es de hecho una forma específica de evaluación de un objeto por un sujeto. Pero el hecho es que el gusto no es solo el tipo de tal evaluación, sino también el tipo de actitud de una persona hacia la realidad objetiva, transformada por la práctica.

En este sentido, las cualidades de los fenómenos objetivos no solo se evalúan en el aspecto estético, sino que también se expresa la medida de cognición (en términos sociales e individuales) de estas cualidades, prácticamente dominadas por el hombre. Con este enfoque, el gusto estético puede interpretarse como una especie de forma cognitiva.

Influenciando el juicio del gusto, su orientación, agudeza, y nivel de cultura, cambiamos las necesidades humanas en la dirección

correcta, haciéndolas más humanas en el sentido puramente social de la palabra. El mecanismo de esta influencia en algunos casos se caracteriza extremadamente de forma primitiva, en el espíritu de la didáctica moralizante: dicen, habiendo mejorado el gusto, inmediatamente mejoramos el mundo moral del individuo. Si todo fuera tan simple y consistente, ¡qué fácil sería la pedagogía, cuán igualmente sería posible resolver sus tareas más complejas! Por desgracia, todo en la práctica resulta ser más complicado. Es esta complejidad, en nuestra opinión, la que la teoría de la formación estética, basada en el reconocimiento de la relación dialéctica de necesidad, experiencia y acción, ayuda en este caso.

La experiencia estética se centra no sólo en lo directamente real, el ser, sino también en el futuro deseado, en el resultado concebible de todas las aspiraciones y deseos prácticos. En otras palabras, se manifiesta en forma de una reacción emocional al concepto imaginario y de la práctica de la vida generada de belleza, al prototipo de perfección concebible en términos estéticos, es decir, en forma de un ideal estético.

Este ideal no existe fuera de la experiencia y más allá de la experiencia. El proceso mismo de formar un ideal (vago o distinto, no importa) es un acto de experiencia. Finalmente, la experiencia estética se actualiza en forma de impulsos creativos.

El trabajo como un proceso activo y con propósito que tiene lugar entre el hombre y la naturaleza es inseparable de la reacción emocional a este proceso. Después de todo, no es casualidad que fue en el proceso de actividad laboral que el arte surgió como el tipo de habilidad más alta y específica, diseñada para causar la satisfacción de las emociones estéticas. Tales reacciones emocionales son positivas y negativas.

La tarea del educador es organizar la relación directa de una persona con este "material" de tal manera que cause las experiencias deseadas. Aquí es necesario resaltar diferentes visiones de autores, dando preferencia a las experiencias estéticas. Vygotsky formuló tres posturas admitidas desde su punto de vista psicológico, en el campo de la formación estética de los niños, con las que es difícil estar de acuerdo (Vygotsky, 2006, pp. 207-301).

Así, en la primera postura "Educación de la creatividad infantil", dando como un ejemplo más simple de tal creatividad habló sobre el dibujo infantil, el cual, con toda su inexpressividad externa, tiene un gran valor pedagógico. La importancia de esta forma de autoexpresión estética del niño es que lo enseña a dominar el sistema de sus experiencias, a derrotarlas y superarlas.

La creatividad de tales niños, en palabras del propio autor, "enseña a la psique a ascender por encima de la experiencia directa". Por lo tanto, el principal requisito pedagógico para la creatividad de los niños es el apoyo total de su "psicología", y no el control de la calidad objetiva de las obras de arte creadas por él. Por lo tanto, ninguna intervención para corregir y alinear las líneas de los dibujos de los niños es aceptable, porque, de hecho, esto significa una gran interferencia en la estructura psicológica de las experiencias de los niños e impide significativamente su implementación. Por lo tanto, el principal requisito para los maestros es reconocer su identidad de la creatividad de los niños, y sus características psicológicas. Al contrario, la intervención del docente es permisible y necesaria.

En la segunda postura "Enseñar la técnica de un arte en particular" se dice que dominar una determinada técnica de arte no debe convertirse en un fin en sí mismo. Su verdadero propósito es proporcionar educación para una percepción más profunda de las obras de arte. Esto se debe al hecho de que, y desde nuestro punto de vista se presenta como una contradicción, es imposible entrar lo suficientemente profundo en una obra de arte, siendo completamente ajeno a la técnica de su lenguaje. Al mismo tiempo es necesario observar una cierta medida en la implementación del equipo técnico del estudiante. Según el autor, solo es útil el entrenamiento de la tecnología, que va más allá de esta técnica y enseña habilidades creativas: crear o percibir.

En la tercera postura "Formación de la capacidad de percibir y experimentar obras de arte" se menciona, que los métodos de interpretación lógica son extremadamente ineficaces. Esto requiere una capacitación específica dirigida a desarrollar habilidades para recrear obras de arte. La peculiaridad de estas habilidades es causada por la complejidad del proceso de percepción artística, que muchos maestros ni siquiera sospechan.

Según el autor se debe a características de una obra artística como el estilo y la forma. El problema de la percepción artística fue considerado por él, en su obra "Psicología del Arte" en la cual, formuló una posición sobre la idea central de la psicología del arte que consiste en reconocer la superación del material como una forma de arte. Esto significa y es nuestro desacuerdo, que el principal impacto de la obra de arte no es por su contenido o la moralidad (idea) expresada por ella, sino por su forma de arte.

El "material de construcción" inicial de las experiencias estéticas es una realidad objetiva transformada por el hombre. La tarea del educador es organizar la relación directa de una persona con este "material" de tal manera que cause las experiencias deseadas. Por supuesto, el logro de este objetivo no es de ninguna manera una cuestión simple, porque el contenido de la experiencia estética está predeterminado no solo objetivamente, sino también subjetivamente.

Según Fokin S. (2000), lo estético forma una parte de la esfera de lo subjetivo, sus propiedades son: integridad, heterogeneidad cualitativa, no localidad temporal y sinterización (pp. 102-105). En el curso de la acción sintética de la conciencia del sujeto se establecen nuevos conceptos cualitativos: "sentimiento significativo" y "significado sensual". Es decir, que se fundamenta el proceso de combinar representaciones sensoriales y conceptos lógicos en formaciones sintéticas (significado y sentido estéticos), que ocurren en la conciencia del sujeto como una interacción de varios componentes.

Se han determinado las condiciones de síntesis compleja sobre la base de la generalización sumatoria de heterogeneidades cualitativas, como resultado de lo cual surge una formación sintética compleja; se fija en la conciencia experimentada, su presencia puede ser evidenciada por el sujeto, objetivando, así como un sentimiento estético significativo.

La experiencia estética es una fusión sorprendentemente amplia y multifacética, una síntesis de lo objetivo y lo subjetivo, lo que genera la realidad objetiva y lo que depende de la persona misma, más precisamente, de toda su apariencia individual. La experiencia estética es una relación especial entre sujeto y objeto, y como tal, incluye todo lo relacionado con esta relación.

Lo que es importante para su estructura no es sólo lo que causa la experiencia, que se actualiza en forma de emociones estéticas, gustos, ideales e impulsos para crear, sino también quién experimenta lo que es su mundo psicológico (Rubinstein, 1973, p.6).

Lo subjetivo es idealmente absolutamente idéntico en sus componentes interrelacionados a lo subjetivo al juzgar el gusto. Aquí, tanto la predeterminación de clase del ideal como la apariencia espiritual de la persona particular en cuya imaginación crece este ideal, toma forma, y su cultura general. Pero a diferencia de la experiencia estética en forma de juicio de gusto, la experiencia estética en forma de ideal está orientada, como ya se mencionó, al futuro deseado.

Es necesario expresar algunos pensamientos sobre el resultado de la formación, a partir de los cuales procederemos en la presentación adicional del tema. Se ha vuelto tradicional para nosotros explicar este resultado: cambio, mejora de todas las experiencias estéticas, todas las emociones, gustos, ideales e impulsos creativos del individuo. Y, de hecho, el primer efecto directo del trabajo estético-formativo es precisamente eso. Inmediatamente se llama la atención y se presta al estudio objetivo más rápido y, además, a diferentes niveles de edad. Después de todo, no solo el maestro de jardín de niños puede afirmar con satisfacción cómo, como resultado de sus esfuerzos, el mundo espiritual del niño está cambiando ante sus ojos, cómo se están desarrollando sus emociones estéticas, desde un simple sentido del color y la forma, hasta reacciones complejas al contenido del objeto que se está evaluando. La efectividad de mejorar los gustos de los adultos también es obvia, cuyos resultados pueden estudiarse mediante el método de estudios sociales específicos.

Pero el efecto directo no es el efecto final. Si tenemos en cuenta la cultura de las experiencias estéticas, su orientación, entonces el efecto final no es esta cultura en sí, sino cambios mucho más profundos en la apariencia de la personalidad.

La estructura de la experiencia estética provoca un complejo bucle de retroalimentación psicológica: al cambiar la naturaleza de esta experiencia, afectamos los "componentes" subjetivos, que en la forma filmada están encerrados en ella como una proyección de toda la apariencia espiritual del individuo.

## Conclusiones

Se considera que la experiencia estética tiene una modificación tal como impulsos creativos o impulsos a la actividad creativa. Las características de la experiencia determinan la existencia de métodos generales de formación estética. Las experiencias pueden ser "divididas" en accionarias, es decir, generadas por la acción activa y reaccionarias, generadas por la percepción del objeto.

Reconociendo la fórmula de la formación estética como la interdependencia de la necesidad, la experiencia y la acción, enfatizamos la importancia crucial de la actividad para la formación con propósito del desarrollo del intelecto. El reconocimiento del valor estético y formativo de la actividad se conduce a la clasificación de la formación estética, que coinciden con las formas de actividad y sus tipos. La afirmación de la condicionalidad de la clasificación de la formación estética por tipos de actividad permite, en nuestra opinión, representar con mayor precisión la estructura y contenido de la formación estética desde la infancia.

## Referencias

- Afasizhev, M. (1975). *Estética de Kant*. Moscú.
- Dostoyevski, F. (1964). *El Idiota*. Obras completas, tomo II. Madrid: Aguilar.
- Dzhidaryan, I. (1965). *La relación entre los sentimientos morales y estéticos*. Referato de la tesis para el grado de Doctor de Ciencias Filosóficas. Moscú.
- Flerina, E. A. (1963). *Educación estética en el trabajo extracurricular de una escuela de ocho años*. Moscú.
- Fokin, S. (2000). *Naturaleza de lo bello en música*. Moscú: APRIKT.
- Guyer, P. (2005). *Values of Beauty. Historical Essayes in Aesthetics*. Cambridge: University Press.
- L. Razumnyi, V. (1969). *Formación estética. Esencia, formas, métodos*. Moscú.
- Rubinstein, S. (1973). *Problemas de Psicología General*. 2a ed. Moscú.
- SEP. (2022). *Plan de estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. México: SEP.

- SEP. (2022). *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP.
- Shestakov, V. (1965). *Problemas de la formación estética*. Moscú.
- Shorokhova, E. V. (1963). *Problemas filosóficos de la psicología. Cuestiones filosóficas de fisiología de la actividad nerviosa superior y psicología*. Moscú.
- Skatershikov, V. (1963). *Problemas de formación estética y modernidad*. Moscú.
- Vygotsky, L. S. (2006). *Psicología del Arte*. Madrid: Grupo Planeta.



# Concepto de infancias en la formación docente de educación preescolar

EDMUNDO DARÍO SOTENO TAHUILÁN

MARÍA DEL ROSARIO BERNAL PÉREZ

DOROTEO ELISEO MARTÍNEZ GÓMEZ

Infancia es una apertura constante para pensar y repensar lo nuevo, lo inesperado, lo insólito

WALTER OMAR KOHEN

## Introducción

Ante la liquidez global y de la incertidumbre se puede sostener en este ensayo que no hay una sola niñez o una sola infancia, con los mismos retos de hace 10 años. Derivado del mundo plural, inclusivo e intercultural existe una diversidad de infancias, en tanto que los menores se enfrentan a múltiples contextos sociales, culturales y económicos que los marcan producto de guerras, conflictos o la situación de pandemia por Covid-19, junto con las medidas de protección y preservación sanitaria que vivieron hace unos meses atrás.

En estos tiempos cruciales para la humanidad es necesario reflexionar desde la formación de los futuros docentes de preescolar el modelo universal, único y homogéneo de infancia, derivado de que hoy el niño solicita la palabra, busca que su voz propia se escuche para que los adultos o el docente atienda sus necesidades básicas y de aprendizaje que les contribuya a explicar su mundo desde las distintos entornos, dimensiones y complejidades. Entender que ellos y ellas son

los y las protagonistas de sus vidas, que tienen (y van construyendo) un saber propio acerca de su historia y su realidad que debe ser escuchado.

Desde este acto ético plural de la formación docente en preescolar, en el siguiente apartado del ensayo reflexionamos sobre la necesidad de repensar y entender que no hay un solo tipo de infancia, sino que hay tantas infancias como niñas, niños y niñez se adhieran a ella. Podemos señalar que la niñez se debate entre sentidos y concepciones, dentro del cual el discurso de la academia cumple un papel destacado en la legitimación de saberes y prácticas sociales que necesitan considerarse como una etapa de vida situada cronológicamente en un tiempo presente, que requiere de cuidados en beneficio de formar los futuros hombres de bien, bajo la idea de normativizar su formación desde lo integral.

Si hablamos de recuperar a la niñez como la etapa humana no sólo desde lo legislativo como sujetos sociales con derechos y obligaciones; sino, también desde lo humano al recuperar su capacidad de libertad, expresar su opinión, participación, deseos, necesidades y cuidados de los adultos para vivirse y sentirse como niños y no cómo seres humanos que requieren ser conducidos por las normas sociales y culturales.

Desde los alcances de las propuestas curriculares de la formación docente para el nivel preescolar se tiene la necesidad de pensar en las infancias para amar, jugar, crear lazos de amistad, forjar identidad para acompañar a cada niño y niña en la construcción de su propio ser individual y colectivo; y no de una sola visión única de la infancia, porque simplemente desde lo biológico, filosófico, cultural, pedagógico, didáctico o jurídico tiene una o varias acepciones, que se complementan o se contradicen. Es cierto que la niñez se le comprende como una etapa del desarrollo evolutivo y psicológico que atraviesa el ser humano antes de llegar a su vida adulta; por ello, en el desarrollo de este ensayo se trata de comprender dos aspectos: el primero sobre el concepto de infancia y el segundo, sobre la recuperación que hacen los docentes en formación que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar desde la práctica profesional.

## Desarrollo

Al revisar algunos estudios recientes y en otros no tan recientes se habla de que los docentes de educación preescolar llegan a las aulas de clase del jardín de niños con las concepciones de infancia que se han configurado en los ámbitos sociales en que ellos se desenvuelven, y que éstas les sirven de soporte para desarrollar determinadas acciones con los niños.

Asumimos que a lo largo de la historia las propuestas educativas y pedagógicas han variado de acuerdo con la evolución que ha tenido el concepto de infancia y con los contextos en que se trabajan y se llevan a cabo prácticas específicas de atención y educación a los niños y las niñas, que se hacen visibles en diferentes espacios, como la sociedad en general, la familia, los hogares comunitarios, los jardines y la escuela, de ahí la necesidad de recuperar el concepto de infancia desde el terreno de la formación docente.

Partimos de reconocer desde la formación docente como se señaló anteriormente, la construcción del concepto de infancia, al ubicarse en el universo simbólico de las culturas y, por tanto, en las acciones que se emprenden en torno a las niñas y los niños. La educación y la pedagogía se convierten, por supuesto, en espacios sociales fuertemente afectados por estas concepciones.

La escuela y otros espacios educativos institucionales, tales como los hogares comunitarios y los jardines de niños, entendidos no solamente como el espacio físico, sino también simbólico, configuran nuevas concepciones de infancia. Esto sucede porque la concepción en cuanto construcción de la realidad es una guía para la acción y, a la vez, determina los comportamientos o prácticas de los individuos.

Pero esta relación no es lineal porque la concepción se ha construido también mediante prácticas instituidas, que se vuelven constitutivas e identitarias de grupos y comunidades. De esta manera, en las Escuelas Normales que atienden la formación inicial, puede haber prácticas y comportamientos hacia la infancia que son parte de su manera espontánea y natural de concebir la relación con los niños, concepción que pertenece a una tradición y que se asienta como práctica cultural.

En términos generacionales y de transmisión de un sistema de normas y valores, estas prácticas, a su turno, posibilitan cosmovisiones que promueven nuevamente determinadas acciones relacionadas con dicha concepción. En este orden de ideas, si bien las concepciones orientan la acción, comportamiento y prácticas de los individuos y grupos, también puede decirse que expresan prácticas sedimentadas que dan cabida a las interpretaciones del mundo por parte de los actores educativos.

Desde este punto de vista, las concepciones y las prácticas se generan mutuamente; se arraigan en un pasado colectivo y se actualizan en la vida cotidiana. Dada la fuerza de las concepciones en la vida del niño, se acota en recuperar su visión clásica como punto de partida para las nuevas concepciones que hoy en día se tiene de ella; desde las pedagogías del sur, donde las ideas, razones, justificaciones, creencias, opiniones, mitos y metáforas son parte necesaria para reconceptualizarla.

Estas concepciones se desarrollan en el seno de los procesos sociales que viven los individuos y pueden proceder tanto del sentido común, como de un saber más organizado.

La infancia es un concepto que puede ser definido como una imagen singular, discontinua, y condición de posibilidad de lo humano. Desde la etimología de la palabra infancia suele leerse como la falta de voz. Pero la voz latina *infantia* no expresa únicamente la incapacidad de hablar como habitualmente se entiende, en tanto, que el verbo *feri* designa “la propiedad del habla lo hace en el sentido de una posible inteligibilidad para los demás, de tal forma que en ese significado particular la referencia es a un habla discernible para otros, a ser comprendido por quienes escuchan” (Kohan, 2004, p. 275)

Esta es una de las visiones que ha orientado su atención a lo largo de la historia de la humanidad, dando al niño la connotación de infante; es decir “el que no habla, el que necesita de cuidados y que no tiene voz propia” (Casas, 2006, p.36), de ahí que la necesidad de mirarla como la oportunidad de apoyar al niño o a la niña para que se den voz propia con referencia a sus necesidades y demandas como un ser humano.

Si, comprendemos que la infancia es constructo social contextualizada a un tiempo, un lugar, una cultura, género, posición económica, salud y otras condiciones, entonces la visión antigua de lo que es la infancia, resulta transformarse al no existir una, sino múltiples infancias y niños como los señala Larrosa citado por Kohan (2004):

La infancia es un espejo de nosotros mismos: un producto de nuestros fobias, terrores, enigmas y nuestras esperanzas, de nuestro coraje y de nuestra cobardía, de lo que pensamos que somos y de lo que sentimos que nos falta ser, de lo que nos gustaría alcanzar y de lo que sabemos que nunca seremos, de nuestras utopías y de nuestras decepciones, de nuestros sueños y de nuestras pesadillas, de nuestros logros y de nuestros fracasos, de nuestra manera de habitar el tiempo, la memoria y el olvido, la repetición y la diferencia, la continuidad y la discontinuidad, el nacimiento y la muerte. Nuestra imagen de la infancia es una proyección de lo mejor y de lo peor que somos. Por eso, repensar radicalmente la infancia es, también, repensarnos a nosotros mismos (p.18).

Las concepciones de infancia han sido bastante variables. Han cambiado según la época histórica que se viva y, así mismo, según el sector desde donde se analicen. A este respecto, Mami Umayahara (2003), especialista asistente del programa Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, afirma: “Existe un consenso sobre la definición de infancia que se refiere a la población menor de 18 años, reflejando la adopción de la Convención Internacional de los Derechos de los niños y las niñas” (p.128).

Sin embargo, cuando se refiere a la primera infancia, existe una variedad en cuanto a los tramos de edad. Hay un acuerdo en que la primera infancia comienza con el nacimiento, pero no se sabe cuándo termina; en general, la mayor incidencia es hasta los seis años y en algunos países contemplan hasta cinco años. En algunos países, el sector salud suele utilizar cinco años porque la Organización Mundial de la Salud (2004) considera esta edad:

Como un umbral importante de sobrevivencia de los niños. Por otro lado, el sector educación suele utilizar seis años, porque ahí comienza normalmente la educación primaria. La infancia no existe. La creamos como sociedad, como un tema público. Es una construcción social, política e histórica (p. 118).

Por otra parte, Peter Moss citado por Peralta, (2003) sostiene: “La idea de un niño universal, conocible objetivamente y separado de su tiempo y espacio, contexto y perspectiva, ha estado cuestionándose crecientemente” (p. 118).

Bajo estas ideas, llegamos a concebir a la infancia como un periodo de la vida; forma de ser y estar, experiencia, discontinuidad, multiplicidad, desequilibrio, historia siempre naciente, devenir de lo humano, sentido lúdico, imaginación, movimiento y esencialmente el disfrute de las experiencias que hacen posible ser niños y niñas, seres humanos. Esta forma distinta de entenderla y comprenderla se comparte con algunos de los estudiantes que cursan la licenciatura en nuestra Escuela Normal, con la idea de que empiecen a comprender la suya, y con ello, busquen en sus jornadas de práctica docente, recuperarla para empezar a darle voz al niño con el que trabajan y llevan a cabo sus situaciones didácticas.

Estas afirmaciones llevan a pensar que la formación de educadores de niños y niñas debe, necesariamente, incluir estas reflexiones porque es común encontrar, tanto en los discursos cotidianos como en los académicos de los educadores, muchas referencias a la intención de lograr que sus alumnos lleguen a ser, niños ideales, o por lo menos se acerquen mucho a alcanzar estas condiciones, generando incluso discursos con los que se encubren posiciones discriminatorias y excluyentes frente a algunos sectores de la población infantil.

En el sistema educativo de principios del siglo XX se presentaban claras distinciones entre la educación para los niños ricos y la educación para los niños. A partir de los aportes hechos por Postman (2004) “se sabe que la institución escolar ha influido también de manera clara en la construcción social de diversas concepciones de infancia” (p. 126).

Por prácticas educativas se entienden las acciones que se proponen en el marco de la educación, cargadas de una intención formadora

hacia la población infantil. Esas acciones ocurren en procesos de interacción y en el aula de clase, entendida, en un sentido amplio, como todo ese espacio físico y simbólico que configura el trabajo en las instituciones encargadas de esta función educadora.

Podría afirmarse que las concepciones que tienen los agentes educativos sobre infancia son consecuentes con la actitud o comportamiento hacia la práctica educativa. Hacer depender las actitudes y comportamientos hacia la infancia, de las concepciones sobre ella, significa en otras palabras, que los actores educativos poseen una visión del mundo que les permite dar sentido a sus conductas relacionadas con niño y niña, así como entender la realidad infantil a través de un determinado sistema de referencias. Las concepciones construidas por dichos actores están integradas a su sistema de valores, construcción que se ha realizado a lo largo de la vida y en interacción con el contexto sociocultural en que se desarrolla.

El Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa que están en consonancia con los enfoques propuestos en el Modelo Educativo. Estas otorgan coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los maestros para el logro de las finalidades educativas.

Pensar en las infancias es pensar en términos de ternura, cuidados con amor, en protección y garantía de derechos, en juegos y juguetes, tesoros escondidos en los bolsillos. Reconocer a las infancias:

Como un mundo diverso también supone que así como hay niños y niñas que viven con sus familias, hay otros que residen en hogares o residencias a la espera de que una familia los adopte; que hay niños y niñas que van a la escuela y que en tiempos de pandemia tienen buena conectividad y buena conexión con los docentes y otros, cuyos vínculo con el sistema educativo es más precario; niños y niñas que tienen acceso a alimentación de calidad y otros que son destinatarios de prestaciones del Estado en materia de seguridad alimentaria porque no tienen el acceso pleno a ese derecho (Lerner, 2020, p. 218).

Las educadoras consideran que lo más importante en su trabajo es la formación de valores en los niños y las niñas, entendido esto como educarlos para mantener los valores existentes actualmente en la sociedad. La infancia como sujeto de prácticas fáciles de educación.

Quizá se asuma, en este caso, la educación como el cuidado físico, la atención afectiva y el mantenerlos entretenidos o, por lo menos, ocupados. La infancia como sujeto de prácticas educativas basadas en la vocación, el amor, la tolerancia, el cariño, el carisma y la entrega, junto con el uso de estrategias lúdicas.

En síntesis, es una infancia desvalida, que necesita afecto, protección y cuidados, y una guía permanente para que tenga un buen futuro. Llama la atención que a pesar de referirse con frecuencia a que hay que querer al niño y la niña, y tratarlos con afecto y mucho cuidado, no se hace ninguna referencia explícita a la importancia de la calidad de vida presente de los pequeños, como correspondería a una concepción de niñas y niños como sujetos de derechos.

Obviamente, las estrategias y actividades educativas se orientan a ello y las educadoras asumen la posición institucional, adaptando su trabajo a los planteamientos que ésta hace sobre los niños y las niñas.

## **Conclusiones**

Las ideas expuestas anteriormente señalan que, si bien las concepciones de infancia tienen su base en el universo simbólico de las culturas, la institución escolar afecta este universo, generando distintas concepciones de infancia. De esta manera, encontramos soporte para asegurar que es posible transformar las concepciones de infancia a través de la formación teórica y práctica de los educadores de la primera infancia, en el planteamiento de Zimmerman y Gerstenhaber (2000), ya citado antes en este documento, en el que señalan: Por concepción se entiende “un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos” (p. 345).

Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología; es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la



escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto.

Las concepciones personales son la única trama de lectura “a las que se puede apelar cuando se confronta con la realidad” (Kohan, 2007, p. 125) Estas concepciones tienen consecuencias directas en las prácticas educativas de los docentes en formación que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar al ser una fuente o bien de consolidación de las concepciones existentes, o bien de modificación de ellas. En esta interdependencia entre concepciones de infancia, configuradas socialmente y por medio de las prácticas educativas, es importante explorar relaciones como las siguientes: La escuela es preparación para el futuro-la infancia es preparación para la vida.

Las infancias son distintas según su género, edad, procedencia, etnia, religión, cultura y condiciones de vida. Y sabemos que, en tiempos de crisis o emergencias sanitarias, son niñas, niños y adolescentes los más perjudicados.

## Referencias

- Casas, F. (2006). *Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Deleuze, G. (2002). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Kohan, W. O. (2007). *Infancia, extranjería e ignorancia: ensayos de filosofía y educación*. Chile: Belo Horizonte Auténtico.
- Kohan, W. O. (2009). *Infancia y filosofía. Pregunta, dialogo y aprendo*. México: Progreso Editorial.
- Kohan, W. O y Fernández, R. (7 de febrero de 2021). *Educación e Investigación. Obtenido de Tiempos de la infancia; entre un poeta, un filósofo y un educador*: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100404&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100404&script=sci_arttext)
- Larrosa, J. (1998). *El enigma de la infancia: o lo que va de lo imposible a lo verdadero*. En J. Larrosa, *Pedagogía Profana. danzas, piruetas y mascaradas*. Buenos Aires: Porto Alegre.

- Larrosa, J. (2001). *Pedagogía Profana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Lerner, D. (2020). *Pensar en las infancias: Metáfora de un nuevo pensamiento (Pedagogía anclada en derechos)*. Argentina: Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Levels and Trends in Child Malnutrition: Joint Child Malnutrition Estimates – Key findings of the 2017 edition*. Nueva York: OMS.
- Peralta, M. (2003). *Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En ICBF, Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*. Bogotá: Icbf.
- Postman, N (2004). *Los incunables de la niñez. En Giros y reveses: representaciones de la infancia a lo largo de la historia*. Venezuela: Editorial Arte.
- Umayahara, M. (2003). *Proyecto regional de indicadores de la primera infancia. En ICBF, Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*. Bogotá: Icbf.
- Zimmerman, M. y Gerstenhaber, C. (2000). *Acerca del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial. En Nora Elichiry. Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

# **Infancia y cuerpo sentido: aproximación a la práctica meditativa**

JORGE MIRANDA ARCE

Mindfulness significa estar despierto.  
Significa saber lo que estás haciendo.

JON KABAT-ZINN

## **Introducción**

La manera de acercarnos a la comprensión de la infancia (de las infancias) es complicada y debe partir, necesariamente de una experiencia directa con algo que existe (como los niños y las niñas).

En este caso, está sostenido en la particular interpretación del mundo desde un adultocentrismo mediatizado por ideas, teorías y sentimientos que se originaron a partir de situaciones personales y socioculturales donde se han construido las infancias, situación que de alguna manera complica y define la relación entre los adultos y los niños y niñas.

En este ejercicio nos centramos en la reflexión sobre posibilidad de mejorar el contexto de enseñanza-aprendizaje en un ambiente de reconocimiento de “las infancias” y sus mundos de vida desde el cuerpo sentido a través de la práctica meditativa que evidenciamos mediante un breve ejercicio vivencial.

Un acercamiento a la infancia nos invita a ir más allá de explicaciones y teorizaciones sobre la niñez, nos invita a aproximarnos desde un contexto experiencial, más humano y empático. Esta intención hace necesario superar la visión adulto céntrica y asumir la actitud de principiante como señala Merleau-

Ponty (1957-2000) para acercarnos sin prejuicios, sin verdades últimas o absolutas, menos aún afanes científicos y, por el contrario, convertirnos en un “incesante visitante” al comienzo del mundo, y desde él, reconocer que la labor del pensar es siempre la inconclusa tarea de un principiante.

Esto lleva, en principio, a reconocer la infancia, en este sentido, es una categoría social e históricamente construida y condicionada por el contexto en el que se desarrolla en un determinado momento histórico, así, la forma en la que se le defina y se le piense será relativo, así lo mismo en su conceptualización, como por los sentidos que se le otorguen y por las prácticas y discursos que la conformen, nunca absoluta, siempre en movimiento y transformación.

## Desarrollo

La infancia surge de una institucionalización sociocultural en permanente movimiento donde se conjugan elementos de carácter político, pero también de diversos discursos y autores del campo de la educación de las infancias, como lo son los ejercicios desarrollados en las escuelas normales, donde se argumenta sobre lo permeable y circunstancial de esta categoría y se actúa de manera definitiva en su construcción.

Infancia, de acuerdo a su origen latino *infantia*, refiere a la etapa de la existencia de un ser humano que se inicia en el nacimiento y se extiende hasta la pubertad.

En algunos ámbitos legales se aplica a menores de 7 años y, de acuerdo a la Convención de los Derechos del Niño, se refiere a “personas” que aún no haya cumplido 18 años. Una categoría construida.

Encontramos que la manera más común de acercarse a la infancia es a través de la lógica de las etapas de la vida, según la cual la infancia sería la primera, fase que se relaciona con un cuerpo aún en crecimiento, a veces visto como “inacabado”, un cuerpo que está sujeto al cuidado, pero también al control y definición conceptual y normativa de los adultos. Es decir, que nuestra manera de relacionarnos con la infancia, con los niños y las niñas, es desde un

adultocéntrismo, además, raiocéntrico, capaz, en apariencia, de designar lo que debe ser y lo qué se debe hacer con la infancia.

Pero, si ponemos atención en esta relación descubrimos que sigue quedando pendiente un vacío: la voz de las infancias, las voces de niños y niñas, la voz del mundo de vida infantil, hablamos de infancias que al no tener y moverse en el lenguaje del adulto su voz no es reconocida.

Como bien señala Kohan [citado por Herrera]. Así como los “infantes no tienen la misma capacidad que los adultos para vérselas con el lenguaje, se considera que los infantes no pueden saber, pensar y vivir como los adultos saben, piensan y viven” (Kohan, 2007, p.10).

Es justamente una argumentación importante para reflexionar desde la labor de la docencia en las escuelas normales, pues, como afirma Herrera “...delimitar lo que es “estar” en la infancia es excedido por las “particularidades del vivir”, particularidades que se manifiestan en cada niño o niña, en la singular manera “infantil” de ver, significar y vivir su propio mundo de vida. No podemos, entonces, reducir la infancia a estas limitaciones.

La fenomenología, en particular la fenomenología de la percepción permite una aproximación desde un contexto más experiencial al recuperar la relación adultez-infancias desde el cuerpo a través de las prácticas meditativas como una manera de crear relaciones y diálogos más humanos y empáticos desde un cuerpo sentido.

En este intento por recuperar la relación adultez-infancia nos lleva a precisar de inicio que no podemos hablar de una sola niñez, por el contrario, que existe una diversidad de infancias, en tanto que los menores se enfrentan a múltiples contextos sociales, culturales y económicos que los marcan de manera definitiva y los posicionan en el mundo, así como la construcción de su mundo de vida desde su cuerpo, desde un cuerpo infante sentido que determina su aquí y su ahora, determinado por su biografía personal y su contexto.

La fenomenología nos va abriendo un lugar desde donde podemos volver a pensar, como la posibilidad del pensar desde el cuerpo infantil, con su inmediatez cotidiana y su capacidad de asombro; descubrir la corporalidad vivida de la infancia y descubrirnos desde esta corporalidad con ellos, los infantes:

La experiencia motriz de nuestro cuerpo no es un caso particular de conocimiento; nos proporciona una manera de acceder al mundo que debe reconocerse como original y, quizás, como originaria. Mi cuerpo tiene su mundo o comprende su mundo sin tener que pasar por unas “representaciones”, sin subordinarse a una “función simbólica” u “objetivante” (Merleau-Ponty, 1957-2000, p.157).

La posibilidad de una experiencia de “encuentro” con lo otro o con los otros es irremediamente desde el cuerpo, ese lugar encarnado que nos sitúa y nos acerca a las experiencias. Como señala Herrera (2017):

El cuerpo nos va definiendo con lo que ha tocado o sentido, con sus posibilidades e impedimentos, y al mismo tiempo nosotros lo definimos al realizarnos en él, al hacerlo cada vez más íntimo, al revestirlo de los colores, perfiles y las formas que podemos darle (p.287).

De ahí la importancia de conceptualizar el termino de cuerpo sentido como el momento lúdico que tiene el infante para mover su pensamiento en un estado de reflexión, emotivo y de meditación que le permita aprender los saberes que le proporciona el adulto, sin dejar de ser infante; por ello, recuperar la conciencia del cuerpo y la infancia ayuda a construir desde las posibilidades motrices, el primer recurso que poseen los niños y las niñas para comunicarse y relacionarse con el mundo que les rodea.

Es desde el movimiento del propio cuerpo que la infancia interactúa con el mundo (con los otros, con la sociedad), de ahí la importancia primero de reconocerlo y luego de usarlo como un vehículo de expresión, lo que nos lleva a centrarnos en su reconocimiento desde la consciencia.

Esta consciencia define la identidad personal desde la experiencia del propio cuerpo, sus movimientos, sensaciones y emociones. Una imagen adecuada del esquema corporal es la base para la elaboración de la propia identidad personal.

En este sentido, la meditación juega un papel fundamental al permitir no solo activar desde la consciencia las distintas partes de su cuerpo, sino que se es capaz de reconocer e incluso generar un efecto

interesante como el placer, la calma o el silencio y, al mismo tiempo, desde el reconocimiento de las sensaciones se interioriza, organiza y construye una identidad personal más coherente y sana.

Una identidad que, además, puede mejorar la relación adulto-infancia, cuando, como adultos nos involucramos en este diálogo y experiencia compartida a través de las prácticas meditativas.

La meditación es el estado natural de la conciencia, señala el Dalai Lama, un estado que surge de prácticas que permiten entrenar la mente, lo que lleva a encontrar estados de calma, paz interior y contento como una manera de vivir “natural” y originaria de nuestra existencia (Khumé; 2022).

El concepto de meditación es comúnmente usado para describir diversas prácticas, técnicas o disciplinas “meditativas” y/o contemplativas como una forma de entrenar la mente o inducir un modo de conciencia con alguna intención, como la de reconocer mentalmente un contenido o como un fin en sí misma.

La meditación se ha practicado desde la antigüedad y toma diferentes significados en diferentes contextos: su etimología señala que viene del latín *meditari* (meditar considerar) *mederi* (cuidar o tratar) como en médico, medicina o remedio y de *modus* (medida, modo, moderación). Su raíz indoeuropea *med* (medir, tomar medidas adecuadas), en general haciendo referencia a nuestros estados mentales y la medida desde ellos a la realidad.

La meditación es reconocida como una práctica ancestral asociada a: la paz interior, el aumento de la conciencia de uno mismo y de la realidad, la comprensión y a un mayor bienestar y conciencia del presente.

La meditación es una práctica ancestral que ha experimentado un auge de popularidad en los países occidentales en las últimas décadas con la intención principal de reducir los niveles de estrés y modificar y/o gestionar las emociones ya que está asociada a estados profundos de relajación así como a la mejoría en la salud y el bienestar de la persona.

De ahí que la meditación, en este contexto, la entendemos como: una herramienta pedagógica.

La meditación como una herramienta ha sido estudiada por tecnologías médicas como la resonancia magnética o la tomografía

permitiendo reconocer de manera fundamentada sus efectos benéficos sobre el cerebro y el organismo en general.

Esta validación empieza a tocar ambientes educativos confirmando, por su parte las ventajas que se han atribuido a esta práctica milenaria en procesos de enseñanza aprendizaje identificados en sus cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, como se observa a continuación.

Tabla 1. Los cuatro pilares de la educación (Delors, Jacques) y la meditación

Aprender a conocer	Aprender a hacer	Aprender a ser	Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás
Aprendizaje referido a las formas de adquisición de conocimientos clasificados y codificados.	Aprendizaje vinculado a la cuestión de la forma profesional, a poner en práctica sus conocimientos.	Aprendizaje enfocado al desarrollo de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Condiciones que refieren a la dignidad humana.	Aprendizaje orientado a la cultura de paz, la prevención y resolución pacífica de los conflictos y la no violencia, así como el reconocimiento de los otros, de sus culturas y espiritualidad.
	La práctica meditativa impacta en el ámbito educativo como factor protector ante la violencia, pero también como promotora de desarrollo de la cultura de paz en el centro educativo, en los hogares y en la calle. Así mismo su enfoque mente cuerpo, contribuye en el desarrollo de habilidades en el conocer y hacer y, de manera definitiva en el ser. En términos generales se puede evidenciar su correlación positiva en la calidad de la educación y en el fomento de estados de bienestar en la infancia		

Fuente: elaboración propia basada en Delors, Jacques (1994). Khumé, Centro integral (2022).

Se ha presentado una paulatino reconocimiento de la meditación en las prácticas educativas como una actividad extracurricular o



incluso como el propio eje de la educación, con la intención de contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje orientadas al desarrollo académico, pero también, al desarrollo de la inteligencia emocional, las habilidades socioemocionales, el autocontrol y la salud, así como el desarrollo natural de valores que incluyen una ética de respeto y generosidad hacia la naturaleza y los demás.

La práctica meditativa más generalizada y reconocida es la de la conciencia plena o mindfulness que está enfocada en prestar atención a una cosa. Se trata de calmar la mente para reconocer los que realmente se está haciendo, permitiendo con ello tomarse el tiempo y concentrarse de manera sencilla, relajada y eficiente.

Entre los beneficios que destacan en la práctica meditativa podemos señalar los siguientes:

Figura 1. La práctica meditativa en la infancia



Fuente: elaboración propia.

La conciencia plena beneficia a las personas en prácticamente todos los aspectos de su vida y, entre ellos, en el correspondiente a la educación, tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje, como en el desarrollo emocional.

Derivado de la experiencia del curso vivencial Descubriendo la meditación, recordando el estado natural de la consciencia (2022) y del diplomado en curso de Meditación y educación, una aproximación desde educación en y para la paz (Khumé, centro integral 2022-2023), así como su aplicación en un ejercicio vivencial con un grupo de niños.

En este sentido y buscando maneras de mostrar ¿cómo acercarnos al mundo de vida de los niños y las niñas de manera más humana y significativa? Y, al mismo tiempo, darle consistencia a lo que queremos mostrar y dar cuenta de una experiencia con la que intento responder ¿Cómo llevar la meditación a la infancia como un intento de pensar desde el cuerpo?

Este ejercicio fue realizado en el Centro Integral Khumé, surgió a partir de inquietudes por poner en práctica las reflexiones derivadas de los cursos sobre meditación, en este caso, enfocado en la infancia. Lo consideramos importante porque creemos que en los espacios educativos en general existe un olvido del cuerpo y la mente como elementos fundamentales para generar estados de paz, mayor conciencia y mejorar la convivencia desde prácticas meditativas; postura que podemos pensar y reflexionar desde una aproximación fenomenológica de la infancia.

Al observar la escuela tradicional descubrimos que los cuerpos de infancia generalmente se disponen bajo normas que imponen modos de ser y estar en términos de estímulo y respuesta, donde los movimientos corporales y mentales vendrían siendo sólo reacciones automatizadas mostrando con ello una relación disociada entre el adulto y los niños y las niñas, entre la percepción adultocéntrica y la percepción de la infancia. En este contexto el cuerpo aparece como un simple objeto que acaso contendría lo verdaderamente importante, como la mente, las emociones o incluso el espíritu y la conciencia, lamentablemente no considerados.

En este sentido, se realizó un ejercicio meditativo con niños donde la reflexión giró en torno al tema de la práctica de la meditación (conciencia plena o mindfulness) y cuerpo infantil sentido a partir de la siguiente actividad didáctica:

Tabla 2. Práctica meditativa: pensar desde el cuerpo

Práctica meditativa: pensar desde el cuerpo		
Grupo	Lugar: Salón Khumé	Materiales:
5 infantes.	Un espacio que brindó un mínimo de estímulos distractores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tapete o colchoneta.</li> <li>• Música</li> </ul>
Posturas		
Se realizaron las prácticas estando sentados o recostados. Al estar recostados, con la espalda sobre la superficie y las manos sobre el abdomen, les permitió observar y sentir cómo la respiración “hace inflar la barriguita” cuando el aire ingresa y cómo vuelve a vaciarse, una vez el aire se expulsa.		
Actividades		
Se procuró que la práctica representara algo agradable y lúdico para que la meditación se asocie a momentos de compartir, relajar, calmar, disfrutar e incluso para poder expresar lo que sienten.		
Apertura	Se inició con una breve descripción de la actividad en términos lúdicos acompañado por la repetición del mantra: SA TA NA MA acompañado por mudras (señas con las manos).	
Respiración consiente	<p>Por lo general no estamos atentos a nuestra respiración, sin embargo, esta práctica nos puede dar calma y llevarnos al momento presente. Las instrucciones fueron acompañadas de su puesta en práctica y observación, invitándoles a poner atención en su cuerpo:</p> <p>—¿Con qué parte del cuerpo respiras más, con el pecho o con las tripas?</p> <p>—¿Se mueve todo tu cuerpo y cómo lo hace?, ¿Es agitado o lento?</p> <p>Y, se aprovechó para mostrar que cuando estamos calmados respiramos con el vientre, despacio; y cuando estamos nerviosos respiramos con la parte alta del pecho, rápidamente.</p>	
El botón de ‘pausa’	<p>Esta es una actividad útil para que los niños simplemente paren, no importa si la actividad que se realiza les guste o no, simplemente es aprender a hacer pausas en prácticas muy largas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trata de volver al cuerpo:</li> <li>• Todos tenemos un ‘botón de pausa’ en nuestro cuerpo, a través de un escaneo del mismo, se les anima a buscarlo (a parte del cuerpo que ellos prefieran) y se les explica que con solo apretarlo</li> </ul>	

	<p>podemos parar lo que estamos haciendo. La intención es ser consientes:</p> <p>—¿Cómo se siente?</p> <p>Se les dirigió a percibir cómo se sienten en ese momento a través de la respiración y descubrir que pueden parar de hacer sus actividades diarias durante un rato</p>
Globos de colores	<p>Una práctica para liberar los pensamientos que distraen la mente y que permiten encontrar estados de tranquilidad y la reflexión. Para ello se ubicaron en posición de acostados con los ojos cerrados. Tras centrar la atención en la respiración, se les propuso visualizar los pensamientos “entrometidos” que surgieran en su mente y convertirlos en globos de colores para luego verlos cómo se alejan lentamente hacia el cielo. Se les aclaraba que en caso de que llegara un nuevo pensamiento se repetiría el mismo procedimiento: un globo por cada uno de ellos. Cuando se encontraron en estados de mayor calma se les invitó a poner atención a su respiración y para finalizar la práctica se les invitó a realizar diez respiraciones lentas y suaves.</p>
El sonido del silencio	<p>Consistió en escuchar, de forma activa, el sonido de un cuenco tibetano (por ser un instrumento con una gran vibración) hasta que éste dejó de sonar y dio paso al silencio. Se les pidió centrar la atención en un único sonido para ser capaces de llegar a escuchar, de verdad, el silencio que les rodea. Este ejercicio favorece la concentración y mejora la atención en el momento presente.</p>
Cierre de la práctica	
	<p>Una vez terminada se invitó a la conversación sobre lo que experimentaron con el ejercicio: reflexionando con el cuerpo.</p>

Fuente: elaboración propia.

La práctica se desarrolló durante dos sesiones grupales apoyada por maestros certificados en yoga y meditación adaptado a un grupo reducido con una práctica de meditación de la atención plena, que incluía, además, actividades acompañadas por los padres de familia. En la práctica de la meditación infantil es importante seleccionar las técnicas adecuadas a la edad y el mundo de vida. En este ejercicio se

seleccionaron las cuatro prácticas descritas haciendo énfasis en el ejemplo, lo que lleva al adulto a una ligera sobre actuación. Se observó cómo los niños sentirán curiosidad y tratarán de imitar esa conducta.

El énfasis se puso en que el infante lo viera como una propuesta para divertirse, no obligatoria.

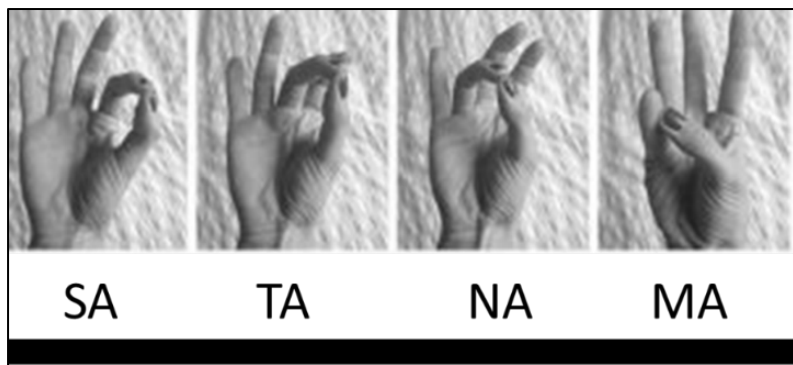
La respiración es el anclaje para mantener la atención en el cuerpo y desarrollar la de un cuerpo sentido, para ello se empleó un tono de voz bajo (dando lugar a reconocer el sonido de la inhalación y la exhalación) pedirles que respiraran profundamente y que trataran de seguir su propio ritmo.

La práctica estuvo acompañada con música suave que permitió acompañar la meditación y un mantra para concentrarse.

Los mantras son herramientas meditativas que acceden a la mente subconsciente reestructurándola al nivel más elemental.

En este caso se seleccionó el de Sa Ta Na Ma para reorientar y concentrar la mente, ideal para niños y niñas. Además de la repetición el mantra va acompañado de mudras, señas con las manos que favorecen la atención en los niños. Como podemos observar a continuación.

Figura 2. Mantra y mudras

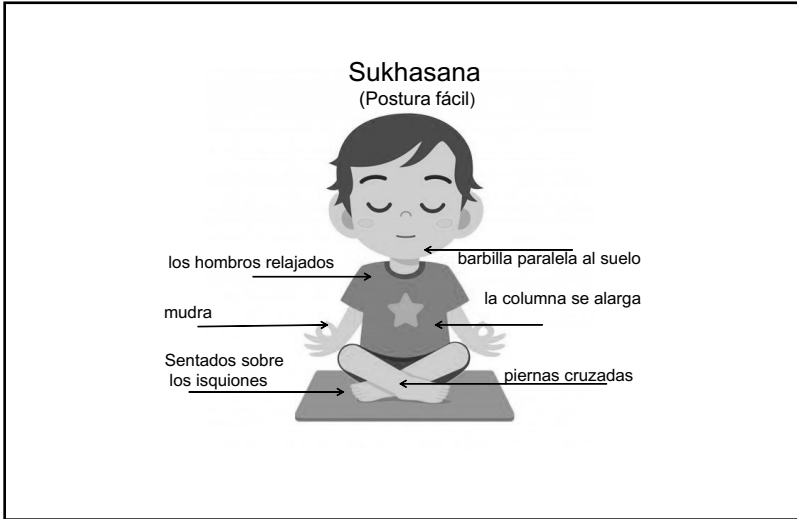


Fuente: elaboración propia.

Respecto a la postura meditativa se trabajó con Sukhasana (Postura fácil), pidiendo a los niños y niñas que la columna se alargara mientras que los hombros se mantendrían relajados y la barbilla paralela al suelo. La instrucción se dio de la siguiente manera:

—Debemos intentar sentarnos sobre los isquiones y cruzar las piernas sin que la incomodidad de la postura impida que nos podamos concentrar en la respiración y en nuestro cuerpo.

Figura 3. Sukhasana



Fuente: elaboración propia.

El uso de la imaginación fue determinante en los ejercicios de visualización, en algunos casos apoyados con sonidos y elementos reales. Es importante señalar que esta práctica también invita al niño a crear su propio espacio.

Entro los aspectos que destacan y crean el ambiente propicio esta la paciencia, un aspecto que representa tanto para el adulto como para los niños y las niñas una tarea no fácil. Los niños y niñas, pasados unos minutos suelen perder interés por la actividad que estén realizando en ese momento, por lo que se optó por actividades breves (tres a cinco minutos). La práctica meditativa cerró con un ejercicio reflexivo desde el cuerpo y su disposición para expresarse. La actividad resultó muy divertida, todas y todos parecieron interesarse en explicar y compartir su experiencia usando el cuerpo:

—¿Cómo se sentía tu cuerpo?

—¿Qué pensamientos llegaron a tu cabeza?

—¿Podemos elegir cómo sentirnos?

Algunas reflexiones se enlazaron con la distinción entre mente y cuerpo, se pensó la mente controlando al cuerpo, una mente que no tendría limitaciones, al contrario del cuerpo que no puede hacer todo lo que la mente imagina; sin embargo, destacaba la idea de que podía sentir su cuerpo, incluso podían “ver” o imaginar sus sensaciones y movimientos:

—Sentía como bajaba a mi panza el aire y daban cosquillas...

—Yo lo sentí en mi garganta...

—Yo sentía frío por dentro...

Algunos ubicaron el botón de pausa en su ombligo y otros en su pecho lo que permitió experimentar la pausa emocional y mental como una decisión personal.

Figura 4: Descubriendo la meditación, recordando el estado natural de la consciencia



Fuente: fotografía del autor.

Dice el Dalai Lama, que “si le enseñáramos meditación a cada niño de ocho años, eliminaríamos la violencia en una sola generación”. Esta idea es sin duda uno de los mayores intereses en los ámbitos educativos y sociales, un tema recurrente en la reflexión de las escuelas normales y en la búsqueda de aplicaciones en el aula; lo que nos lleva a reafirmar la importancia de la práctica meditativa en las escuelas.

Entre los efectos que destacan de este breve ejercicio fue sin duda la experiencia inmediata de la calma, del tranquilizarse, un estado mental positivo nos solo en términos personales, sino en términos educativos, momentos en los que se puede enfocar la atención en lo que sea que vaya a ocurrir, como el aprendizaje.

Este estado mental de calma facilita o bien, crea el ambiente de la concentración de manera que una vez que se llega a la calma, el siguiente paso es el enfoque de la atención en aquello que se desea: las emociones, los contenidos, las imágenes, los sonidos, todo aquello que interese del mundo interior o del mundo exterior.

En el ámbito educativo puede ser gestionar una emoción, hacer un ejercicio, atender a una explicación, ver una película, jugar, planificar o comprender.

Efectivamente, la meditación, en términos técnicos, contribuye de manera significativa a desarrollar la atención, y de este modo favorecer los estados de consciencia de lo que ocurre dentro de su propio cuerpo y de lo que ocurre fuera de uno; es decir que es un elemento fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional, en particular cuando ayuda a reconocer dentro de uno lo que desea y lo que no desea.

De lo que siente y de lo que no siente. Y de lo que desean, sienten o hacen los otros; con lo que en consecuencia contribuye a una inteligencia social y el mejoramiento de la convivencia.

## **Conclusiones**

Iniciamos reflexionando sobre la posibilidad de mejorar el contexto de enseñanza-aprendizaje en un ambiente de reconocimiento de “las infancias” y sus mundos de vida desde el cuerpo sentido a través de la práctica meditativa que evidenciamos mediante un breve ejercicio



vivencial a partir del cual podemos concluir que la práctica meditativa:

- Contribuye de manera positiva y significativa en la relación mente-cuerpo.
- Se puede estimular la consciencia a través del desarrollo del cuerpo-sentido.
- Mejora la relación y comunicación entre adultos e infantes.

¿Cómo llevar la meditación a la infancia como un intento de pensar desde el cuerpo? empezando sin duda con la puesta en la mesa de discusiones pedagógicas sobre la práctica meditativa como una herramienta educativa que permitiría, en sus fundamentos, reconocer esas “particularidades del vivir” desde la relación mente-cuerpo y el cuerpo sentido, que nos reconozca, además, como adultos y, de una manera más humana y empática, acercarnos al mundo de vida infantil.

Los contextos experienciales favorecen la recuperación positiva y conversacional de la relación adultez-infancias desde el cuerpo a través de las prácticas meditativas como una manera de crear relaciones y diálogos más humanos y empáticos desde un cuerpo sentido.

La práctica meditativa en niños y niñas enriquecen la imagen de sí mismos a partir de las propias experiencias y sentimientos y favorece su relación con los otros, con lo cual el ámbito educativo se ve mejorado.

Destacamos que, cuando hablamos de un cuerpo sentido en la práctica meditativa hacemos referencia a un niño o niña con conciencia de la existencia de las diferentes partes de su cuerpo físico con sus particulares sensaciones y emociones y de las relaciones que éstas tengan, de manera estática o en movimiento, con el mundo externo, con los otros: compañeros, adultos o con el contexto externo.

En suma, los resultados preliminares de este ejercicio sugieren que estas propuestas pueden ser muy útiles para mejorar tanto los niveles de atención y bienestar de los maestros, así como su relación con sus alumnos, con repercusiones positivas en el desempeño escolar, pero

sobre todo en la contribución de un desarrollo más armónico en la mente-cuerpo de los infantes.

Se observa, no obstante, que la formación de docentes en la práctica meditativa empieza como iniciativas personales y aisladas – incluso a veces rechazadas y cuestionadas- a incluir el aprendizaje de técnicas de meditación.

Reconocemos también que si bien es importante iniciar a los niños en estas prácticas; es también necesario que los maestros se habiliten y formen en meditación como parte de su propio desarrollo personal al cultivar y mantener estados de empatía y calma, ofreciéndoles además herramientas pedagógicas.

## Referencias

- Calle, Ramiro (2016), *Meditación para niños*, España: Kairós.
- Delors, Jacques (2012), "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO. Disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP>.
- Eline Snel (2010), *Tranquilos y atentos como una rana. La meditación para niños...con sus padres*, España: Kairós.
- Flook L, Goldberg SB, Pinger L, Bonus K, & Davidson RJ (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, brain and education: the official journal of the International Mind, Brain, and Education Society*.
- Herrera H., Simón Salvador (2017), *Aportes de la Fenomenología para una comprensión de la infancia: una lectura de la experiencia de filosofar con niñas y niños* [Informe final para optar al grado de Licenciado en filosofía], Chile: Universidad de Chile.
- Khumé, Centro integral (2022), *Descubriendo la meditación, recordando el estado natural de la consciencia*, [taller vivencial], Estado de México: Khumé.
- Khumé, Centro integral (2022), *Meditación y educación, una aproximación desde educación en y para la paz*, [Diplomado], Estado de México: Khumé.
- Merleau-Ponty, M. (1957), *Fenomenología de la percepción*. [pdf]. Disponible en:

<https://jpgergb.files.wordpress.com/2018/06/maurice-merleauPonty-fenomenologia-de-la-percepcic3b3n.pdf>.

Telles, Thabata Castelo Branco (2014), *La infancia desde la fenomenología de Merleau-Ponty: contribuciones a la psicología y la educación*. En: Rev. NUFEN [online], vol.6, n.2, Brasil: Universidad Federal do Pará.



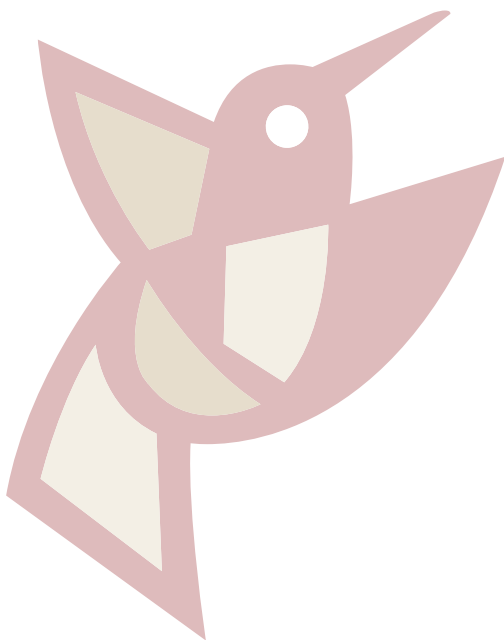


## Textos Normalistas Mexiquenses

*Formación docente para las infancias: reflexiones pedagógicas*, de Edmundo Darío Soteno Tahuilán (coordinador), se terminó de imprimir en octubre de 2024, en los talleres gráficos de Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., ubicados en Centeno 162-1, Granjas Esmeralda C. P. 09810, Ciudad de México. Para su formación se usó la familia tipográfica Adobe Jenson Pro, de Robert Slimbach, para Adobe Systems. El tiraje consta de 250 ejemplares.

## Textos Normalistas Mexiquenses

Esta edición muestra la importancia del binomio formación docente e infancia. Las reflexiones pedagógicas apuntan a nutrir los procesos tendentes a la sistematización de las experiencias educativas desde los aportes y esfuerzos colectivos que conforman los 11 capítulos, en los que se vislumbran temas como: educación liberadora, inclusión, niñez y educación para la paz, formación estética de la infancia, cuerpo sentido, meditación, método Singapur, elaboración de material didáctico, *lap-book* y los desafíos de la formación docente inicial. El juicio analítico y el debate abren la polémica desde otras miradas y aportes metodológicos.



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE  
MÉXICO



**EDUCACIÓN**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN