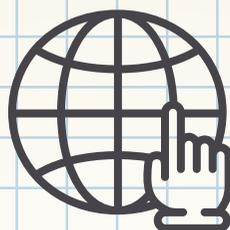
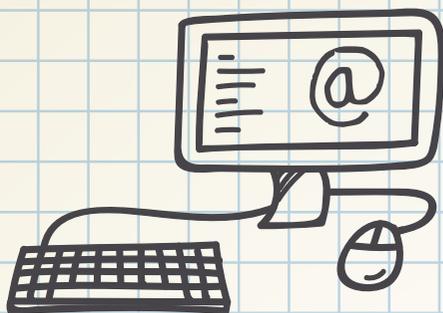
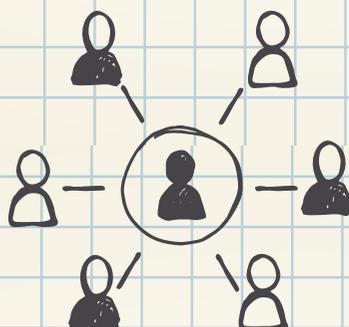
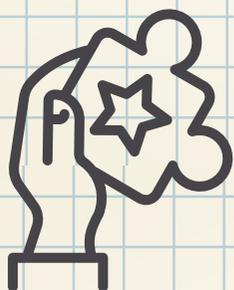
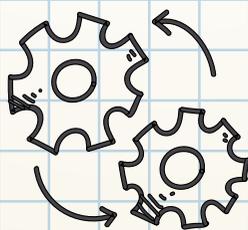
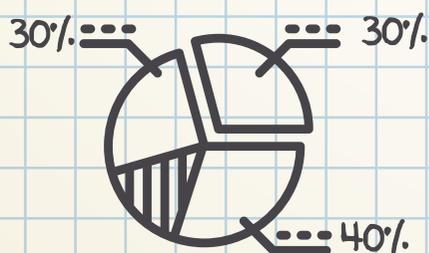


## Reflexiones sobre el diseño universal y el aprendizaje

E. Edith Velasco Miranda

## La paz en el nivel preescolar

Rodrigo Sánchez Arce



# Directorio

## COMITÉ EDITORIAL

Edgar Alfonso Orozco Mendoza  
**Presidente**

Verónica Lidia Guadarrama Méndez  
**Vicepresidenta**

Ada Villanueva Ramírez  
**Secretaria técnica**

Cinthia Leticia Rivero Morales  
**Editora**

Rodolfo Sánchez Arce  
**Dictaminador**

Cristina Baca Zapata | Ada Villanueva  
Ramírez | Consuelo Cardona Estrada

**Corrección de estilo**

Erika Lucero Estrada Ruiz

**Concepto editorial**

Cinthia Leticia Rivero Morales | Erika Lucero  
Estrada Ruiz

**Diseño gráfico**

Fotografía de portada: <https://www.freepik.com>

*Magisterio*, año 21, núm. 97, enero-marzo 2022, es una revista electrónica trimestral editada por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, a través de la Dirección General de Educación Normal, con domicilio en José Vicente Villada núm. 112, primer piso, colonia La Merced y Alameda, C. P. 50080, Toluca, Estado de México, teléfono: 722 214 45 35. Página web: [seduc.edomex.gob.mx/revista\\_del\\_magisterio](http://seduc.edomex.gob.mx/revista_del_magisterio) y correo electrónico: [magisterio@edugem.gob.mx](mailto:magisterio@edugem.gob.mx). Editora responsable: Cinthia Leticia Rivero Morales.

Reserva de derechos al uso exclusivo del título: en trámite, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 210/09/04/22-01.

El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de la Dirección General de Educación Normal. Se autoriza la reproducción parcial o en sus partes de los contenidos siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente sin alteración del contenido. Los artículos no firmados son responsabilidad de la redacción.

Para su formación se usó la familia tipográfica *Fedra*, de Peter Bilak, para Typotheque. Las fotografías que ilustran los artículos pertenecen a <https://www.freepik.com>, <https://www.pexels.com/> y al archivo fotográfico de la Dirección de Fortalecimiento Profesional.

# Sumario



3 Editorial

4 Educación inclusiva: evolución y retos actuales

Ruth Maldonado Cuevas

9 Diálogo entre generaciones: compartiendo experiencias, aprendiendo juntos

Edith Cortés Romero

14 La enseñanza de las ciencias en educación preescolar. Una aproximación curricular

Alicia Dávila Gutiérrez, Xóchitl López Cano, Mariana López Victoriano e Isabel Monroy Plata

19 La inclusión de las nuevas masculinidades en la educación

Claudia Elena Robles Cardoso

23 La paz en el nivel preescolar

Rodrigo Sánchez Arce

30 La necesidad del pensamiento crítico en la práctica y formación docente

Graciela Baca Zapata

35 Reflexiones sobre el diseño universal y el aprendizaje I

E. Edith Velasco Miranda

41 ¿Qué impacto tiene la neuroeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Azucena Martínez Rodríguez y José Eder Millán Honorato

Arte

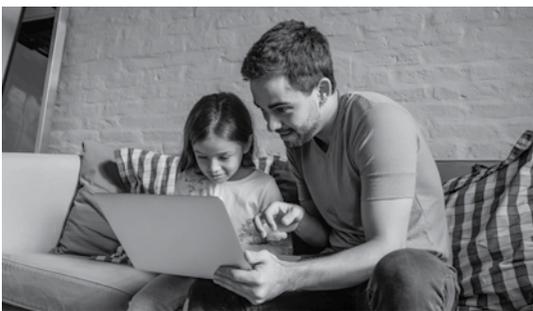
47 Creatividad y sensibilidad

Belinda Pérez Tinoco

Letras

53 No lo sé / Revertir el alma / Cómo

Francisco Cardona Estrada





**LIBRERÍA**  
Pedagógica del Magisterio

# LIBRERÍA PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO

**Apoyo a eventos y ferias  
del libro con un stand**

Atendemos pedidos  
especiales de escuelas

Apoyamos en la búsqueda  
y selección de bibliografía

Ofrecemos bibliografía  
actualizada a precios accesibles

**HORARIO**  
9:00 A 18:00 hrs

**ESCRÍBENOS**  
[alibreriaped.difad@edugem.gob.mx](mailto:alibreriaped.difad@edugem.gob.mx)

**VISÍTANOS**  
NIGROMANTE 207-A,  
COL. LA MERCED Y ALAMEDA,  
TOLUCA, MÉXICO.  
TEL. 722 2 15 37 38



La escuela juega un papel importante no sólo en la educación escolarizada de los seres humanos, sino en su formación humana, cultural y social.

En el siglo XXI se apela a la educación para construir diferentes seres humanos, capaces de generar ambientes sociales sustentados en la apertura, la tolerancia y el respeto.

En este sentido, los autores del número 97 de la revista electrónica *Magisterio* reflexionan en torno al rol de la educación en temas que ya son parte de nuestra vida cotidiana: el género, la inclusión, las nuevas masculinidades, la educación para la paz, el pensamiento crítico, la neuroeducación, la ciencia, el cuidado y respeto por el otro. Además, todos nos invitan a reflexionar sobre el papel del educador en las aulas para hacer posible una forma diferente de ver y comprender el entorno. Apuestan por ponderar la enseñanza-aprendizaje desde el preescolar y reforzar los saberes en la juventud.

Ciertamente, en materia discursiva se ha avanzado mucho en estos temas; no obstante, en la práctica siguen siendo insuficientes los esfuerzos. Razón por la cual sería vital promover una formación que permita a los alumnos convertirse en pensadores críticos, conscientes y congruentes de su trascendencia en el mundo.

En todo esto no hay que olvidar que la educación aún es un proceso continuo y paulatino y, como tal, se construye. Por ello, se requiere del empeño de todos por hacer de cada institución (escuela, casa, trabajo...) verdaderos centros democráticos y de participación.

No olvidemos que la tarea de educar para la vida compete a docentes, padres de familia e individuos en constante formación.



## Educación **inclusiva**: evolución y retos actuales

Ruth Maldonado Cuevas  
Escuela Normal de Jilotepec

En una era donde se privilegia la economía, la competitividad, la información y, hasta cierto punto, el individualismo, aparece una nueva idea relacionada con la atención a la diversidad, con la necesidad de mejorar las condiciones de vida de aquellos que, por cualquiera que sea la razón, han vivido al margen, desfavorecidos, segregados. La primera línea para abatir esta situación es la institución educativa, cuya misión es *enseñar y luchar contra la ignorancia*.

La base para fundamentar una propuesta de inclusión surgió en 1990, con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por su sigla en inglés) en Tailandia, donde se aborda el derecho fundamental de todos de recibir educación. A partir de entonces se despierta la inquietud por la *integración* como un medio para generar conciencias que cuestionen la exclusión de ciertos grupos (personas con discapacidad, población indígena o vulnerables en su contexto: raza, religión, género, sexo) en su libertad para ejercer ese derecho.

Las políticas internacionales y nacionales encomiendan esta misión a las escuelas, lugares donde se abonan conciencias para lograr las transformaciones sociales. A decir de Echeita y Sandoval: “la semilla tiene que plantarse en la mente de los niños y jóvenes a través de la educación escolar” (2002, p. 33). Sin embargo, esto no era un ideal naciente, ya desde el siglo xvii, Comenius (1592-1670) proclamaba: “Educación para todos los niños y niñas del mundo... ricos y pobres, hombres y mujeres, los agudos, ávidos y dúctiles, los lentos, aunque complacientes, los bruscos y tozudos” (citado en Reveco, 2005, p. 243). Si se interpreta de manera literal el texto, se podría pensar que se están haciendo diferenciaciones por los rasgos de las personalidades, los cuales podrían etiquetar y formar una idea errónea de quienes somos, como un primer comienzo para reconocernos diferentes y entender la importancia de una educación igualitaria; esto es aceptable.

No obstante, como pasa con frecuencia, las ideas de unos no se convierten, a corto plazo, en las ideas de varios. Hace falta un trabajo arduo para alcanzar una meta. Así, en la Declaración de Salamanca (1994): “88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación asumen la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva” (Parrilla, 2002, p. 12). El principio rector de la declaración fue:

Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo (UNESCO citado en Parrilla, 2002, p. 12).

Bajo este principio se empiezan a generar políticas que llevan a *integrar* a los niños con discapacidad a las escuelas de educación regular. No fue fácil, la sociedad no estaba acostumbrada a aceptar lo diferente, lo ajeno a la normalidad. Además, las escuelas no estaban preparadas para el desafío; las consecuencias fueron: impotencia de los docentes al no sentirse listos para afrontar la situación, pensaban que sería más trabajo, que desatenderían a los *normales* para atender a los *no normales*, que incumplirían con la exigencia de terminar

el currículum y dar buenos resultados. Todo esto y el desconocimiento general de la discapacidad ocasionaron el rechazo ante la encomienda.

Se logró que los niños incursionaran en los salones de clase. No obstante, la segregación siguió siendo parte del actuar cotidiano: se les permitía estar, pero no participar; cuando se les atendía se les separaba del grupo y su aprendizaje era segmentado y parcializado. De acuerdo con Santiago Rosano (2008), en la *era de la integración*, la escuela incluía a lo diferente y terminaba por homogeneizar a todos dentro de un salón de clases, bajo una regla estricta de la normalidad, es decir, parecía que los niños con dificultades se tenían que adaptar a la escuela y no la escuela a sus necesidades.

A partir de estas circunstancias y de que el cambio sólo obedeció al decir y no al actuar consciente de la transformación, se empieza una *era de renovación*. Se comienza a utilizar la palabra “inclusión”, pero en realidad su definición no se alejó del término “integración”; de hecho, se usan como sinónimos, razón por la cual surge la necesidad de diferenciar y generar un uso pulcro de la terminología y su significado. No obstante, tejer todo el entramado teórico en relación con su conceptualización tiene que ver más con un cambio de mentalidad que con el vocablo. Cambiar la ideología, la forma de percibirlo y movernos de paradigma es el propósito.

Es preciso reconocer que no todo corresponde a la escuela, ni todo se enfoca a la discapacidad. La diversidad está presente en todos los ámbitos de la vida. Por naturaleza, el ser humano es diverso y se debe respetar y valorar esa pluralidad. Desafortunadamente, han sido años de segregación; es tan grande el abismo impuesto por la sociedad al agudizar el problema de la exclusión, que



la labor no será sencilla. Nos hemos acostumbrado a vivir en un mundo intolerante, que rechaza lo diferente, lo que no encaja en los paradigmas ideológicos del *buen* ciudadano, del estudiante *capaz*, de la persona *preparada*. Luchar contra la exclusión se convierte en un reto cuando no se está dispuesto para entender la diversidad.

Cuando se habla de educación especial y los cambios necesarios para ponerla en práctica en la educación básica, a menudo surgen debates, cuestionamientos e incertidumbres. ¿Cómo hablar de una escuela para todos cuando no se sabe cómo atender a todos? ¿Cómo hablar de una cultura de paz cuando se está acostumbrado a luchar por conseguir empleos, mejores sueldos y viviendas? ¿Cómo hablar de derechos cuando éstos se invisibilizan, cuando la tarea central es el conocimiento y no la práctica de valores?

Dar el paso hacia una educación más inclusiva no es tarea de unos cuantos. El eje rector del trabajo debería ser la colaboración, el intercambio de saberes y experiencias entre quienes integran el sistema educativo. En primer lugar, el Estado debería

diseñar políticas que propicien la equidad de oportunidades, y que se reconozca en todos los órdenes del país la necesidad de aceptar, respetar y procurar la diversidad no sólo como un eslogan político, sino como un modo de actuar y convivir. Si se tuvieran políticas claras y contundentes, entonces, la sociedad y la escuela podrían trabajar en función de un cambio de mentalidad, de cultura, en el cual las relaciones, creencias e ideas vayan evolucionando hacia una convivencia de respeto, tolerancia, estima y valoración, y se elimine el racismo, la exclusión y la violencia.

En conjunto, Estado, sociedad e instituciones educativas pueden mejorar las condiciones de todos aquellos que han sido segregados, violentados e ignorados por alguna circunstancia. Sin embargo, aunque cada uno hace lo que le corresponde, la escuela debe ser la gestora de nuevas mentalidades, debe echar mano de los medios a su alcance. Primero, tiene que tomar en cuenta el profesionalismo, la disposición y el compromiso de su planta de docentes; segundo, el trabajo colaborativo y la coparticipación de la comunidad escolar, y tercero, mirar las condiciones del contexto y aprovecharlas.

Con base en Blanco: “no siempre es necesario incrementar los recursos, sino utilizar de forma distinta los ya existentes” (1999, p. 62). Es decir no se requiere de mayores esfuerzos en infraestructura y materiales físicos, si bien éstos son necesarios, es más importante que tanto docentes como directivos busquen nuevas formas de atender con compromiso, responsabilidad y pensamiento innovador, que den el uso adecuado y optimicen los recursos que ya tienen. De este modo, pueden ser el ejemplo de quienes requieren una forma diferente de enseñanza.

Es imprescindible ver las necesidades educativas especiales y ser críticos en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. En otras palabras, hay que empezar a ver el problema de la exclusión no como una característica individual o de un grupo desfavorecido, sino como la forma en que un contexto, llámese sociedad o escuela, influye y dificulta la inserción de todos en la participación social; no como un defecto de personas con discapacidad o en situaciones vulnerables, sino como un problema de la sociedad para incluirlos.

Para tener una educación inclusiva debemos disminuir la exclusión, incrementar la participación (Parrilla, 2002), insertarnos en una vida con igualdad de oportunidades, involucrarnos en los ámbitos laborales, sociales y culturales, donde la voz de las minorías sea escuchada, las mujeres participen en equilibrio con los hombres, se crea en las potencialidades de los individuos con discapacidad, donde las emociones, los sentimientos y las ideas sean tratados con dignidad y respeto.

Es momento de oír las voces de los discriminados. La misión de la escuela es impedir, denunciar y frenar la exclusión (Parrilla, 2002), es decir, transformar la cultura escolar y social; debe hacer útil lo que se enseña y aprende para el sujeto que estamos sirviendo. Ayudar es nuestra misión; servir al otro es la esencia de nuestro quehacer docente.

Ahora todas las reformas se declaran inclusivas aunque, en realidad, la mayoría de ellas no se han implementado para, o no son capaces de, evitar la exclusión o frenarla. Se apela con frecuencia a la democracia, la justicia y la equidad, pero sin combatir como es debido las dinámicas y estructuras cuyos resultados vulneran valores y principios básicos (Martínez y Escudero, 2011, p. 86).

Si se quiere hablar de una cultura de paz y de una escuela para todos se debe empezar por uno mismo, cambiar la propia mentalidad, los prejuicios, las prácticas y las actitudes, así como aceptar, respetar y valorar las diferencias. Cuando cada persona haya trabajado en sí misma, entonces es el momento de trabajar en colectivo, con los pares. En las instituciones educativas, el colectivo docente debe compartir y aprender del otro, y poco a poco incluir al resto de la comunidad escolar. Se trata de una lucha diaria, en la que se integre a los padres de familia, las autoridades educativas y civiles, y la comunidad en general.

La colaboración debería ser el eje rector del trabajo para la inclusión. Sería bueno apoyarse en otro y compartir, sentirse cómodo con alguien que valora las diferencias y respalda un trabajo en favor de ellas. Asimismo, es importante dialogar para conciliar inquietudes, saberes, dudas, las cuales

permiten el crecimiento personal y profesional, y a su vez desencadenan propuestas de mejora. El fin de todo esto es ayudar a quienes nos debemos: los estudiantes, sin importar de donde sean y con las problemáticas particulares que les obstaculicen acceder al aprendizaje.

Hay que ver a quienes servimos como seres únicos, con posibilidades de aprender y desarrollarse, pues somos la guía, o como diría Vygotsky, para ayudarlos a transitar desde su zona de desarrollo real a su zona de desarrollo potencial, en un clima afectuoso, cargado de valores. Si la educación es un derecho y queremos que todos hagan uso de éste, debemos caminar hacia una educación inclusiva desde la perspectiva de cambio, no sólo de integrar, sino de sensibilizar para incluir y luchar permanentemente por modificar la mentalidad de la sociedad.

Actualmente, la educación inclusiva debe entenderse como un proceso continuo y de cambio paulatino; es un esfuerzo de todos por hacer de las instituciones verdaderos centros democráticos y de participación. Es vital entendernos como una sociedad diversa, con características únicas y particulares que en vez de separarnos nos unen y nos enriquecen.

Finalmente, hay que comprender que la diversidad no termina, es una parte inherente de cual-

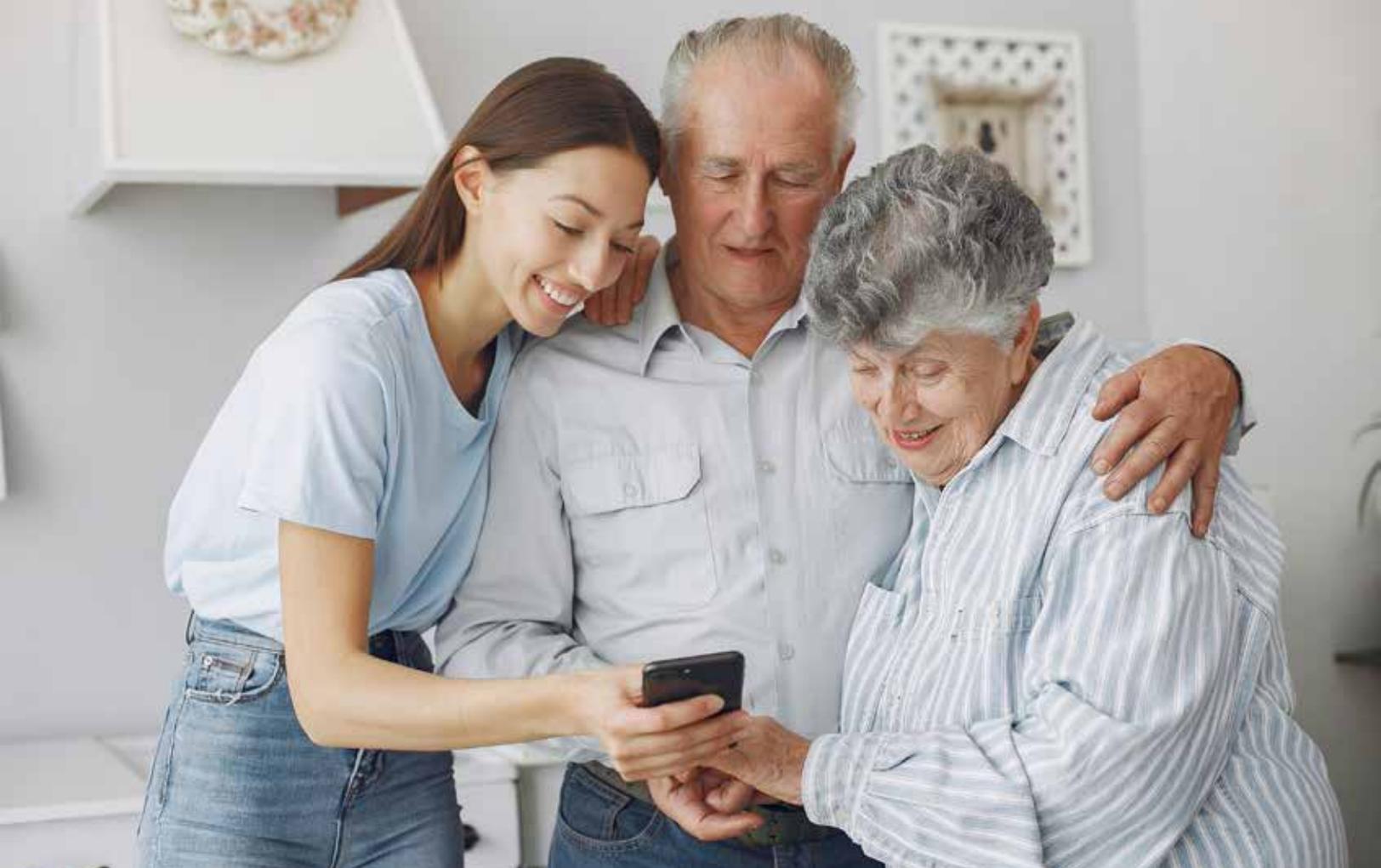


quier sociedad y como tal debemos pensar, crear e implementar estrategias para responder a ella, así como evaluar y coevaluar el grado en el cual estamos satisfaciendo las necesidades educativas que se presentan en todos y cada uno de los estudiantes, sin importar su origen, condición o preferencia. Termino con unas palabras de Rosa Blanco: “la decisión de quien es integrable no debe tomarse en función de las posibilidades o limitaciones del alumno, sino de las potencialidades o limitaciones de la escuela” (1999, p. 62).

## Referencias

- Blanco, R. (1999), “Hacia una escuela para todos y con todos”, en UNESCO / OREALC, *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, boletín 48, Santiago de Chile: UNESCO / OREALC, pp. 55-72.
- Echeita, G. y M. Sandoval (2002), “Educación inclusiva o educación sin exclusiones”, en *Revista de Educación*, núm. 327, Madrid: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación-UAM, pp. 31-48.
- Martínez, B. y J. Escudero (2011), “Educación inclusiva y cambio escolar”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 55, España: OEI, pp. 85-105.
- Parrilla Latas, Á. (2002), “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, en *Revista de Educación*, núm. 327, Madrid: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación-UAM, pp. 11-29.
- Reveco, O. (2005), *Desarrollo del sujeto y modalidades para el aprendizaje: módulo para el curso del magister en educación parvularia*, Chile: Universidad ARCIS.
- Rosano, S. (2008), “La cultura de la diversidad y la educación inclusiva”, en V Encuentro Internacional “Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos”, Lima, Perú, junio de 2008, disponible en: <https://bit.ly/3oTdgZo> [fecha de consulta: marzo de 2021].





## Diálogo entre generaciones: compartiendo experiencias, aprendiendo juntos

**Edith Cortés Romero**

Universidad Autónoma del Estado de México

Hoy por hoy, observamos cambios en las estructuras familiares, sociales y culturales, lo cual modifica los referentes de las generaciones adultas. Ahora, los jóvenes se encuentran en distintos ámbitos de participación, donde construyen estilos particulares de representar los problemas a los que se enfrentan en los espacios de su vida cotidiana y en aquellos que se presentan a nivel nacional e internacional.

A partir de la propuesta teórica de Carles Feixa (2003) sobre la metáfora del reloj de arena, se busca una aproximación para conocer los retos a los que se enfrenta cada generación, lo que implica reelaborar roles y nuevas formas de interacción. En este sentido, se llevó a cabo una reflexión intergeneracional entre jóvenes y adultos mayores, para enfrentar y convivir en el presente.

A continuación, se presentan los hallazgos de la dinámica “Cuéntame tu historia, cuéntame tus sueños”, realizada a finales de 2018 y durante 2019, entre jóvenes universitarios de la licenciatura en comunicación, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), y adultos de la Casa de Día del Adulto Mayor, en Metepec, Estado de México. Se discurió alrededor de los encuentros y desencuentros entre ambos grupos generacionales sobre aspectos de la vida cotidiana, con el propósito de generar conocimiento desde la experiencia vivida y procurar una aproximación a la situación conceptual de jóvenes y adultos mayores en el entorno social mexicano. La actividad involucró un intercambio intergeneracional a partir del diálogo de sus experiencias: primero se escuchó a los abuelos y después los jóvenes expresaron sus inquietudes.

El estudio se sustenta en registros de observación, entrevistas, fotografía y video.

## Posibilidades a través de la interacción entre generaciones

Feixa propone la metáfora del reloj de arena para medir el acceso a la vida adulta. Para este autor, las edades son “estadios biográficos culturalmente construidos, que suponen fronteras más o menos laxas y formas más o menos institucionalizadas de paso entre los diversos estadios, podemos considerar al reloj como un marcador social de estas fronteras y de estos pasos” (2003, p. 8). Feixa retoma las modalidades de transmisión generacional de las que habla Margaret Mead:

1. Las culturas posfigurativas: los niños aprenden de los adultos, ellos son la guía.
2. Las culturas cofigurativas: los niños como los adultos aprenden de sus coetáneos.
3. Las culturas prefigurativas: los adultos aprenden de los niños, los jóvenes tienen una participación de nueva autoridad.

De tal suerte que las culturas posfigurativas equivalen al reloj de arena en su visión circular, donde las culturas reproducen contenidos culturales de la anterior. En las culturas cofigurativas se asimila al reloj analógico, donde la visión es lineal

y cada generación instaure nuevos contenidos culturales. Y las culturas prefigurativas se asemejan al reloj digital con su visión virtual, donde se invierten las conexiones entre edades y colapsan los esquemas rígidos de separación biográfica.

Justo en el reloj digital se da una relación entre generaciones, una conexión entre sujetos de diferentes edades y donde se rompen los esquemas rígidos que separan las biografías de cada generación: “Si el reloj simboliza en cada caso la medida del tiempo biográfico, podemos considerar a los grados de edad como una metáfora del cambio social” (Feixa, 2003, p. 9), es decir, como esas formas mediante las cuales una sociedad marca fronteras entre edades y que son una conjetura para repensar las transformaciones de las formas de vida.

La reflexión que guio el encuentro de los adultos mayores y los jóvenes fue romper su tiempo biográfico y posibilitar una interacción entre dos generaciones que se piensa son ajenas. El diálogo brindó posibilidades de comunicación, aprendizaje y compartir experiencias.

## Los jóvenes cantando y contando sus historias

Los jóvenes suelen expresar que están metidos en el mismo mundo, en ese laberinto donde cada cual encuentra su escapatote para respirar. En ese sentido, se entiende que: “la juventud surge como una ‘construcción cultural’, relativa en el tiempo y en el espacio. Esto es, cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta” (Feixa, 2003, p. 18).

Por su parte, Bourdieu (1984) expresa que esto de definir las etapas de la vida es de lo más trivial y muestra que la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; además, señala que el hecho de hablar de los jóvenes como unidad social, como un grupo que posee intereses comunes, constituye en sí una manipulación evidente. No obstante, ante el señalamiento de Bourdieu, Reguillo apunta que si bien es cierto que

la juventud no es más que una palabra, una categoría construida, no debe olvidarse que las categorías no

son neutras, ni aluden a esencias; son productivas, hacen cosas, dan cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran el mundo y, con ello, a ciertos actores sociales (Reguillo, 2000, p. 29).

De acuerdo con el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (Celade) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), la juventud es la etapa de la vida dedicada esencialmente a la adquisición de conocimientos:

para ello, la sociedad otorga una “moratoria de roles”, es decir, una suspensión temporal de obligaciones, que favorece tanto la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones —experimentando con ellas y haciendo un balance de sus ventajas y desventajas— como la incorporación rápida de innovaciones. Este proceso no enfrenta, como suele suceder entre las generaciones adultas, las resistencias provenientes de hábitos y prácticas cristalizadas o de intereses enraizados en estructuras institucionales (Celade / Cepal, 2020, p. 14).

En este sentido, el joven como sujeto y objeto de estudio es un ente social complejo, que no se puede encasillar, estigmatizar o abordar desde una perspectiva reduccionista, debido a las circunstancias socioeconómicas y culturales de este nuevo siglo. Atreverse a abordarlo es difícil, sobre todo si no se toman en cuenta todas las intersecciones que lo determinan.

La juventud no representa un sector homogéneo, sino multifacético y complejo que requiere ser comprendido a partir de sus referentes culturales, sociales y económicos. Se ha enfatizado que el resultado de las políticas neoliberales ha conllevado la emergencia de la transformación de valores y roles significativos para anteriores generaciones; pero ante un panorama que desborda incertidumbre se requiere de mecanismos institucionales que recuperen espacios de identidad juvenil, construcción de lenguajes y significados, mediante los cuales se representan las percepciones respecto a la sociedad a la que se pertenece. Entonces, ¿cuáles son las posibilidades de la interacción entre generaciones? y ¿cómo es la comunicación entre jóvenes y adultos?



## El tiempo social de la vejez

¿Cuándo comenzamos a ser viejos? Aproximarse a la vejez desde las ciencias sociales implica comprender que es un concepto con diferentes acepciones y con una relación importante en el tiempo y espacio social. Son diversas las posibles respuestas; la vejez puede verse desde una mirada cronológica, biológica, sociológica, política, comunicativa, entre otras. La vejez también ha cambiado: antes, la imagen que se tenía del anciano era socialmente valorada por su experiencia, sabiduría y sensatez; ahora se habla de vejez en tres etapas: prevejez (55-65 años), vejez (65-79 años) y ancianidad (80 años en adelante).

En nuestros días, la vejez se relaciona con decrepitud y declive, debido a que el sujeto anciano se vuelve dependiente por su incapacidad para satisfacer sus necesidades. Sin embargo, se deben tener presente sus derechos humanos: derecho a una integridad, una dignidad y una protección por parte del estado, la familia y la sociedad; a una certeza jurídica, a la salud, la alimentación, la educación (sobre el tema del envejecimiento), al trabajo, la asistencia social, la participación en su comunidad y al acceso a los servicios como el transporte público.



Por otro lado, se deben contemplar los deberes del estado para con los adultos mayores: salud, educación, nutrición, vivienda, desarrollo integral y seguridad social; asimismo, determinar la cobertura y características de programas y beneficios sociales como los que ofrece el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (Inapam) o las casas-comedores del adulto mayor, del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF).

En cuanto a los deberes de la sociedad, los adultos mayores no deben ser marginados o discriminados en ningún espacio público o privado. La familia tiene que propiciar satisfactores necesarios para su atención, alimentación y convivencia (afectivas, protección, apoyo).

A partir de tales reflexiones se tuvo un acercamiento a la Casa de Día del Adulto Mayor, para comprender las percepciones que

tienen los jóvenes sobre el adulto mayor.

### Las historias de nuestros abuelos

Hasta 2018, en Metepec sumaban 27 mil 581 personas de 60 años y más, lo que representa 11.36% de la población total; para 2050, gran parte de la población en el municipio serán adultos mayores (López, 2018, p. 42). En este municipio existen 47 clubes del adulto mayor, cuyo propósito es realizar paseos recreativos, actividades físicas y encuentros. En dichos espacios se cuenta con áreas de recreación, se imparten talleres de actividades educativas, culturales y deportivas, y se llevan a cabo paseos o campamentos. En 2018, sus integrantes participaron en los XXVII Juegos Nacionales Deportivos y Culturales de las Personas Adultas Mayores, donde obtuvieron dos terceros lugares en

las pruebas de caminata de 2 mil 500 metros y en taichí; mientras que en la XV Olimpiada de Adultos Mayores Fuertes consiguieron dos primeros lugares en caminata y taichí, y dos terceros lugares en natación y dominó (López, 2018, p. 43).

La Casa de Día del Adulto Mayor es un centro del sector público dedicado a la atención de los adultos mayores durante el día. En este espacio se propició “Cuéntame tu historia, cuéntame tus sueños”, cuya meta fue entablar un diálogo entre generaciones: un abuelo le contaba una historia o sus experiencias al joven; después un joven le narraba sus sueños al abuelo y cómo miraba la vejez.

Las miradas de los jóvenes hacia los adultos antes de la visita fueron:

- Personas muy enfermas que incluso son abandonadas o maltratadas por sus familias.
- Personas reservadas y con un carácter *más duro*.
- Personas aburridas, serias y solitarias.

Las percepciones que los jóvenes universitarios tenían sobre el adulto mayor eran negativas; veían el asilo como un lugar donde cuidan a personas enfermas e incapacitadas para valerse por ellas mismas. Sin embargo, después de la visita a la Casa de Día del Adulto Mayor y el diálogo compartido con sus residentes, los jóvenes expresaron que la dinámica en ese lugar es diferente, que —como su nombre lo indica— es un lugar de día donde se

realizan diferentes actividades para los adultos mayores, quienes aún son personas activas y muy dinámicas. Las narrativas sobre lo que han vivido los abuelos fueron sumamente enriquecedoras.

Los jóvenes pudieron conocer otros entornos de este sector de la población, lo cual se contraponen a ciertas visiones fatídicas que se llegan a mostrar en los medios de comunicación. Incluso, el conocer los programas que ofrece el municipio abrió la visión del papel que asumen las autoridades ante los adultos mayores.

Contar experiencias y sueños permite percibir visual y sensorialmente. Los jóvenes señalan que su percepción cambió y que se puede aprender mucho de los adultos mayores, que se debe trabajar en conjunto, crear proyectos que acerquen a diferentes generaciones para convivir y escuchar la sabiduría de estos seres.

## A manera de cierre

Al terminar la actividad, los jóvenes expresaron que la construcción social del adulto mayor es compleja; en palabras de un alumno: “Despierta nostalgia y tristeza ver que las personas mayores sólo necesitan un poco de atención por parte de los seres queridos y que muchas veces son abandonados y rechazados. Además, sorprende el apoyo que les brinda el DIF en la Casa de Día del Adulto Mayor; eso los hace muy felices”. Igualmente, manifestaron que haber participado en este proyecto fortaleció sus cono-

cimientos de investigación y que compartir la unión de la comunidad universitaria con temáticas intergeneracionales resulta enriquecedor para comprender los fenómenos sociales.

La reflexión de todo esto es que debemos dirigir la mirada hacia la cultura de la vejez y conocer las experiencias de quienes envejecen, pues son parte de nuestra sociedad. Jóvenes y adultos son necesarios y complementarios. Hay que reunirlos más seguido, para que los jóvenes estudien la sabiduría y los viejos la practiquen, como lo refirió Jacques Rousseau.

## Referencias

Bourdieu, P. (1984), *Cuestiones de sociología*, París, Editions de Minuit.

Celade / Cepal (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía / Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020), *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos*, Santiago de Chile: Celade / Cepal, disponible en: <https://bit.ly/3qhlbkj> [fecha de consulta: mayo de 2021].

Feixa, C. (2003), “Del reloj de arena al reloj digital”, en *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, año 7, núm. 19, Ciudad de México: Imjuve, pp. 6-27.

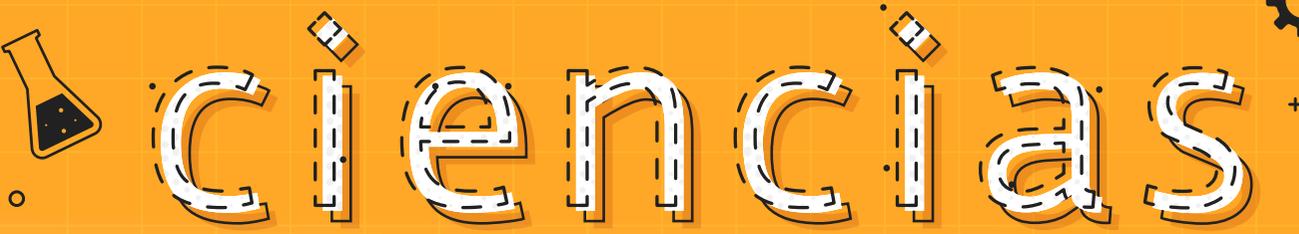
López Cárdenas, D. (2018), Tercer informe de gobierno municipal de Metepec, Estado de México, disponible en: <https://bit.ly/3J125WG> [fecha de consulta: mayo de 2019].

Reguillo, R. (2000), *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, México: Grupo Editorial Norma.





# La enseñanza de las



# ciencias



## en educación preescolar. Una aproximación curricular

Alicia Dávila Gutiérrez

Xóchitl López Cano

Mariana López Victoriano

Isabel Monroy Plata

Escuela Normal de Ixtlahuaca

### Las ciencias en el programa de educación preescolar

Desde pequeños y de manera espontánea, los niños construyen conocimientos y esquemas científicos de manera informal. La escuela se encarga de formalizar esos saberes mediante la enseñanza de los programas de estudio; además, desarrolla en los niños la indagación y reflexión de los fenómenos del mundo natural. Se trata de favorecer sus procesos de aprendizaje llevándolos gradualmente a interesarse en la observación de los seres vivos; describir, plantear preguntas, comparar, registrar información, y adquirir actitudes favorables hacia el cuidado del medio ambiente (SEP, 2017, p. 255).

La enseñanza de las ciencias en el nivel preescolar pertenece al campo académico denominado “Exploración y comprensión del mundo natural y social”; para fines de este escrito retomaremos el aspecto del mundo natural que denominaremos “ciencias”, porque es un área de conocimiento evaluada por el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés: Programme for International Student Assessment). Para ello se requiere que la educadora conozca el programa de educación preescolar y resignifique el valor pedagógico de las experiencias que le ofrezca a los

niños; por ejemplo, pasar de las experiencias directas sobre los objetos a su organización mental. Otras aptitudes que necesita la educadora son: estar estrechamente vinculada al propósito de acercar gradualmente al niño a indagar y reflexionar en los fenómenos del mundo natural; reconocer el orientador curricular al que pertenece la ciencia; analizar la dosificación de los aprendizajes esperados en el nivel preescolar; valorar las orientaciones didácticas, las cuales son fundamentales para la tarea que desempeña como facilitadora en los procesos de indagación y reflexión del niño, en los que se puede reconocer el tipo de experiencias a proponer, las actitudes a modelar y los recursos de apoyo que estén al alcance de las posibilidades familiares y de la escuela.

## PISA y su influencia en la enseñanza de las ciencias en el nivel preescolar

Las ciencias, las matemáticas y el español son las áreas que revisten mayor importancia en la enseñanza y aprendizaje de los niveles de educación básica por la evaluación que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través de la prueba PISA. México participa en ésta a partir del año 2000, cuyos resultados muestran la brecha educativa entre nuestro país y el resto de los países miembros de la organización. Los estudiantes mexicanos están en condiciones menos favorables para aprender en comparación con los estudiantes de otras naciones; también se destaca otro elemento que explica los resultados de la prueba y tiene que ver con la forma de enseñanza en el aula:

*el enfoque memorístico que prevalece, en muchos casos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas mexicanas, públicas y privadas.*

[...]

El estilo enciclopédico y memorístico que hay, en muchos casos, en la educación mexicana, es tal vez más notable en ciencias naturales, ésta será el área prioritaria de PISA 2006 (INEE, 2005, p. 9).

La prueba PISA mide habilidades complejas de lectura, matemáticas y ciencias, saberes necesarios para la vida en la sociedad del conocimiento. En el caso de México, no es suficiente alinear el currículo a las pruebas, sino reformar el Sistema Educativo Nacional, a partir de las políticas educativas y las reformas a los planes y programas de estudio de educación básica. A partir de 2002, la educación preescolar se integró a la educación obligatoria; asimismo: “Tomó auge el llamado enfoque por competencias, que ahora proponía desarrollar de manera articulada todos los componentes del aprendizaje de los estudiantes” (García, 2019, p. 22).

La prueba PISA supera las definiciones que en boga existen en educación, porque para cada área evaluada se plantea una competencia específica: la alfabetización o competencia lectora, la alfabetización o

competencia matemática y la alfabetización o competencia en ciencias. El concepto de “alfabetización”

sobrepasa el uso dado habitualmente en el sentido de saber a leer y escribir para referirse de manera más amplia a un tipo de formación que dota a los estudiantes de un bagaje intelectual suficiente para afrontar los retos de la vida y de la edad adulta. La alfabetización, entonces, abarca conocimientos y habilidades necesarias para una participación social plena (INEE, 2005, pp. 15-16).

Por lo tanto, la alfabetización supera la noción de saber leer y escribir, puesto que se trata de una formación en el terreno intelectual que redunda en todos los ámbitos de la vida del sujeto que se forma. El concepto de “competencia” en PISA se refiere a un

sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales (INEE, 2005, p. 16).

Ambos conceptos aluden a habilidades complejas que no sólo se desarrollan con la enseñanza, sino con la interacción social en el aula y el contexto.

La “competencia científica” se entiende como la “capacidad de emplear el conocimiento científico para identificar preguntas o extraer conclusiones





basadas en hechos o evidencias con el fin de comprender y tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios realizados en él mediante la actividad humana” (INEE, 2005, p. 24). Al igual que la competencia en general, la científica conlleva una formación intelectual que supera la noción de la enseñanza basada en la explicación de los fenómenos científicos, y cede el paso al sujeto que aprende como protagonista de su aprendizaje. En este contexto, la educación preescolar es de suma importancia porque es el cimiento de la formación científica y de las competencias, para que se desarrollen de acuerdo con lo planteado por PISA. De ahí la importancia de cambiar la forma de enseñanza, acorde con las orientaciones didácticas de los planes y programas de estudio.

En los *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017), en el campo “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, relacionado con las ciencias, se establecen los *aprendizajes esperados* que el niño de preescolar deberá lograr y también se enfatiza que no son contenidos a aprender, sino “capacidades que los niños pueden desarrollar a lo largo de los tres grados de educación preescolar [...] pero que para desarrollarlas dependen del tipo de experiencias que vivan en las escuelas y en los centros de atención infantil” (SEP, 2017, p. 65). Por esta razón, la docente debe enfocarse en crear ambientes de aprendizaje experienciales, para que el niño explore y comprenda su mundo natural, y tomar en cuenta los aprendizajes esperados como: reconocer algunos recursos naturales que hay en el lugar en el que vive; cuidar los recursos naturales; identificar servicios

médicos y acciones de seguridad. Los conceptos que el niño deberá apropiarse serán resultado de esas experiencias y no de la explicación que la docente le dé.

El campo “Exploración y comprensión del mundo natural y social” proyecta lograr al término de la educación preescolar: “Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora presentaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo” (SEP, 2017, p. 26). El logro de los aprendizajes esperados requiere de un pensamiento científico flexible, complejo y creativo por parte de la docente. No es sencillo transitar de una enseñanza basada en la explicación a una basada en la creación de ambientes de aprendizaje experienciales; harán falta las sesiones de los consejos técnicos y la formación que brindan los estudios de posgrado. Mientras tanto, la docente continuará con su formación, tendrá a su alcance los referentes bibliográficos que le brindarán mayores fundamentos didácticos para el nivel preescolar, con los cuales favorecerá la competencia científica en los niños, sobre todo contribuirá al bagaje intelectual que les permita tomar decisiones en pro del cuidado del entorno natural.

### La pregunta como estrategia de aprendizaje de las ciencias

El niño de preescolar cuenta con una gran herramienta para ir ordenando el mundo: el lenguaje, la palabra, que es el vínculo para establecer diálogos cognitivos e iniciar los procesos de intervención en el aula. La educadora podrá usar esta estrategia para acercarlo a la ciencia.

Desde hace décadas, en nuestro país, la educación preescolar ha colocado en el centro del aprendizaje al niño, quien es el principal actor y constructor de su propio conocimiento. Por otra parte, la educadora promueve y gestiona situaciones de aprendizaje. En la educación se han modificado algunas formas de enseñanza, por ello, hay

que ayudar a los niños a darse cuenta de que ellos saben, de que ellos también son constructores de teorías y de que es esta teoría la que deben poner en

juego para saber si les sirve o si es necesario modificarla para poder dar una explicación a la realidad que los circunda (Tonucci, 1995).

De acuerdo con Cohen:

Los niños pasan poco a poco de un interés en lo puramente personal al interés en lo universal e impersonal. Esto significa que la atracción que ejerce en ellos un nuevo conocimiento se determinará cada vez menos en función de su relación con la experiencia personal y más como lazo de unión en el mundo exterior. Aunque en esta etapa los niños están en vías de manejar abstracciones de experiencias y poco a poco dejan de depender de lo concreto como base para su comprensión (1997, pp. 257-258).

En este contexto, *la pregunta* es un instrumento cognitivo que le permite al niño dialogar con la realidad. De ahí que la educadora debería ocupar esta estrategia para favorecer el aprendizaje.

Desde tiempos antiguos, la pregunta se usó como recurso para el aprendizaje; Platón decía que era un medio para llegar a la verdad. Si la intención educativa es acercar al niño a las ciencias será importante fomentar su curiosidad, a través de herramientas cognitivas como la pregunta y la observación. Tonucci (1995) sostiene la hipótesis de que, desde pequeños, los niños van construyendo teorías explicativas de la realidad, tal como lo hacen los científicos; además, afirma que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla.

En las aulas del nivel preescolar se recurre a la estrategia de la pregunta para construir el conocimiento, la cual consiste en que la educadora exponga un asunto para movilizar el conocimiento de los niños, de esta manera los motiva y les facilita su participación. La pregunta constituye el andamio entre los saberes del niño y los aprendizajes esperados; por lo tanto, es el detonador del aprendizaje de las ciencias. “En sus procesos de aprendizaje los niños construyen progresivamente nociones relevantes que les permiten explicarse y entender cómo es y cómo funciona el mundo” (SEP, 2017, p. 256).

Dicha estrategia hace posible que, en el plano intrapsicológico, el niño dialogue con su yo interno

(piense), que se formule otras interrogantes para que poco a poco se apropie del objeto de conocimiento. Con base en Gadamer: “cada pregunta tiene su motivación. Toda pregunta adquiere su sentido por la naturaleza de su motivación” (2006, p. 86), es decir, en el caso de los niños, la pregunta deberá tener toda la intención de movilizar su conocimiento. Es importante que las educadoras, y en general todos los docentes, analicemos las preguntas que lanzamos a los educandos, que reconozcamos el sentido de éstas y los procesos cognitivos que implican, tales como la reflexión, el planteamiento de problemas, la elaboración de conjeturas, deducciones, hipótesis, entre otros. “Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje” (Zuleta, 2005, p. 116).

La importancia que la pregunta tiene en el aprendizaje, en este caso de las ciencias, la recuperamos también de Freire y Faundez: el meollo de la cuestión radica en “vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes” (2016, p. 72). Una clase de ciencias podría basarse en la formulación de interrogantes. Hasta aquí hemos resaltado la importancia de la pregunta que establece el docente; sin embargo, es más



importante que se favorezca en el niño la expresión de sus propias preguntas: “El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de ‘admirarse’” (Freire y Faundez, 2016, p. 72). La curiosidad de los niños es innata y de alguna manera va desapareciendo al transitar por la escuela; por ello, sus preguntas son aún más importantes que las del docente, pues en ellas se observa la manera en que significan su mundo cotidiano y ante las cuales no tienen respuestas inmediatas. “El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando pueda parecerle ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula” (Freire y Faundez, 2016, p. 72).

El conocimiento que el niño construya será significativo a medida que surja de su curiosidad por el mundo cotidiano, la cual se manifiesta a partir de sus interrogantes. No obstante, es fundamental que el docente dé un paso más y le ofrezca a su alumno la posibilidad de hacer la *práctica de las ciencias*, donde la observación sea la causa y consecuencia de las preguntas del niño; es decir, el docente debe ayudarlo a generar sus propias teorías, para que las confronte y debata con las de sus compañeros o la realidad y, sobre todo, evitar que la escuela interrumpa el proceso natural de investigar que poseen los niños, y que continúe proponiendo un conocimiento

secuencial, que limita la curiosidad y capacidad de desarrollo de la generación actual de niños (Tonucci, 1995).



### A manera de cierre

Los niños en edad preescolar tienen un bagaje en torno a su mundo natural que la docente tendrá que recuperar para formalizarlo. Para esto, la pregunta es la estrategia óptima para indagar sobre el conocimiento de los niños y, al mismo tiempo, construir puentes hacia el aprendizaje esperado. Como se dijo, son más relevantes los cuestionamientos que el niño realiza, porque denotan su curiosidad por indagar su mundo cotidiano; el rol de la educadora será favorecer ese interés

del niño, fomentar la observación y hacer de la ciencia una práctica.

### Referencias

- Cohen, D. (1997), *Cómo aprenden los niños*, México: FCE.
- Freire, P. y A. Faundez (2016), *Por una pedagogía de la pregunta*, México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (2006), *Verdad y método II*, Salamanca: Sígueme.
- García, J. L. (2019), “Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019)”, en J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., pp. 17-26.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2005), *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*, México: INEE.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, México: SEP.
- Tonucci, F. (1995), *Con ojos de maestro*, Buenos Aires: Troquel.
- Zuleta, O. (2005), “La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje”, en *Educere. Revista Venezolana de Educación*, año 9, núm. 28, enero-febrero, Venezuela: Universidad de Los Andes, pp. 115-119, disponible en: <https://bit.ly/3uDeYKv> [fecha de consulta: marzo de 2022].

# La inclusión de las nuevas masculinidades en la educación

Claudia Elena Robles Cardoso

Escuela Normal No. 3 de Toluca

## Introducción

En nuestro país, la educación opera en un escenario de competencia mundial, donde la obtención de algún tipo de reconocimiento o acreditación supone el reflejo de su calidad; por ello, sin importar el nivel educativo del que se trate, la tendencia es establecer un desarrollo social y, recientemente, comprender, abordar y buscar soluciones reales a problemas sociales como: pobreza, violencia de género, cambio climático, violación sistemática de los derechos humanos, etcétera. Se debe asumir que la educación es el instrumento idóneo para el entendimiento intercultural, el beneficio de la sostenibilidad y la paz social.

Para lograr lo anterior es vital frenar todo tipo de discriminación y promover, a partir de la educación, la eliminación de estereotipos y estigmas por sexo, edad, religión, etnia, preferencia sexual, condición económica, etcétera, e incorporar temas como el de las nuevas masculinidades. Así, se espera que la dinamicidad de la cultura permee en la sociedad y que ésta adopte valores y fortalezca instituciones que permitan la convivencia sana en la diversidad.





## Aproximaciones a la masculinidad

Cuando hablamos de masculinidad nos vienen a la mente los atributos, característicos del hombre como arrojo y fuerza, ya sea en los espacios público o privado, lo cual ha perdurado a través del tiempo.

Pero ¿qué es la masculinidad? La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) la define como “el conjunto de atributos, valores, comportamientos y conductas que son característicos del hombre en una sociedad determinada” (CNDH, 2018). Se puede decir que es el comportamiento que dicta la sociedad de cómo ser hombre, lo cual se adopta como costumbre en la práctica, las conductas, símbolos, ideas, valores y normas de comportamiento generados en torno a la diferencia sexual de los varones.

Entonces, ¿qué son las nuevas masculinidades?, ¿nos referimos a algo “nuevo” o sólo es un discurso de moda? Es de todos conocido que la atención en cuestión de género ha estado centrada en la feminidad y se ha dejado de lado el tema de la masculinidad. Ahora bien, las masculinidades surgen como alternativa a la masculinidad hegemónica; aquéllas también son llamadas masculinidades alternas, porque el principal objetivo es elegir conductas que no sean impuestas y dar libertad al pensar, actuar y sentir del hombre.

Entiéndase como masculinidad hegemónica a los tradicionales modelos dominantes de género basados en los estereotipos, creencias e incluso valores, actitudes y conductas arraigados que fueron legitimando el poder autoritario de los hombres sobre las mujeres.

Al incluir las nuevas masculinidades en la educación se estará transformando la manera de relacionarnos unos y otros, para cumplir nuestros deberes y obligaciones ciudadanos. Se trata de desaprender los roles de género impuestos por los usos y las costumbres.

## Paternalidad activa y corresponsabilidad en la educación

Pereira (1984) advierte que la sociedad requiere de un equilibrio entre el amor y la autoridad, y entre la solidaridad y la competencia, elementos que están presentes en cada uno de los miembros de la familia; asimismo, se debe tener cuidado en el papel que juega cada integrante de la familia para no exagerar o ignorar en su cuidado y así evitar algunos traumas en los niños. Es importante señalar que *infancia es futuro*; por lo tanto, las relaciones que se vivan en la infancia condicionarán la vida adulta. Así que ser padres implica responsabilidad en el desarrollo psicológico y social de los hijos.

Rodrigo y Palacios (1998) afirman que ser padre de familia consiste en dar marcha a un proceso educativo significativo e introducirse en una intensa relación personal y emocional con los hijos. Además, aseguran que las funciones básicas que la familia debe cumplir con los hijos son:

- Justificar su supervivencia y promover su crecimiento y socialización.
- Facilitar un entorno de afecto y apoyo para su desarrollo.
- Proporcionar una estimulación para que sean capaces de relacionarse eficazmente.
- Resolver, con base en la apertura de otros contextos educativos que contribuyan a su educación.

Por su parte, Aguilar (1980) expresa:

las prácticas educativas que adoptamos con nuestros hijos no suelen provenir de ámbitos informados y de expertos, sino de situaciones que se han ido transmitiendo de generación en generación (con algunas adaptaciones a la “época”), y, aunque algunas veces hemos cuestionado diversas formas con las que nos educaron, en el momento de interactuar con nuestros hijos solemos cegarnos y repetir lo mismo que hemos aprendido, visto, vivido y criticado cuando fuimos educados (p. 11).

El papel que desempeñan en la sociedad los hombres y las mujeres se observa primero en la familia y después en la escuela. A los niños se les forma bajo normas de conducta que los van forjando como seres humanos e individuos de una sociedad que les permite día a día enfrentarse con los roles sociales; de modo que van identificando su papel social como hombres y mujeres; perciben las desigualdades de la conducta de unos y otros, y también aprenden los estereotipos masculinos y femeninos, asociados con la normalidad.

Litton, Bruce y Combs (2000) refieren que un buen padre es aquel hombre que no sólo es proveedor, sino que asume el rol de protector y cuidador junto con la madre. Antes se creía que el padre sólo era proveedor económico; pero ahora se le considera capaz de brindar cuidados físicos y emocionales al niño y ser un compañero de la madre en su educación.

La tradición en nuestra cultura sobre el cuidado y la educación deja ver que estos asuntos eran de las madres; mientras que el trabajo remunerado era tema de los padres. En la actualidad, muchas personas piensan que esto es el modelo más adecuado para la educación; no obstante, estudios longitudinales muestran que el involucramiento del padre en el

cuidado y la educación de sus hijos impacta de forma positiva en su desarrollo, en términos de salud, habilidades sociales y autoestima.

La participación de los padres en el cuidado y la educación de sus hijos es vital, pues de esta manera sería posible que nuestro país avance hacia una formación respetuosa de seres humanos y a la promoción de una cultura de mayor igualdad entre mujeres y hombres.

## La importancia de las nuevas masculinidades y su inclusión en la educación

La educación es un concepto general, universal y ligado a las sociedades humanas, porque facilita el aprendizaje; es un proceso esencial para la continuidad de la vida social, es decir, a través de la educación se adquiere la capacidad de participar en la vida social adulta con la adquisición de códigos que permiten desarrollar habilidades adaptativas.

Por consiguiente, la educación es un fenómeno que puede asumir formas y modalidades diferentes, según los diversos grupos sociales y su grado de civilización, con el objetivo de transmitir la cultura de ciertos modos de vida o de técnicas propias del grupo y que pasan de una generación a otra.

Dicho lo anterior, la educación debe preparar al hombre para la vida. De acuerdo con García: “la educación, en su acepción amplia, es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se inicia en la familia, continúa en la escuela y permanece en la vida cotidiana” (2005, p. 9).

En este contexto, la masculinidad hegemónica —derivada de una cultura patriarcal y machista que ponderaba al género





masculino como superior, independiente, autónomo, fuerte, física y emocionalmente, productivo, proveedor, heterosexual, etcétera— se desdibuja frente a las nuevas masculinidades que presentan a los hombres con atributos, actitudes y conductas que no eran propias del rol masculino y que ahora los acercan a nuevas formas de relacionarse con los otros, a definir su orientación e identidad sexual, a asumir que sin importar el género todos los seres humanos tienen sentimientos y emociones.

La educación se debe priorizar como la mejor estrategia para contribuir a la construcción de individuos autónomos, críticos, reflexivos, solidarios, tolerantes y participativos. La escuela debe de ser el espacio que permita la reconstrucción, consciente y no estereotipada, de los nuevos roles que las mujeres y los hombres asumen en una sociedad compleja, caracterizada por fenómenos de marginalización y exclusión. A partir de una educación para la comprensión de las nuevas masculinidades se debe priorizar aprender a convivir en la no violencia y en la tolerancia, así como a fomentar el conocimiento y el interés por la diversidad.

## Conclusiones

Las escuelas juegan un papel importante en los temas de género. De ahí que sea primordial la influencia de la educación en la construcción de nuevas masculinidades, que contribuyen a generar entramados sociales sustentados en la apertura, tolerancia y respeto.

Es elemental que los alumnos reconozcan la dignidad de la persona, que identifiquen a quien tienen al lado, sin importar su género, con el fin de que se formen como individuos capaces de reconocer y aceptar la diversidad en lugar de ver como algo normal los estereotipos.

Para la inclusión de las nuevas masculinidades en la educación es fundamental que los padres consideren en su rol las siguientes responsabilidades: proveer lo necesario, educar con

el ejemplo, lograr relaciones armoniosas pasando tiempo junto a sus hijos, disciplinar, amar, comprender y proporcionar valores. Se observa un gran avance en el discurso, en la ideología de lo que debe ser; lamentablemente, en la práctica, en el día a día, no existe gran avance.

## Referencias

- Aguilar, K. (1980), *Padres positivos*, México: Editora Pax-México.
- CNDH (Comisión Nacional de los Derechos Humanos) (2018), “Respeto a las diferentes masculinidades. Porque hay muchas formas de ser hombre”, tríptico, Ciudad de México: CNDH, disponible en: <https://bit.ly/3DUmPxw> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- García Rosas, E. (2005), *Formación de recursos humanos para la docencia e investigación jurídica, estudio de caso*, México: Flores Editor.
- Litton, G., C. Bruce y T. Combs (2000), “Parenting expectations and concerns of fathers and mothers of newborn infants”, en *Family Relations*, vol. 49, núm. 2, Minneapolis: National Council on Family Relations, pp. 123-131.
- Pereira, M. (1984), *Influencia de la vida familiar: la percepción familiar del niño abandonado*, Ciudad de México: Trillas.
- Rodrigo, M. J. y J. Palacios (eds.) (1998), *Familia y desarrollo humano*, Madrid: Alianza.





# La paz en el nivel preescolar

Rodrigo Sánchez Arce  
Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal

## Introducción

La paz es un concepto complejo y multidimensional. Desde el punto de vista de las necesidades, se relaciona con el bienestar personal y, en consecuencia, es reconocida y utilizada por la mayoría de las culturas para definir su realidad y el deseo de alcanzarla; sirve para identificar diversas situaciones en las que las personas gestionan sus conflictos de tal manera que satisfacen al máximo sus necesidades (López, 2004b, pp. 885-889).

Comprender la paz de esta manera es importante, pues ayuda a transformar, gestionar y resolver conflictos por vías pacíficas. Los conflictos son inherentes a la naturaleza humana; son parte imprescindible de su evolución y desarrollo. Se trata de situaciones en disputa o divergencia en las que existe contraposición de intereses, necesidades, sentimientos, objetivos, conductas, percepciones, valores o afectos entre individuos o grupos que definen sus metas como mutuamente incompatibles; esto no implica que necesariamente deban tener una expresión o un resultado violento (López, 2004a, pp. 149-152), ya que como humanos tenemos la capacidad de socializar dichas incompatibilidades y convertirlas en energía creativa (Molina y Muñoz, 2004, pp. 143-200).

La investigación para la paz (IPP) es la disciplina que posibilita una mejor comprensión de las formas de “hacer las paces” desde diversos ámbitos, gracias a las capacidades y competencias que tenemos los humanos para convivir y pedirnos cuentas por lo que hacemos bien o mal (Martínez, 2001). Gracias a la IPP, la paz ha pasado de ser un concepto normativo a una categoría científica; a los conflictos se les ha comenzado a despojar de su connotación negativa. En otras palabras, la paz ya no sólo se enseña como valor, sino que se ha transformado en objeto de estudio científico vinculado a los conflictos siempre presentes en la naturaleza humana (López, 2004a, pp. 595-598).

Uno de los ámbitos fundamentales para que las personas aprendan contenidos de paz es la educación. Y justo en la IPP existe la vertiente “educación para la paz”, proceso de enseñanza-

aprendizaje a través del cual las personas y grupos sociales aprenden a desarrollar sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos para conseguir las metas de una cultura de paz, mediante la práctica de valores—tolerancia, pluralidad, diálogo— y su transmisión; respeto a los derechos humanos—libertades, igualdades, solidaridades—; solución no violenta de conflictos; igualdad y equidad entre hombres y mujeres—sororidades—; participación democrática en el ámbito público y relación armónica con el medio ambiente y la naturaleza (Molina y Muñoz, 2004, pp. 387-425).

Si bien la educación para la paz es una disciplina cuyos contenidos pueden estar insertos en todos los niveles educativos, me parece conveniente que se empiece por estudiantes de preescolar. Éste es el espacio idóneo para que las personas comiencen a recibir contenidos de paz y no

violencia, a fin de que puedan interiorizarlos de mejor manera y practicarlos toda su vida. En este proceso es necesario que participen los profesores, especialmente los docentes en formación en niveles de educación inicial.

Considerando lo anterior, ofrezco un marco conceptual que permite una mejor comprensión de la paz y sus diversas expresiones (Ameglio y Ramírez, 2016; Chapela, 2013; Harto, 2016; López, 2004a y 2004b; Molina y Muñoz, 2004; Consejería de Educación y Ciencia / Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, 2005; referencias que también son útiles para los siguientes dos apartados), así como recomendaciones que pueden servir como guía para docentes que tratan con infantes, con el objetivo de que las integren a sus métodos didácticos.

## La paz y los conflictos

Aunque aún se entiende por “paz” la ausencia de guerra o de violencia, actualmente trasciende esta visión y se enfoca más a la presencia de condiciones para que personas, grupos, comunidades y países identifiquen, cultiven, desarrollen y realicen sus potencialidades y legítimas aspiraciones, al convertirlas en actos reales que incidan en su propio mejoramiento, el de sus familias y su medio ambiente; además, para crear un entorno donde los conflictos se resuelvan por medio del diálogo y el debate respetuoso e incluyente, con el reconocimiento de las diferencias



y en busca de puntos comunes que permitan el entendimiento y la cooperación mutua. En suma, la paz forma parte indisoluble de nuestra condición humana e invita a trabajar en la construcción de condiciones que la hagan posible, pues su característica intrínseca es que siempre es imperfecta e inacabada.

Para transformar, gestionar o resolver conflictos primero se deben conocer y entender. Existen factores que deben diagnosticarse para prevenir y evitar que la violencia contamine los conflictos; se debe comenzar por las características de los individuos involucrados, sus relaciones sociales cercanas y los contextos en que éstas se inscriben (escuela, trabajo, vecindario). Para intervenir en un conflicto con alguna posibilidad de éxito hace falta clarificar el origen y magnitud de los problemas; facilitar y mejorar la comunicación, y trabajar sobre problemas concretos contribuyendo al entendimiento mutuo de las personas involucradas. Existen tres conceptos que ayudan a clarificar estas apreciaciones:

- Paz negativa: es la más antigua y básica de la humanidad. Su característica principal es la ausencia de violencia y de guerras. Se opone a la violencia directa (física, psicológica y verbal) en tanto que tiene un papel mediador en el daño directo que una acción humana puede ejercer sobre los seres, ya sean humanos, animales o medio ambiente. Muchas veces el comienzo de la paz sólo es posible cuando existe un ambiente de estabilidad y tranquilidad, aunque la aspiración final sea transformar la paz en algo positivo.
- Paz positiva: es la máxima aspiración humana. Es la paz que debe existir en la realidad cotidiana, en la que no sólo no existan la guerra y la violencia, sino que se reduzcan al mínimo la opresión, las desigualdades y todas las situaciones culturales y estructurales que generen violencia y falta de cooperación. Cuando la paz es interrumpida por la violencia se debe trabajar para restablecer las condiciones de justicia y desarrollo con el fin de que las personas satisfagan necesidades en un ambiente en que impere el bienestar, con la conciencia de que los conflictos se solucionan mediante la cooperación y por vías pacíficas.
- Paz imperfecta: significa que la paz no es un proceso acabado ni totalizador, sino una condición en la que pueden coexistir aspectos negativos y positivos con los conflictos, incluso con algunas formas de violencia. También, la paz es un proceso que permanentemente está en construcción y aspira a ser la máxima posible auxiliándose de los medios pacíficos que estén a su alcance.

A su vez, la *no violencia* mueve a la práctica y a la acción. La expresión conjunta de dos palabras en sentido negativo y refleja algo que rechaza o prescinde de la violencia. Implica una decisión, ya que siempre es posible elegir lo no violento a lo violento. Y como metodología de intervención en conflictos, es esencial para trascender las diferencias pues permite tender puentes de diálogo, colaboración y entendimiento entre las partes enfrentadas.

Lo que tienen en común estas paces —que podríamos llamar “genéricas”, así como todo aquello que tiene el carácter de no violento— es que permiten desvelar y sacar a la luz diversas formas de violencia. En la educación es vital aprender a reconocer dicha violencia para evitarla por todos los medios posibles.

## Cultura de paz y educación

Desde una perspectiva etimológica, “cultura de paz” consiste en crear nuevas formas de *cultivar* las relaciones entre seres humanos y entre éstos y la naturaleza para incrementar las posibilidades de vivir en paz, mediante la reconstrucción de momentos, actitudes, instituciones que a lo largo de la historia han servido como indicadores de las capacidades o competencias humanas para hacer las paces y disminuir aquellas que generan diferentes tipos de violencia.

Partiendo del punto de vista que va de la concepción más tradicional a la más global, el término “cultura” se refiere a los conocimientos y habilidades aprendidos o adquiridos, en oposición a lo innato o natural del ser humano, y que de manera pacífica y no violenta se transmiten y se comparten, con formas simbólicas y no simbólicas. En este sentido, la cultura de paz se puede integrar, adaptar al ambiente y cambiar de diversas maneras, con el propósito de que sea



permeable y dialogue con otras sociedades para estar en posibilidad de hacer las paces con ellas.

Por último, dentro de la cultura de paz es posible reconocer ciertos elementos que la caracterizan: en principio, transformación de conflictos por vías no violentas, superación de dinámicas destructivas, práctica de valores y su transmisión; otros factores tienen que ver con el aspecto educativo: educar para la crítica, la responsabilidad, la convivencia y la aceptación de la sociedad, para el cuidado y la ternura, así como el intercambio y la mediación; y por último, no menos importante: el rechazo al patriarcado y a la mística de la masculinidad.

A partir de estos elementos comienza el acercamiento a la educación. La etimología de la palabra “educación” remite a dos términos latinos: *educare*, “conducir, guiar, orientar”, y *educere*, “hacer salir, extraer, dar a luz”. Dicha dualidad ha permitido desde tiempos inmemoriales la coexis-

tencia de dos modelos conceptuales básicos: uno de intervención (*educare*), identificado con la *enseñanza*, y otro de recepción (*educere*), vinculado al *aprendizaje*. Tenemos así el binomio elemental para entender la educación: enseñanza-aprendizaje.

No obstante, la crítica a este binomio es que la enseñanza ha tenido un papel activo en detrimento del aprendizaje que ha sido pasivo. En la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés), en 1996, Jacques Delors planteó que la educación tiene la misión de capacitar a cada ser humano para desarrollar sus talentos al máximo y realizar su potencial creativo alrededor del aprendizaje y en torno a cuatro pilares del conocimiento que sirven para la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Más aún, Paulo Freire (1997) apunta que enseñar no sólo es

transferir conocimiento, sino tener conciencia de que se trata de un proceso no acabado y no condicionado; enseñar exige respeto a la autonomía del educando, buen juicio, humildad y lucha en defensa de los derechos de los educadores; exige la aprehensión de la realidad y la convicción de que el cambio es posible; pero sobre todo alegría y esperanza.

Otro aspecto nodal es el papel de las emociones. La práctica pedagógica reciente cuestiona el método conductista que tuvo impacto durante el siglo xx y que, entre otras técnicas, empleaba el condicionamiento y el castigo como prácticas válidas y generalizadas. En la actualidad, la labor docente busca entender cómo los afectos y la motivación repercuten en el bienestar de los estudiantes y en su desempeño académico; por ello, la escuela es clave para ayudarlos a reconocer y expresar emociones, regularlas por sí mismos, saber cómo influyen en sus relaciones y su educación y cómo es que les dejan una huella duradera.

Estos planteamientos están en la base de la educación para la paz, proceso de enseñanza-aprendizaje con contenidos de paz, no violencia y derechos humanos, en el que se enseña a la gente a hacer frente de manera más creativa y menos violenta a las situaciones de conflicto; en el que las personas aprenden a ejercer la crítica y la inconformidad ante las injusticias y a desvelar cualquier tipo de violencia, y en el que se reconoce la igualdad entre hombres y mujeres.

Lo anterior demuestra que este tipo de educación no sólo se agota en el concepto de paz, pues es posible educar a las personas en un sin fin de ámbitos que guardan relación con la cultura de paz: afectivo-sexual, ambiental, valores, especial, familiar, global, intercultural, multicultural, desarrollo, comprensión internacional, convivencia, salud e igualdad de género. También existe un campo específico para educar a *educadores para la paz*, que es a lo que contribuye este artículo.

## La educación preescolar

Ahora bien, ¿por qué es importante introducir contenidos de paz en preescolar? La “educación inicial” es el periodo de educación y cuidado de niños en los primeros años de vida, desde su nacimiento hasta los seis años, el cual se produce fuera del ámbito familiar y se realiza en espacios como guarderías, estancias infantiles, kínderes y preprimarias (Egido, 2000, p. 120).

En específico, la educación inicial contribuye a la formación armónica y desarrollo equilibrado de infantes desde su nacimiento hasta los cuatro años (Observatorio de la Educación Iberoamericana, 2002); mientras que preescolar es la educación escolarizada proporcionada a niños de entre tres y cinco años 11 meses, cubriendo el periodo anterior a la primaria que transcurre a partir de los seis años de edad (Narro, Martuscelli y Barzana, 2012, cap. 8).

Durante los primeros años de vida se produce la mayor parte del desarrollo de células neuronales y la estructuración de conexiones nerviosas en el cerebro, lo que explica que la mayor parte de la inteligencia de niños se produzca antes de los siete años. Por esto, en función de diversas disciplinas como salud, sociología, psicología y, sobre todo, educación se ha evidenciado la importancia que tienen los primeros años de vida para el desarrollo del lenguaje, así como para los aspectos cognitivos, psicomotores, morales, sexuales y sociales de los infantes.

El proceso depende de factores como nutrición, salud, calidad de vida e interacción con el ambiente, así como la riqueza y variedad de estímulos recibidos. Está comprobado que los estudiantes que tienen una eficiente educación inicial y preescolar superan mejor su escolaridad, respecto de quienes no reciben esta formación; además, siguen estudios más largos y se insertan más favorablemente en su medio académico. Por ello, la educación inicial y preescolar no sólo tiene efectos positivos individuales y a corto plazo, sino efectos sociales y económicos a lo largo de la vida; mientras que la educación recibida luego de los seis años puede ser poco efectiva para desarrollar ciertas capacidades (Escobar, 2006, pp. 172-175).

Por último, también influyen los aprendizajes adquiridos en familia, por lo que este tipo de educación favorece adquirir nuevas experiencias de socialización que implican la formación de dos rasgos constitutivos de la identidad no presentes en la vida familiar: el papel como estudiantes, es decir, su participación para aprender en actividades sujetas a formas de organización y reglas que demandan nuevas maneras de relacionarse y comportarse; y ser miembros de un grupo de personas en igualdad de condiciones y sin vínculos previos, aunque diferentes entre sí, a quienes une la experiencia común del proceso educativo y la relación con otros estudiantes.





Entonces, este tipo de educación no sólo es nuclear para alcanzar la calidad educativa de las personas, sino para que adquieran saberes y conocimientos que las estimulen a convivir pacíficamente y a respetar a otros. De ahí que el preescolar sea el espacio idóneo para introducir contenidos de paz.

Cabe señalar que en México la reforma al artículo 3.º constitucional, realizada en mayo de 2019, dispuso que el Estado imparta y garantice la educación preescolar, además de reafirmar su obligatoriedad. Adicionalmente, este nivel sigue los principios establecidos para la educación general, por lo que planes y programas de estudio deben contribuir a la mejor convivencia humana y fomentar la equidad, la inclusión, la interculturali-

dad, la integralidad y la excelencia, que desarrolle de forma armónica las facultades del ser humano, promueva los valores y la cultura de paz, tenga perspectiva de género y contribuya a cuidar el medio ambiente (Segob, 2002).

De acuerdo con cifras disponibles, la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019) reporta que para el ciclo escolar 2018-2019 acudieron a las aulas del país 36.6 millones de estudiantes, de los cuales 4.8 millones estaba en el nivel preescolar (13% del total), 49.5% de niños atendidos por 236 mil 509 docentes (20.2 estudiantes por docente) en 90 mil 446 escuelas. Por la pandemia del covid-19 las cifras han tenido modificaciones, pero reflejan la gran cantidad de estudiantes asistidos en el nivel preescolar.

En el Estado de México (Seduc, 2019), el gobierno estatal tiene a su cargo la impartición obligatoria del preescolar en los subsistemas estatal y federalizado. En el ciclo escolar 2018-2019 acudieron a las aulas en este nivel 567 mil 349 estudiantes; 81.4% (461 mil 880) atendidos en escuelas públicas. Además, casi 26 mil docentes (21.8 estudiantes por docente) ofrecieron servicios en 7 mil 968 escuelas. Por esta razón, el preescolar es campo fértil para introducir contenidos de paz en los controles estatal y federalizado, sin importar si las clases se imparten ya de manera presencial —pues así lo permiten las condiciones sanitarias— o de manera digital.

Finalmente, existen estrategias didácticas y pedagógicas de corte lúdico para la aplicación de los conceptos desarrollados, pero debido al espacio requerido para este artículo, eso será materia de otro escrito.

## Referencias

- Ameglio, P. y T. Ramírez (coords.) (2016), *¿Cómo construir la paz en el México actual? Textos, autores y preguntas sobre construcción, educación y cultura para la paz*, México: Plaza y Valdés / Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Chapela, L. M. (2013), *Caja de herramientas en educación para la paz*, México: UNESCO, disponible en: <https://bit.ly/3JcNg2z> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- Consejería de Educación y Ciencia / Dirección General de Orientación Educativa y

- Solidaridad (2005), *Guía para elaborar un proyecto integral de "Escuela: espacio de paz"*, Sevilla: Junta de Andalucía / Consejería de Educación y Ciencia / Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, disponible en: <https://bit.ly/3Jm8Xxu> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Francia: UNESCO.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019), *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. 2018-2019*, México: SEP, disponible en: <https://bit.ly/3JbUVyf> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- Egido Gálvez, I. (2000), "La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 22, Madrid: OEI, pp. 119-154, disponible en: <https://bit.ly/3KhaHck> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- Escobar, F. (2006), "Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral", en *Laurus. Revista de Educación*, año 12, núm. 21, Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 169-194, disponible en: <https://bit.ly/35O4WEg> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- Freire, P. (1997), *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, México: Siglo XXI Editores.
- Harto de Vera, F. (2016), "La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta", en *Cuadernos de Estrategia*, núm. 183, España: Instituto Español de Estudios Estratégicos, pp. 119-146, disponible en: <https://bit.ly/3NSgfw2> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- López Martínez, M. (dir.) (2004a), *Enciclopedia de paz y conflictos*, t. 1: a-k, Granada: Eirene / Instituto de la Paz y los Conflictos-Universidad de Granada / Junta de Andalucía.
- \_\_\_\_\_ (2004b), *Enciclopedia de paz y conflictos*, t. 2: l-z, Granada: Eirene / Instituto de la Paz y los Conflictos-Universidad de Granada / Junta de Andalucía.
- Martínez Guzmán, V. (2001), *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona: Icaria / Bancaixa-Fundació Caixa Castelló / Universitat Jaume I.
- Molina Rueda, B. y F. A. Muñoz (eds.) (2004), *Manual de paz y conflictos*, Granada: Eirene / Instituto de la Paz y los Conflictos-Universidad de Granada.
- Narro Robles, J., J. Martuscelli Quintana y E. Barzana García (coords.) (2012), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*, México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial-UNAM, disponible en: <https://bit.ly/3LE9n3A> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- Observatorio de la Educación Iberoamericana (2002). "Organización y perspectivas del Nivel Inicial en Iberoamérica", en *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, disponible en: <https://bit.ly/3jad3ho> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- Seduc (Secretaría de Educación) (2019), *Consolidado estadístico. Inicio de cursos ciclo escolar 2019-2020. Concentrado general*, Toluca: Gobierno del Estado de México-Seduc.
- Segob (Secretaría de Gobernación) (2002), "Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 30., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", en *Diario Oficial de la Federación*, t. DXC, núm. 9, primera sección, 12 de noviembre, México: Segob, disponible en: <https://bit.ly/3NQemjB> [fecha de consulta: marzo de 2022].



# La necesidad del pensamiento crítico en la práctica y formación docente

**Graciela Baca Zapata**

Instituto al Servicio Educativo Superior

*En memoria de Juan Carlos Pinto Quintanilla*

La educación no cambia al mundo,  
cambia a las personas que cambiarán  
el mundo.

Paulo Freire

La educación está en sintonía con las disciplinas sociales y humanas, que adquieren vitalidad al ser herederas del legado y patrimonio intelectual de los clásicos y contemporáneos. Éstos aportan sus teorías, métodos, técnicas y principios filosóficos para construir tipos ideales de seres humanos que cada cultura aspira a moldear y que se convierten en parte del patrimonio histórico y cultural de los educadores. Desde el mundo antiguo hasta las aulas híbridas se preserva la noción de que, a través de la educación, se tiene la posibilidad de enriquecer competencias y facultades. Immanuel Kant (2009, p. 27), en *Sobre pedagogía*, afirma: en la educación el hombre es la única criatura que tiene que ser educada, disciplinada, cultivada, civilizada y moralizada.

Es cierto que el espíritu por la vocación docente se despertó o alimentó de aquellos profesores que se convirtieron en la guía, inspiración y motivación, pues representaron dignamente los valores que se requieren en la formación escolar. Asimismo, los autores clásicos y contemporáneos son referentes imprescindibles; gracias a de su legado y patrimonio teórico y práctico se transforman en los faros que iluminan la oscuridad de la caverna para cuestionar la realidad, comprender la evolución de la historia, proyectar utopías y consolidar proyectos. En otras palabras, representan ventanas que ofrecen vistas de mundos diversos y alternos.

No hay mejor forma de rendir homenaje al legado de los educadores que con la lectura significativa de las obras que consolidaron su pensamiento y trayectoria, ya que, como se le atribuye

a René Descartes, “leer buenos libros es como conversar con las mejores mentes del pasado”. Así, tras el centenario del natalicio de Paulo Freire, considerado el pedagogo más importante del siglo xx en América Latina, y promotor e inspirador de la corriente de pensamiento denominada “pedagogía crítica”, es pertinente reflexionar en torno a su vida y obra. En 1986 recibió el premio “Educación y paz” por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés). A lo largo de su trayectoria profesional recibió más de 20 doctorados honoris causa, por lo trascendental de su pensamiento que emerge del estudio y sensibilidad de las necesidades educativas de América Latina. Él se suma a la labor de educadores latinoamericanos como Gabriela Mistral, José Vasconcelos, José Carlos Mariátegui, Domingo Faustino Sarmiento, entre otros profesores que ocupan un lugar fundamental en la historia de la región.

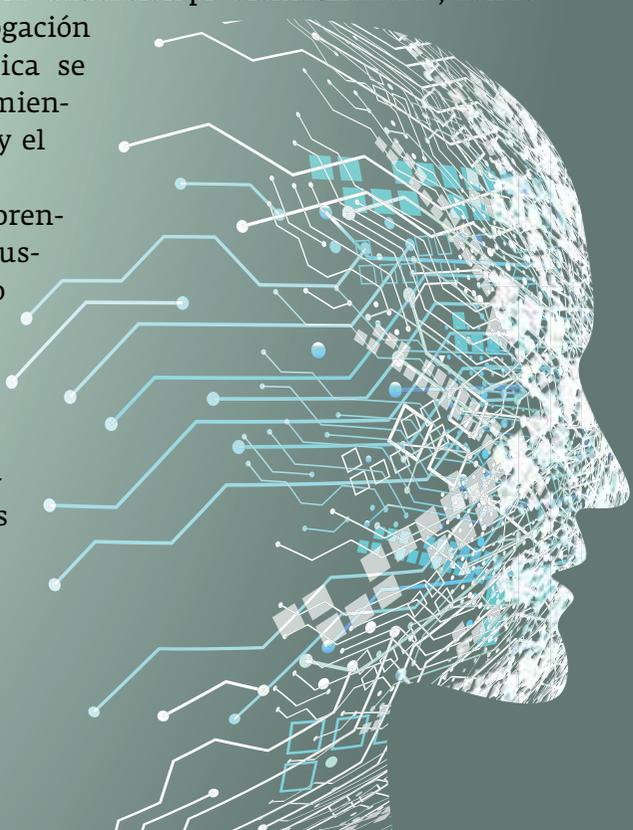
Es esencial rememorar las cualidades que median en la relación de profesor y alumno, no como un vínculo trazado por el intercambio de conocimiento o autoridad académica en la que se transfiere información, sino por la capacidad de diálogo frente a los desafíos que la educación representa. Véase el mundo de los alumnos como un archipiélago de certezas opuesto a un océano de incertidumbres que requiere una mente abierta y creativa que interrogue de forma incesante. En *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire (2010) enuncia cualidades indispensables en la práctica docente: humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, decisión, seguridad, tensión entre paciencia e impaciencia y la alegría de vivir; todas son características que deben ser cultivadas por los educadores ante las necesidades y demandas que se

enfrentan en cada modalidad educativa. Es preciso fomentar la edificación de ambientes de aprendizajes propicios al nacimiento de la conversación, el acompañamiento y la reciprocidad porque en el acto de educar “la humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” (Freire, 2010, p. 75).

El pensamiento freireano representa la reflexión y revisión del compromiso por la vocación de enseñar. Se requiere ir más allá del conocimiento teórico plasmado en planes de estudio o la adquisición de títulos académicos, se trata de encarnar la misión de dignificar la loable labor de acompañar a las nuevas generaciones en la fascinación por aprender; representa construir vínculos de comunicación y experiencias asertivas para estimular a los jóvenes espíritus frente a los actos de conocer y pensar. Se apuesta por una educación que “lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos” (Freire, 1969, p. 85).

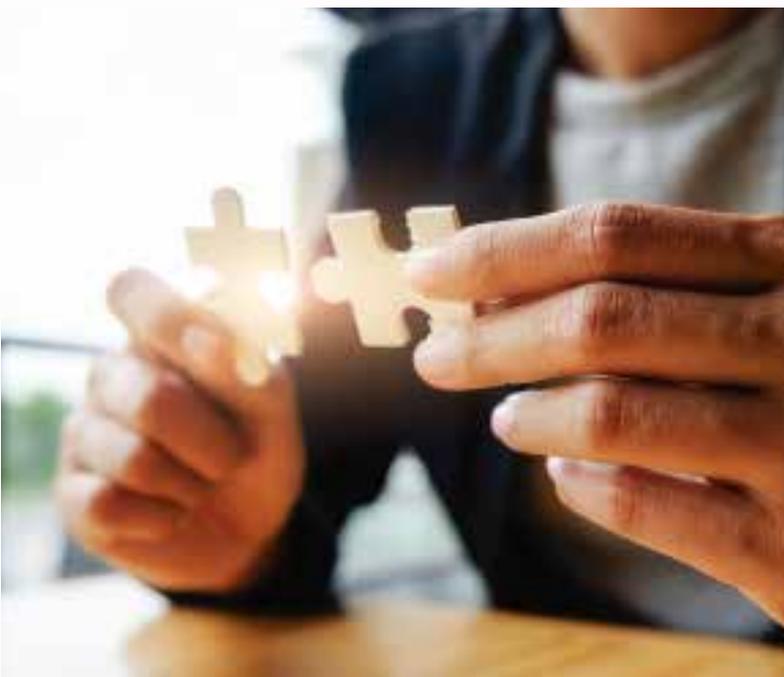
En *Pedagogía del oprimido*, Freire (2005, p. 79) refiere que la “educación bancaria” se caracteriza porque el alumno asume un papel pasivo frente a la construcción del saber, a la interrogación del entorno natural, social y cultural. Las secuelas de la pasividad en la transferencia de un cúmulo de información es la deshumanización que conlleva la pérdida de la esperanza, la autoestima y la emergencia de actitudes destructivas, la desmotivación y el paulatino alejamiento del quehacer educativo. El profesor es el poseedor del conocimiento y el alumno se convierte en el depositario del conocimiento. Por el contrario, se debe apostar por una “educación problematizadora”, donde el diálogo y la interrogación argumentada y crítica se constituyan en los cimientos de la enseñanza y el aprendizaje.

Se trata de comprender la palabra en su justo significado: como una fuerza de transformación del mundo, sólo así tienen sentido los diversos materiales proporcionados y las estrategias para apropiarse de los contenidos. Igualmente, se requiere



Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos (Freire, 1969, p. 84).

En el caso de la sociedad de la información es ser consumidor de información y contenido frente a las pantallas de los dispositivos móviles, que si bien son una buena herramienta restringen la posibilidad de fortalecer el pensamiento crítico. Por consiguiente, se corre el riesgo de realizar un consumo pasivo de la información, sin fortalecer habilidades como la atención, comunicación, diálogo y crítica del contenido. Es vital estimular el análisis y reflexión del entorno para realizar lecturas críticas y sustentadas del presente, por medio de diversos recursos y estrategias didácticas, lo que lleva a plantear: ¿qué significa educar en la denominada sociedad de la información y del conocimiento?



Bajo tal contexto, ejercer la profesión docente requiere de vocación, pasión y compromiso para acompañar y guiar el aprendizaje significativo y socioemocional de un ser humano, pese a que los retos y necesidades son diversos y complejos en cada generación frente a las demandas y desafíos existenciales y socioculturales. La vocación docente encarna la misión de dignificar la hermosa labor de fomentar la fascinación por aprender. Y para ello se requiere de integridad, emoción y pasión, porque se necesita colocar el cuerpo, el alma y la mente en el aula, así como en el diseño y elaboración de las diversas estrategias y materiales para favorecer el ambiente de aprendizaje. Comenius, en su obra *Didáctica magna*, afirmaba: “hay que procurar que todos aquéllos que tienen la misión de formar hombres hagan vivir a todos conscientes de esta dignidad y excelencia y dirijan todos sus medios a conseguir el fin de esta sublimidad” (1986, p. 26).

Las aulas se convierten en los espacios propicios para la construcción de la memoria histórica y colectiva para rememorar los acontecimientos sociales y culturales a fin de sensibilizar a los alumnos. Por lo tanto, la educación no se reduce a transmitir conocimientos estructurados en planes y programas de estudio, sino se trata de enseñar a pensar, cuestionar y desarrollar el ser. En palabras de Freire: “El hombre existe —*existere*— en el tiempo. Está dentro. Está fuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, es un hoy permanente que lo abrumba. Emerge de él. Se moja de él. Se hace temporal” (1969, p. 30).

La relevancia del diálogo profesor-alumno como un medio de ser y estar en el mundo es rememorar la meyéutica socrática; para ello se necesita entender el mundo para no limitarse a aceptar los imperios de la ilusión que están representados por el individualismo y consumo exacerbado de medios de comunicación y redes sociales. Es imprescindible ir más allá de la individualidad y del consumo pasivo de información y apostar por construir una actitud crítica ante el mundo. Asimismo, hay que tomar conciencia sobre los acontecimientos escolares, sociales y culturales para construir un pensamiento reflexivo y crítico, y para contrastar las actitudes pasivas e indefinidas y generar experiencias

de aprendizaje en las que el sujeto articule las preocupaciones y experiencias existenciales con los problemas estructurales o situaciones que influyen en el desarrollo personal y colectivo.

La posibilidad de pensar y conocer implica un proceso de diálogo entre el profesor y los alumnos, en el que se promueve la acción y reflexión del entorno de las condiciones históricas de la sociedad. Es forzoso construir espacios que favorezcan la conversación, donde la educación tenga como elementos esenciales la libertad y la esperanza, que a su vez posibilitem la formación del hombre-sujeto mediante la autorreflexión sobre su tiempo y espacio: “Autorreflexión que los llevará a la consecuente profundización de su toma de conciencia y de la cual resultará su inserción en la historia, ya no como espectadores, sino como actores y autores” (Freire, 1969, p. 27).

La educación debe enseñar a los alumnos a liberarse y transformarse de la falta de conciencia, la indiferencia, la estandarización de la vida y el pensamiento, pues se encuentran consumidos por la vorágine de imágenes y contenidos líquidos que circulan en los dispositivos móviles. Justo aquí cobra sentido la participación de una ciudadanía activa, con conciencia histórica y crítica, capaz de establecer “un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera” (Eco, 2022).

Se hace una invitación a la transformación, pero no se tra-



ta de mantener las expectativas en lo abstracto, sino de anclarse en la práctica, porque la educación requiere de la reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo: “no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica” (Freire, 2002, p. 8).

Es ineludible proporcionar a los estudiantes experiencias de enseñanza-aprendizaje que les permitan problematizar el mundo, con la finalidad de comprenderlo y modificarlo y cómo ser partícipes en él. Los estudiantes, al formar parte de una comunidad de aprendizaje y diálogo, crean, recrean y deciden las formas de intervención para transformar su mundo. Por lo tanto, el pensamiento crítico es esencial para ser protagonistas de la vida profesional y colectiva.

Los conceptos adquieren vitalidad en la medida que permiten pensarlos y actualizarlos; perduran hasta nuestros días y son latentes en la medida que construyen aquí y ahora una visión

crítica y dialógica de la enseñanza. Con sus palabras y acciones, Freire deseó el cambio con y para el mundo, mediante el uso de recursos y estrategias para no adormecer la conciencia, posibilitar la participación y, sobre todo, dar voz y visibilidad a los estudiantes.

La comunicación de la cultura fomenta la concientización. No es posible aprender si los saberes están en contradicción de las experiencias personales y del aprendizaje; tampoco es posible adormecer la conciencia frente a los retos y desafíos locales, nacionales e internacionales que requieren de la participación activa. A decir de Freire (2002, p. 139), esto significa que “por causa de la nueva *comprensión* del mundo sería posible crear la *disposición* para cambiarlo”.

En resumen, la función liberadora de la educación es renunciar a la domesticación pasiva de la mente, es potencializar las habilidades del pensamiento en los alumnos, en las diversas modalidades educativas desde un enfoque comprometido. Hay que



priorizar diversos recursos teóricos y metodológicos para favorecer la iluminación del cuerpo y la mente. En especial, se requiere de la acción de los educadores en diversos espacios de intervención y formación, quienes, sin distinciones de formación disciplinaria o institucional, sean capaces de trabajar colaborativamente.

En una entrevista que le hacen al pedagogo crítico Henry Giroux (França, 2019) coincido con él cuando nombra lo que se quiere dejar atrás de la educación: romper con las pedagogías y criterios educativos orientados a aprobar exámenes, cumplir con programas o con determinados estándares educativos, con el fin de que se promueva una formación que les permita a los alumnos convertirse en pensadores críticos, consistentes y congruentes de la trascendencia de su capital cultura de su fuerza y lugar en el mundo. Sin duda, el patrimonio intelectual y educativo de Paulo Freire representa una luz que ilumina el interior de los actores educativos y, al mismo tiempo, evita que las aulas y espacios escolares se conviertan en cavernas (como las descritas por Platón en su alegoría).

## Referencias

- Comenius, J. A. (1986), *Didáctica magna*, Madrid: Ediciones Akal.
- Eco, H. (2022), “¿De qué sirve el profesor?”, en *Nota Antropológica*, 14 de marzo de 2022, disponible en <https://bit.ly/3tW8Nan> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- França, J. (2019), “Henry Giroux: ‘Defender que la educación tiene que ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella’”, en CCCB, 2 de julio de 2019, disponible en: <https://bit.ly/3tO8yPA> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- Freire, P. (2010), *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (2005), *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (2002), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (1969), *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI Editores.
- Kant, I. (2009), *Sobre pedagogía*, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Córdoba / Encuentro Grupo Editor.

# Reflexiones sobre el diseño universal y el aprendizaje I

E. Edith Velasco Miranda

Dirección de Fortalecimiento Profesional

El diseño universal cada vez se hace más presente en nuestro entorno cotidiano, aunque no necesariamente somos conscientes de su presencia y, sin embargo, nos beneficiamos de su existencia. ¿Alguna ocasión te ha ocurrido que al utilizar el transporte público, cuando los asientos ya están ocupados, es difícil sostenerte de las barras horizontales sujetadas al techo? ¿De qué depende esto? ¡Claro!, de la estatura del usuario. Si somos de estatura baja, seguramente dependeremos en gran medida de la existencia de las barras verticales situadas en distintos puntos del transporte, o bien, de las barras que se colocan en los respaldos de los asientos, que permiten la sujeción del usuario. Hay personas que alcanzan sin dificultad las barras horizontales y pueden viajar cómodas sujetándose de ellas... Ahora bien, ¿una persona en silla de ruedas puede utilizar el mismo transporte?

En este punto es cuando empezamos a notar que nuestro entorno no ofrece todas las posibilidades de uso e interacción para todas las personas, independientemente de su condición o de su edad. Es importante preguntarnos, ¿cómo hace una persona ciega o con baja visión para saber que ha cambiado la luz del semáforo, o quien padece la enfermedad de Parkinson para lograr llevarse alimento a la boca? Estas situaciones de vida cotidiana y la dificultad que representa la interacción con el entorno inspiraron a Ronald L. Mace para iniciar la discusión de un mejor ambiente para todos.

Ronald L. Mace fue un arquitecto estadounidense, quien en su infancia se enfermó de poliomielitis y por esta razón pasó el resto de su vida en silla de ruedas. Durante su vida universitaria encontró limitaciones de acceso a diversas áreas del campus; esta vivencia le llevó a involucrarse de manera profunda en torno a la defensa del derecho a la accesibilidad en el diseño de los edificios, incidiendo en la legislación que procura garantizar que las personas con discapacidad usen sin restricción espacios públicos o, bien, que en la cotidianidad alcancen una vida independiente al tener una vivienda que les permita esa posibilidad. Es así como nace la idea de diseño universal.

A medida que envejecemos, necesitamos espacios que nos permitan la movilidad, la comunicación o la comprensión de lo que nos rodea. El diseño universal, si bien tiene su origen



en la defensa de la accesibilidad de las personas con discapacidad, no se reduce a esta población; se refiere a la creación de productos y entornos diseñados de modo que puedan ser utilizables por todas las personas en la medida de lo posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico; es decir, diseñar y construir los espacios que consideren las diversas necesidades de las personas y el diseño para todos (SEP, 2019).

Actualmente podemos encontrar mayores indicios de esta perspectiva a raíz de la pandemia por covid-19. Si observamos con cuidado, nos daremos cuenta de que hay centros comerciales que incorporaron en sus elevadores botones en el piso para ir a determinado nivel y tienen la señalización muy amplia; también se modificó la forma de abrir algunas puertas, al colocar una extensión (al menos con dos alturas) que puede ser manipulada con el antebrazo, o los despachadores de boletos de estacionamiento en los que ya no es preciso hacer contacto con el mecanismo.

Otros ejemplos, cuyos beneficios no son exclusivos —aunque están perfilados para personas ciegas, sordas o con discapacidad motriz—, los encontramos en semáforos que emiten una alarma, la cual se hace más rápida a medida que transcurre el tiempo y es de gran utilidad para quien no distingue colores o tiene baja visión. En los espacios públicos ya es posible encontrar que algunas banquetas tienen un borde rayado y en las esquinas hay

puntos. Esto representa un gran apoyo para las personas ciegas, dado que las ranuras en las orillas de la calle o a lo largo de las banquetas permite que distingan la delimitación de la calle o del área donde se encuentra y ayuda en la ubicación espacial. Cada vez son más frecuentes las iniciativas en el entorno en que nos desarrollamos, a pesar de que todavía no están generalizadas; por ejemplo, la diferente altura de los lavabos en los baños públicos, los pasamanos, las rampas, así como el transporte público, que permite el acceso con silla de ruedas, incluso, hay museos que ya tienen la iniciativa para agregar pinturas en relieve, con el fin de que las personas ciegas puedan conocerlas.

Con relación al uso de la tecnología en la vida cotidiana, cabe preguntarnos ¿usamos *streaming*?, ¿tenemos un teléfono inteligente?, ¿hemos participado en videoconferencias? Te habrás dado cuenta de que hay opciones que permiten modificar tamaño de letra en mensajes y teclado, color y contraste, alarmas de recordatorio, definir los subtítulos en las películas que colocan entre paréntesis la aclaración de lo que estás oyendo (pasos, risas, viento, música, etcétera); lo mismo ocurre en las videoconferencias, en las cuales podemos acceder a una traducción simultánea, o de manera posterior variar la velocidad de la escucha; hay procesadores de texto con los que el dictado ya se ha vuelto más eficiente e incluso se ha integrado la lectura en voz alta. La finalidad



es que cualquier usuario pueda comprender lo que ocurre, comunicarse y participar.

### La inclusión en tu vida

Aprender a observar el entorno para hacernos conscientes de que todas las personas tienen el derecho a participar en sociedad y disfrutar de los entornos públicos sin que sean objeto de discriminación por diversas razones —etnia, lengua, aspecto físico, preferencia sexual, discapacidad, edad, género, escolaridad, entre otras—, lo cual ayuda a visibilizar la importancia de generar espacios y productos incluyentes, que impulsen a minimizar las barreras del entorno y que impiden el pleno disfrute y participación de todas las personas, independientemente de su condición.



La inclusión puede percibirse ajena a nuestra realidad debido a que no nos sentimos identificados con un tipo de población, y en esa medida no apreciamos su importancia; asumimos que no es un asunto que nos atañe, pero olvidamos que, en el trayecto vital de las personas, nadie está exento de sufrir alguna condición discapacitante o discriminatoria. Alguien a quien le cueste decodificar las señales de tránsito, un croquis, no entienda el idioma, no comprenda órdenes complejas o pueda ver disminuida su movilidad está en riesgo de ver vulnerados sus derechos humanos.

El movimiento que dio origen al diseño universal se apoya en el diálogo y en el reconocimiento de las necesidades del otro, pero no discrimina, dado que no son entornos ni exclusivos ni excluyentes. Además de ello, pone el acento en el entorno discapacitante y no en la persona; la discapacidad se visibiliza cuando hay un entorno que la hace emerger. La

propuesta también ha permitido la movilización de los marcos legislativos que garantizan la accesibilidad de todas las personas, y la propuesta trasciende más allá de la infraestructura o los medios de comunicación; hay un impacto profundo en la enseñanza y en el aprendizaje.

## Rampas para el pensamiento

En nuestro tránsito por la educación escolarizada, es frecuente recordar que hubo asignaturas o cursos que representaban mayores retos porque no eran de nuestro gusto o interés, o bien, la manera en cómo era presentado no permitía que tuviéramos motivación suficiente para acercarnos. La forma de trabajo, la demanda cognitiva que se requería, las habilidades previas pudieron ser factores que representaron barreras importantes para aprender. Probablemente pudimos “aprobar” el examen o dar respuesta a la evaluación a la que nos sujetamos, pero a la vuelta del tiempo, poco queda de aquello que, se supone, aprendimos.

En esta forma de aprender o enseñar, poco interesa que el propio contenido, forma de trabajo o de organización tenga modificaciones en aras de despertar el interés, la motivación y el entusiasmo. Generalmente, las propuestas bajo un único esquema podrían responder a un perfil de estudiante, el cual es casi seguro que no tendría dificultades para comprenderlas y aprobarlas, pero para aquellos alumnos que no les fuera significativo, corrían el riesgo de ser excluidos o quedar en rezago académico.

El impacto del diseño universal desde la generación de entornos para todos tuvo su influencia en la aplicación tecnológica. En 1984 un grupo de investigadores buscó la forma de aprovechar la naciente informática y las primeras computadoras personales para mejorar la forma de aprender de los alumnos con discapacidad y mejorar el ambiente en el que se desenvolvían. Se fundó el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST por su sigla en inglés) que empezó a experimentar a partir de evaluaciones y tutoriales al usar interfaces gráficas y la conversión de texto a voz; de este modo, se establecieron como herramientas valiosas para que los alumnos pudieran acceder a la información y mejorar su aprendizaje (CAST, 2022).

Estas experiencias permitieron observar que el beneficio no sólo alcanzaba a los alumnos con discapacidad, sino a otros alumnos sin discapacidad. En este contexto, surge la aplicación del diseño universal en el aprendizaje y el diseño universal de aprendizaje (DUA). Si el primero se enfoca al entorno y a los productos, el segundo retoma esta esencia y lo

extiende a los rocesos cognitivos para buscar formas de mejorar la manera de aprender, mediante la flexibilización del currículo, el uso de materiales diversos, distintas maneras de presentar el material o ampliar las formas de expresar y evaluar un contenido. Esto es, se crean andamios, rampas, anclajes, caminos diferentes, cuyo propósito es incidir y mejorar el aprendizaje, además de dejar de tener una propuesta educativa unívoca y responder a las necesidades de los alumnos, de tal manera que las barreras que se enfrenten, debido a la discapacidad o sin ella, puedan ser minimizadas.

### El DUA en el contexto de la educación inclusiva

El desarrollo del enfoque de educación inclusiva responde a diferentes momentos históricos y múltiples esfuerzos, es decir, no es una historia lineal. Un acercamiento al marco legislativo lo encontramos en los documentos editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2018 y 2019, respectivamente: los *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica* y la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*, los cuales configuran la política educativa respecto a la atención a la diversidad en el sistema educativo mexicano.

Desde los años noventa, México ha suscrito diversos acuerdos nacionales e internacionales y ha armonizado marcos legales que garantizan el derecho a la educación, la no discriminación, equidad en el acceso de las oportunidades educativas, el interés superior de la niñez, entre otros. La presencia en las conferencias impulsadas por la UNESCO<sup>1</sup> ha permitido que el enfoque inclusivo forme parte de la agenda de la política educativa en el país. Una de las propuestas que ha sido retomada por su utilidad, cuyo centro es la transformación de las escuelas para ser escuelas inclusivas, es el *Índice de inclusión*, conocido como *Index*, propuesto por Mel Ainscow y Tony Booth (2015).

El *Índice de inclusión* establece tres dimensiones sobre las cuales se sustentan los cambios: incidir



en las culturas, las políticas y las prácticas. Ofrece una ruta metodológica a partir de indicadores específicos para transitar a un modelo educativo que atienda a la diversidad. Estos indicadores son revisados por cada escuela y en comunidad se acuerdan los más pertinentes al contexto, de igual manera posibilitan su modificación.

El tránsito hacia una escuela inclusiva es un proceso en el que se viven éxitos y retrocesos; no obstante, una escuela inclusiva puede identificarse cuando:

- Promueven la valoración de la diversidad y reconocerán que todos participen, aprendan y aporten algo valioso.
- Reconocen que no existe un alumno estándar.
- Se adaptan a las necesidades de los alumnos.
- Garantizan la participación con igualdad y equidad de toda la comunidad educativa.
- Consideran los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de todas las personas como una fuente de aprendizaje.
- Minimizan, eliminan o previenen la existencia de las BAP [Barreras para el aprendizaje y la participación] de los alumnos.
- Aseguran el trabajo en equipo de todos los integrantes de la comunidad educativa mediante corresponsabilidad, coplaneación, coenseñanza y coevaluación (SEP, 2018, p. 24).

<sup>1</sup> Por ejemplo, la Conferencia Mundial de Educación para todos (1994) y todas las derivadas a escala mundial y regional.

El logro de los rasgos requiere de participación en todos los niveles de intervención y responsabilidad. A nivel escolar, el diálogo es imprescindible para identificar el proyecto, las metas y las acciones. Además, es necesario ser sensibles a la vida cotidiana, para ser conscientes de las respuestas que ofrecemos en el día a día, en la interacción con los alumnos, las familias, la organización de la enseñanza y de los espacios. Se deben buscar indicios de que las prácticas están siendo modificadas, de que la implementación de políticas sea congruente y responsable con la educación inclusiva y, poco a poco, incidir en el cambio cultural que ello representa.

La modificación de la práctica pedagógica atañe la organización de la enseñanza y la gestión de los aprendizajes de los alumnos. Todo el sistema escolar está dispuesto para lograr los propósitos educativos del nivel y el desarrollo integral de los educandos. En este sentido, la planeación docente se vuelve relevante, como un proceso estratégico que puede movilizar y generar cambios favorables que den respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

La adopción del DUA, como un enfoque de trabajo para la organización de la enseñanza, puede ser recuperado en el proceso de planeación. Existen diversos enfoques que apoyan de manera metodológica a construir una forma de trabajo en el aula, como el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en problemas o el aula invertida; sin embargo, sin ser excluyentes, el DUA aporta referentes desde la comprensión del desarrollo cognitivo de los alumnos con relación al ambiente de aprendizaje y el uso de apoyos para atender la diversidad del aula.

En este sentido, el diseño universal de aprendizaje

implica la elaboración e implementación del currículo de los diferentes tipos y niveles educativos, considerando la interculturalidad, flexibilidad y contextualización, a fin de que respondan a la diversidad cultural, lingüística y de capacidades inherentes al alumnado; también se enfoca en que los objetivos, contenidos, materiales y evaluación estén dirigidos a todos, mediante múltiples formas de representación; de acción y expresión, y de motivación (SEP, 2019, p. 25).

La organización del DUA se basa en tres principios fundamentales y pautas específicas (CAST, 2022):

- Principio I: proporcionar múltiples medios de compromiso, asociado a las redes cerebrales afectivas y al “por qué” del aprendizaje.
- Principio II: proporcionar múltiples medios de representación, asociado a las redes cerebrales de conocimiento y al “qué” del aprendizaje.
- Principio III: proporcionar múltiples medios de acción y expresión, asociado a las redes cerebrales estratégicas y al “cómo” del aprendizaje.



Cabe señalar que el DUA no es una receta para poner en práctica. Los principios y pautas pueden considerarse sugerencias que permitan minimizar las barreras y traten de maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. En la siguiente entrega profundizaremos sobre las pautas específicas y su relación con los procesos de planeación en el aula.

## Conclusión

La realidad de las escuelas en México y la diversidad del alumnado hacen necesario buscar formas de trabajo creativas y colectivas; difícilmente la educación puede concebirse como la tarea de una sola persona. Tejer una red que procure el desarrollo de los niños y jóvenes es un compromiso que no se puede eludir, desde cada contexto particular.

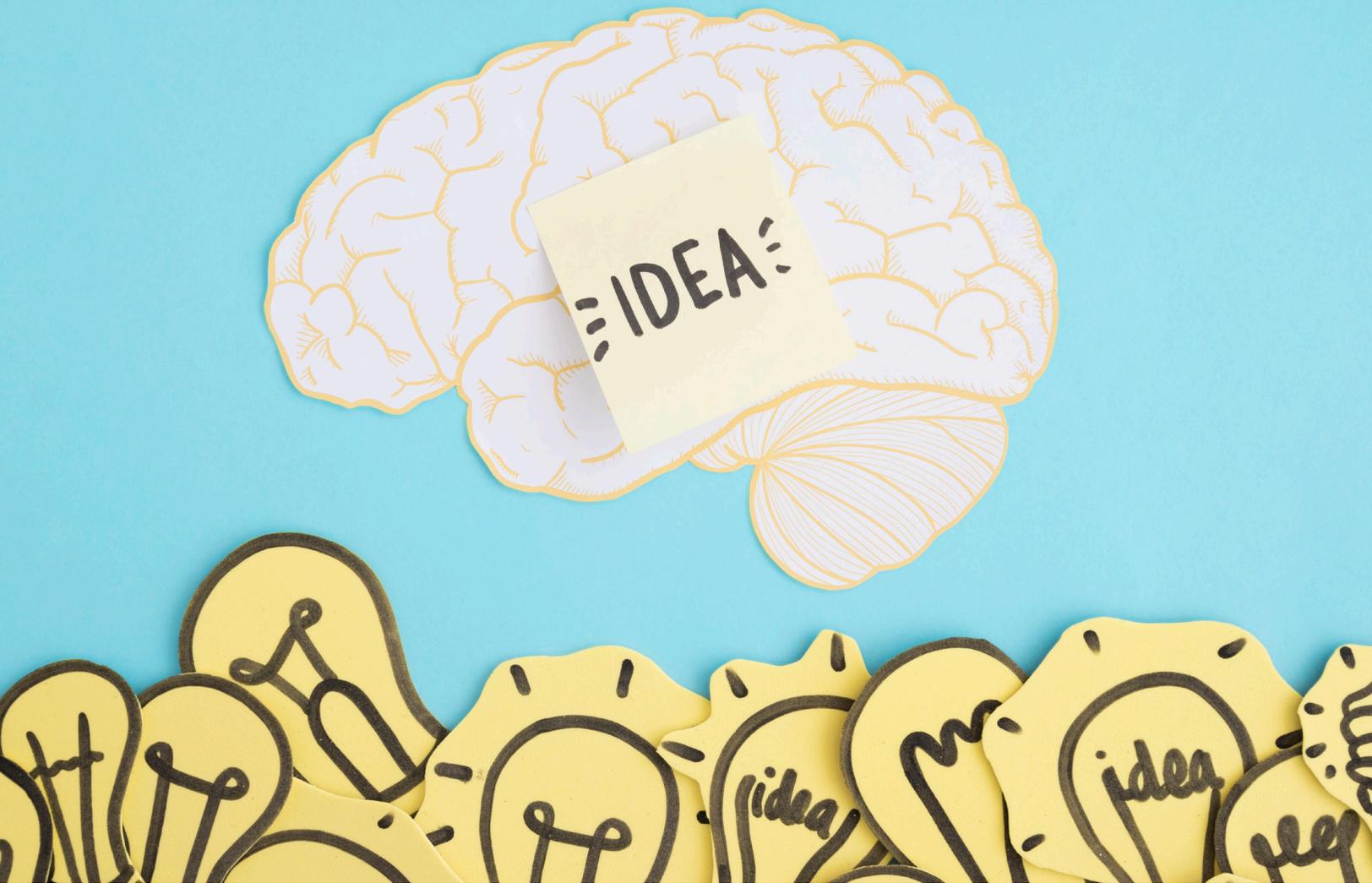
El desarrollo de escuelas inclusivas aún representa grandes retos para todos los niveles educativos y para la formación docente continua e inicial. Los colectivos de escuelas regulares que cuentan con las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o establecen trabajo colaborativo con los Centros de Atención Múltiple (CAM) han construido mejores herramientas para enfrentar los desafíos que cotidianamente viven; sin embargo, la cobertura de los servicios de apoyo es un reto aún mayor, por tanto, es preciso que los docentes profundicemos en la perspectiva inclusiva y en las propuestas de trabajo y paulatinamente abandonemos la idea de que se trata de un asunto de especialistas.

Va también un reconocimiento a todos los equipos de apoyo y personal de educación especial, que día a día abren brecha para hacer realidad la atención educativa de todos los alumnos, independientemente de su condición.



## Referencias

- Ainscow, M. y T. Booth (2015), *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid: Fuhem / OERI, disponible en: <https://n9.cl/pj9uo> [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2022), “Cronología de la innovación”, en CAST, disponible en: <https://n9.cl/mjdaq> [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2019), *Estrategia Nacional de Inclusión Educativa*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2018), *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, México: SEP.



# ¿Qué **impacto** tiene la **neuroeducación** en el proceso de **enseñanza-aprendizaje**?

**Azucena Martínez Rodríguez**

Preescolar Lic. Mónica Pretelini de Peña Nieto

**José Eder Millán Honorato**

Escuela Normal de Coatepec Harinas

## **Introducción**

En la actualidad, la neuroeducación supone cambiar el sistema tradicional en la educación; en otros términos, modificar los modelos de enseñanza convencionales, los cuales no consideran las bases neuronales que subyacen al aprendizaje. El conocimiento funcional del cerebro permite a los docentes, sobre todo a los especialistas, identificar fácilmente las causas de un determinado problema de aprendizaje en sus alumnos.

Asimismo, es vital diseñar metodologías adecuadas que puedan ser puestas en práctica en el aula y que retomen los principios de la neuroeducación, los cuales señalan que el cerebro aprende adecuadamente si es de manera divertida, espontánea, creativa, activa. También se deben tener presentes las emociones y el papel que juegan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es relevante considerar que existe una nueva y mejor educación por brindar dentro del sistema educativo si se parte de la neuroeducación, donde se encuentran inmersas la neurociencia, la psicología, la ciencia cognitiva y la educación; éstas, con la ayuda de diversas estrategias y desde el conocimiento y comprensión del funcionamiento del cerebro, buscan mejorar la enseñanza de manera que tenga impacto en el aprendizaje de los alumnos.

Por tal motivo, en el presente texto se aporta información sobre qué es la neuroeducación, qué papel desempeña en la enseñanza y el aprendizaje y qué efecto tiene en estos procesos. A partir de la neuroeducación se describen, de manera general, algunas estrategias que se consideran importantes y de impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## La neuroeducación

La neuroeducación aboga por un conocimiento del funcionamiento cerebral, de aquellas estructuras cerebrales que son las responsables del aprendizaje, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, da pauta a los docentes sobre qué clases y de qué manera impartirlas, con el fin de favorecer el aprendizaje en los alumnos, pues se presenta como una “nueva línea de pensamiento y acción que tiene como principal objetivo acercar a los agentes educativos a los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje” (Campos, 2010, p. 10).

Como se dijo, en la neuroeducación se encuentran inmersas distintas disciplinas como la neurociencia, la psicología y la educación, cuyo propósito fundamental es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante varias estrategias que determinen el desarrollo integral de los alumnos en un salón de clases. Aquí se ponen en realce un sinnúmero de situaciones de aprendizaje, interacciones

sociales, pensamientos y emociones que de alguna manera afectan o favorecen el aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

La neuroeducación forma parte sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se enfoca en los siguientes pronunciamientos:

- 1) Conocer qué herramientas puede proveer la neurociencia que de modo práctico sirvan para enseñar de forma más eficiente tanto en la escuela como en la enseñanza media o la universidad y realmente en todo el arco de lo que entendemos como enseñanza, sea general o especializada;
- 2) herramientas que sirvan para detectar problemas neurológicos y psicológicos, siquiera sean sutiles, que impidan o interfieran en los niños la tarea de aprender con facilidad en el colegio;
- 3) herramientas que sirvan para formar mejores ciudadanos críticos, logrando un equilibrio entre emoción y cognición; y
- 4) ayudar a cruzar mejor ese puente que señaló Cicerón cuando dijo: Una cosa es saber y otra saber enseñar (Mora, 2013, p. 30).

## El impacto de la neuroeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La neuroeducación es una disciplina que surge de los nuevos avances en neurociencia y que ha ganado cada vez más importancia dentro del sector educativo; por tal motivo, es esencial comprender y tener conciencia de la trascendencia que tiene el funcionamiento del cerebro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que esta disciplina:

Contribuye al trabajo de los educadores y sus dinámicas fortalecen el sentido de la educación en el marco de la potencialización de habilidades cognitivas y de aprendizaje, tanto individual como grupal en la población infantil y de la mano con la misión de los educadores como apuesta a los desafíos del siglo XXI (Figuerola y Farnum, 2020, p. 20).

El cerebro está en funcionamiento todo el tiempo a través de módulos, cada segundo se está procesando información de manera integrada y coordinada.

Ésta es una de las razones por las cuales se relaciona en gran medida la neurociencia con la educación; la neuroeducación no sólo pretende el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, “sino conseguir la mentalización de los profesores en cuanto a conocer cómo funciona el cerebro, extrayendo de ello conocimiento que ayude a enseñar y aprender mejor, sobre todo en los niños” (Mora, 2013, p. 28).

Un factor muy significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la neuroeducación es la plasticidad cerebral. El cerebro por sí mismo es plástico y flexible, y se modifica conforme se van aprendiendo cosas; por ello, se puede considerar a la plasticidad cerebral como la base de los aprendizajes que se van adquiriendo durante toda la vida, ya que se encuentra presente siempre.

Por consiguiente, es necesario que el entorno donde se desarrollan las actividades de aprendizaje sea idóneo para que el cerebro logre realizar sus funciones por estimulaciones socio-afectivas que eviten que se apague o que lo conduzcan a consecuencias que afecten no sólo la supervivencia del ser humano, sino su aprendizaje. Es básico conocer las necesidades psicológicas y afectivas de los alumnos, con el fin de que se sientan seguros en sus relaciones, pues la seguridad le da pauta al cerebro a sumergirse hacia lo desconocido y salir de su zona de confort y, sobre todo, generar nuevos y muy importantes aprendizajes.

## La neuroeducación en la enseñanza

La neuroeducación ayuda a los docentes a:

enseñar de mejor forma, su objetivo principal es combinar el aprendizaje y la información del cerebro con la psicología epistémica y la educación permitiendo formar nuevas técnicas de aprendizaje apoyados en el sistema cerebral de los educandos (Campos citado en Luque y Lucas, 2020, p. 7).

Como se mencionó, la neuroeducación supone cambiar el sistema tradicional de enseñanza, y para ello se requiere poner en práctica las clases invertidas, esto es, que los niños sean los encar-

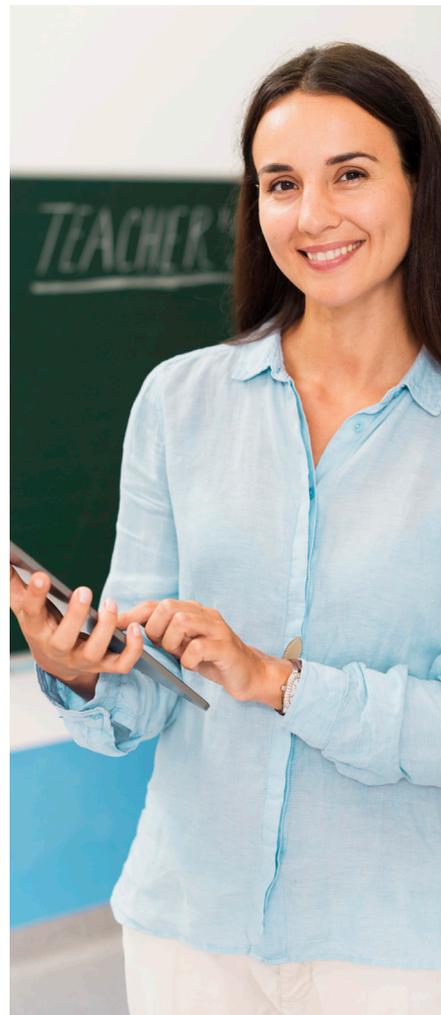


gados de buscar y desarrollar los conocimientos, y que el maestro sea sólo su guía en su aprendizaje. Al respecto, Campos afirma:

El conocimiento que nos trae la Neuroeducación nos hace ver los desafíos como oportunidades, pues ahora sabemos que todos tenemos un cerebro plástico, apto para aprender cuantas veces sea necesario siempre y cuando se den las condiciones genéticas y ambientales para ello (2010, p. 12).

Además, se precisa de un trabajo cooperativo donde los alumnos procesen, elaboren e interpreten la información expuesta por los docentes, también que indaguen, experimenten y exploren y así construyan sus propios aprendizajes; todo esto a partir de clases flexibles y dinámicas basadas en el aspecto lúdico, la colaboración e interacción social.

De igual manera, es primordial reconocer que la neuroeducación cumple con otra función dentro de la educación, la cual permite conocer a los alumnos de manera grupal e individual, en



cuanto a sus necesidades cognitivas, psicológicas y afectivas:

Neuroeducación significa no solo una nueva aproximación a la enseñanza que ayude a potenciar y mejorar habilidades y talentos, sino también, y de modo importante, a detectar déficits en los niños a pie de aula que incapacitan o reducen sus capacidades para leer, escribir, hacer números o emprender una determinada materia (Mora, 2013, p. 28).

Para los maestros es un verdadero reto trabajar con alumnos que presentan problemas de aprendizaje, pero saber cómo funciona el cerebro de éstos los ayudará a desarrollar una metodología que estimule su cerebro y, por lo tanto, generar aprendizajes significativos en un ambiente adecuado y salir de su zona de confort.

## La neuroeducación y su impacto en el aprendizaje de los alumnos

La neuroeducación brinda la posibilidad de conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos desde el aspecto cognitivo, a partir del funcionamiento del cerebro respecto al desarrollo de habilidades y competencias sobre el conocimiento. Para la neuroeducación, el aprendizaje es un

proceso que se relaciona con los cambios que puede llegar a tener un sujeto a nivel neuronal, cognitivo, emocional y conductual, que como consecuencia de ello obtiene la experiencia, permitiendo que se adapte fácilmente en un contexto, mediante unas rutas para aprender que señala de forma cíclica que inicia con la preparación, seguido por la adquisición, luego la elaboración, la formación de la memoria y finalmente con

la integración funcional del conocimiento (Figueroa y Farnum, 2020, p. 20).

Al tomar en cuenta el significado que tiene el aprendizaje dentro de la neuroeducación, como docentes frente a grupo es más sencillo promover una transformación en la metodología de enseñanza que se vea reflejada en los alumnos. En otras palabras, que a través de actividades retadoras, motivantes y activas se aumente el interés y emoción de los estudiantes por seguir aprendiendo y, al mismo tiempo, desarrollen habilidades y destrezas.

Por otra parte, las emociones y los sentimientos son factores que afectan de manera directa el aprendizaje de los alumnos y transforman su forma de pensar, actuar, hablar, ser y relacionarse con los demás; es decir, cuando experimentan situaciones fuertes o de gran impacto quedan marcados, debido a que estuvieron inmersos sentimientos que originaron un aprendizaje trascendental, lo que provoca que lo aprendido sea significativo para ellos.

Así, se logra comprender que la educación va más allá de una simple transmisión de conocimientos. Tomando en cuenta el impacto que está marcando la neuroeducación, la idea de transmisión de conocimientos queda descartada, puesto que hay más factores implicados; de acuerdo con Maureira: “En la Neurociencia el aprendizaje es el proceso mediante el cual el ser humano obtiene emociones, conductas, habilidades, valores y conocimientos” (citado en Luque y Lucas, 2020, p. 6).

En resumen, el aprendizaje de los alumnos es un proceso muy amplio, en el cual intervienen múltiples elementos internos y externos durante el desarrollo de actividades e investigaciones; y si se sienten activos y motivados para hacerlo, el aprendizaje se vuelve significativo.

## Estrategias de enseñanza-aprendizaje mediante la neuroeducación

La neuroeducación se ha convertido en el apoyo cardinal de los docentes, para el desarrollo y logro de los aprendizajes esperados en los alumnos. Caine y Caine sostienen que hay tres elementos interactivos:

1. Inmersión orquestada en una experiencia compleja: crear entornos de aprendizaje que sumerjan totalmente a los alumnos en una experiencia educativa.
2. Estado de alerta relajado: eliminar el miedo en los alumnos, mientras se mantiene un entorno muy desafiante.
3. Procesamiento activo: permitir que el alumno consolide e interiorice la información procesándola activamente (citados en Salas, 2003, p. 163).

Lo anterior alude a comprender que los docentes deben impulsar a sus estudiantes hacia nuevos retos, con el objeto de generar estrategias basadas en la neuroeducación y tomando en cuenta la importancia del desarrollo de sus habilidades atencionales, perceptivas, afectivas y cognitivas. Por consiguiente, es conveniente realizar un análisis e identificar qué acciones funcionan y cuáles no, para fomentar el desarrollo de aprendizajes significativos. Hay que dar una respuesta activa a las necesidades de cada alumno, con la creación de entornos enriquecidos que lo ayuden a aprender, que mejoren su autoeficacia, la interacción social entre sus pares y docentes y, sin lugar a duda, las conexiones emocionales, que son primordiales en el desarrollo integral del ser humano.

Como se mencionó, una de las estrategias capitales en la neuroeducación es la emoción, ya que el experimentar se aprende con mayor facilidad, pues se despierta la curiosidad del alumno. Otra estrategia esencial es la motivación, que origina un aprendizaje más rápido, sobre todo en un ambiente de armonía que le genere seguridad.

Además, el alumno al sentirse motivado logra plantearse mayores retos; aquí, los docentes deberían reconocer sus pequeños o grandes logros, con la finalidad de que promuevan su esfuerzo en las actividades y desarrollo de los aprendizajes. Lo anterior da pauta a otra estrategia no menos importante que surge gracias a los estímulos: la atención, la cual despierta los sentidos, el interés y la curiosidad de los estudiantes; ésta se puede generar con actividades lúdicas atractivas y gratas.

Por tal motivo, es crucial reconocer que las estrategias mencionadas se pueden poner en práctica

con la ayuda de otra estrategia muy significativa: el trabajo colaborativo. Si se fomenta la interacción social con compañeros de clase y docentes, si se practican distintos roles entre estudiantes, si se siguen tareas implementadas por éstos, si debaten sobre sus ideas iguales o distintas, se promoverá el aprendizaje significativo y, por consiguiente, aumentará su curiosidad por aprender.

## Conclusiones

Se puede resaltar el hecho de que la neuroeducación es una disciplina que ha tenido un impacto significativo en la educación, cuyo objetivo es acercar la ciencia al aula. Los docentes deben comprender desde un inicio cuál y cómo es el funcionamiento del cerebro, las respuestas que tiene ante diversas situaciones, así como el papel de las emociones, los estímulos, la motivación, la atención y demás factores que lo afectan.

Es preciso comprender que la neurociencia, más allá de ser un tema complicado o complejo, prioriza la capacitación, la investigación, el interés por informarse sobre su papel en la educación, en específico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que identificar qué y cuáles de las intervenciones o estrategias utilizadas en el aula inciden positivamente en el aprendizaje de los alumnos y cuáles no están cumpliendo con el objetivo que se tiene o se espera lograr.

Por ende, la puesta en práctica de las distintas estrategias contribuirá al desarrollo de aprendizajes en los alumnos, sin dejar de lado que los maestros deben informarse respecto al proceso que conlleva la neuroeducación y todas sus aportaciones. A ellos les será útil comprender en un inicio el funcionamiento del cerebro y las implicaciones que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para aplicar y obtener los resultados deseados.



## Referencias

- Campos, A. (2010), “NeuroEducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano”, en *La Educ@ción*, núm. 143, junio, Washington D. C.: OEA, pp. 1-14, disponible en: <https://bit.ly/3uHx9VM> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- Figueroa, C. y F. Farnum (2020), “La neuroeducación como aporte a las dificultades del aprendizaje en la población infantil. Una mirada desde la psicopedagogía en Colombia”, en *Universidad y Sociedad*, vol. 12, núm. 5, septiembre-octubre, Cuba: Universidad de Cienfuegos, pp. 17-26, disponible en: <https://bit.ly/3uP3lqc> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- Luque, K. E. y Ma. de los Á. Lucas (2020), “La neuroeducación en el proceso de enseñanza aprendizaje”, en *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, junio, Málaga: Eumed.net Servicios Académicos Intercontinentales S. L., p. 1-10, disponible en: <https://bit.ly/3Ls23rY> [fecha de consulta: marzo de 2022].
- Mora, F. (2013), *Neuroeducación, sólo se puede aprender aquello que se ama*, Madrid: Alianza Editorial.
- Salas, R. (2003), “¿La educación necesita realmente la neurociencia?”, en *Estudios Pedagógicos*, núm. 29, Valdivia: Universidad Austral de Chile, pp. 155-171, disponible en: <https://bit.ly/3qUgBbX> [fecha de consulta: marzo de 2022].

## Creatividad y sensibilidad

### Belinda Pérez Tinoco

Belinda Pérez Tinoco es una artista plástica egresada de la Escuela de Bellas Artes de Toluca. A la par, obtuvo su título como licenciada en artes visuales en la Universidad de Guadalajara. Posteriormente estudió la maestría en estudios visuales en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de México, por la que fue becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Ha cursado varios talleres de gráfica en el Centro Cultural Antiguo Colegio Jesuita, en Pátzcuaro, Michoacán, México. También ha participado en más de 11 exposiciones colectivas en diversas partes del Estado de México, así como en otros estados de la república, y ha presentado dos exposiciones individuales.

Es profesora en educación básica y en la Facultad de Ciencias Políticas de la UAEM. Es cofundadora del taller de gráfica y pintura “La pera”, donde actualmente produce y da cursos, en los cuales enseña a materializar una imagen con diferentes herramientas, materiales y métodos. La finalidad de sus cursos es establecer una relación creativa y sensible con el entorno para promover la vigencia del dibujo como proceso de la obra y el grabado como huella de comunicación.

Además de la enseñanza, otros proyectos que se han realizado en el taller son la producción de obra gráfica, la investigación y uso de la tecnología en la gráfica, la organización de actividades artísticas para la comunidad y el rescate y promoción de técnicas y procedimientos tradicionales.





*El partisán*, 2013. Punta seca, 20 x 25 cm



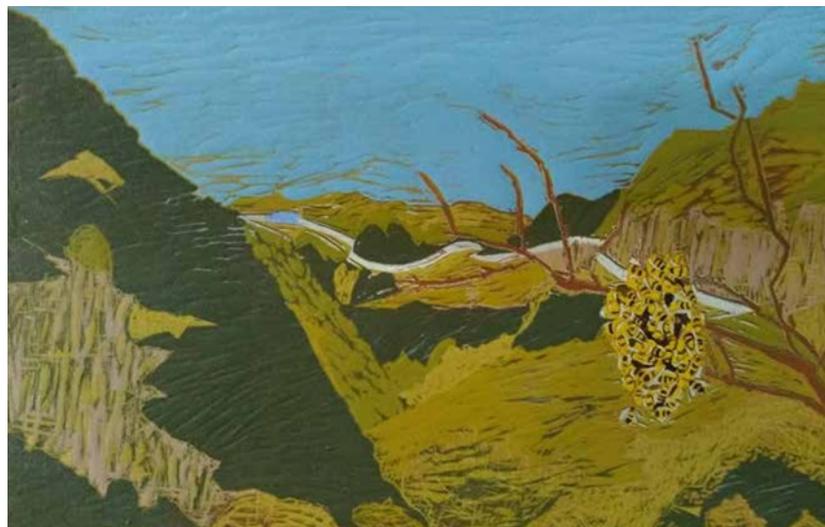
El lugar de las ideas, 2021. Mixta, 75 x 50 cm



*Los paisajes de Albertino I,*  
s/f. Placa perdida



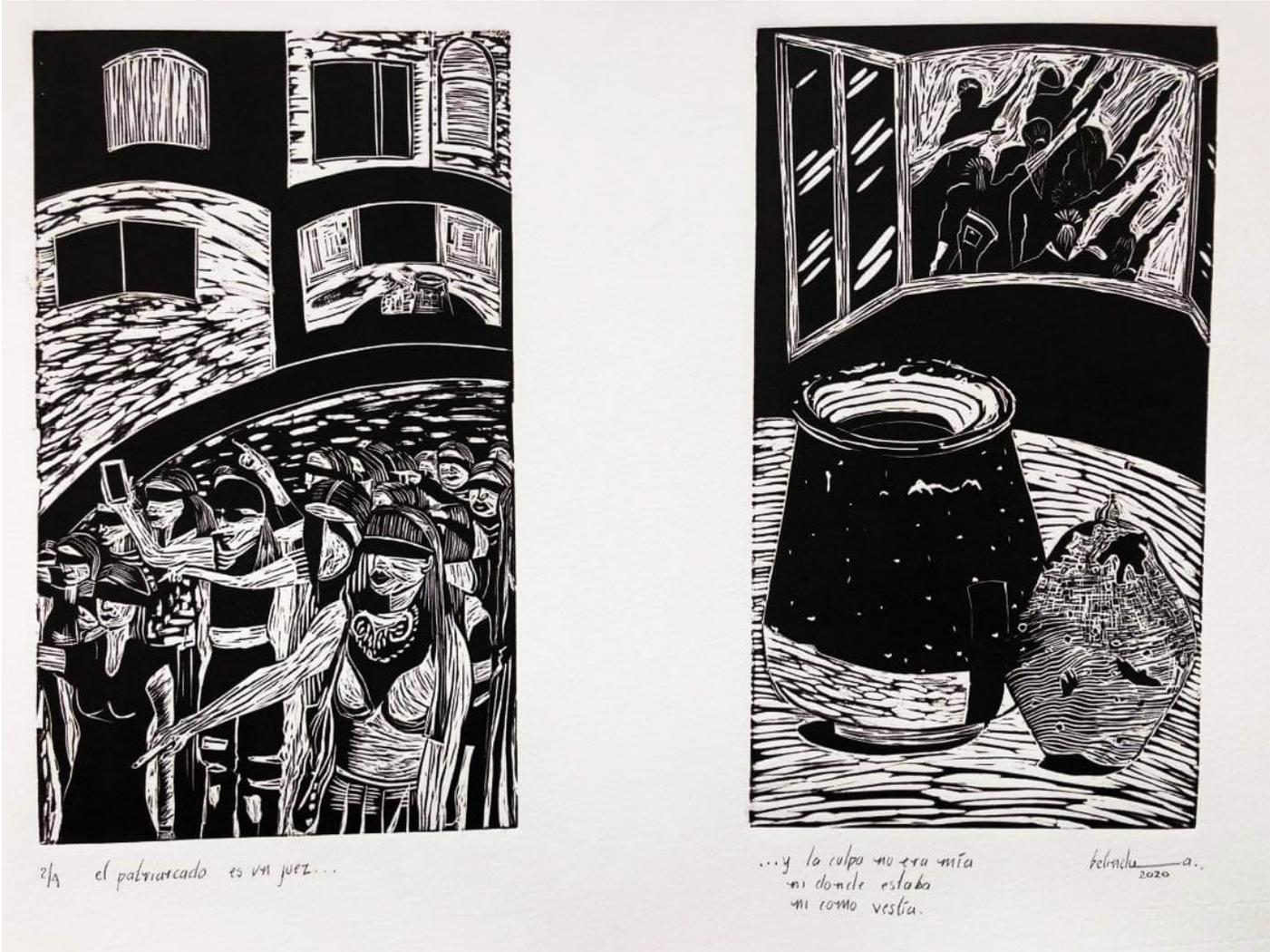
*Los paisajes de Albertino II,*  
s/f. Placa perdida



*Los paisajes de Albertino III,*  
s/f. Placa perdida



Bálsamo labial, 2021. Mixta, 75 x 50 cm



El patriarcado es un juez, 2020. Grabado en linóleo, 42 x 26 cm



Estudio de piel, 2016. Impresión de la piel y chine collé, 95 x 66 cm

## No lo sé

Francisco Cardona Estrada

I  
No sé si te ha pasado  
que ante cada sombra  
buscas tu cuerpo  
y, al no encontrarlo,  
te angustia.  
La hora,  
el lugar donde te encuentras.  
Sin saber  
que estás perdido,  
eres un fantasma  
con algunas partes ya rotas.  
Vienen los recuerdos,  
y mis dedos  
escudriñan en las huellas del alba.  
Mi padre, mi madre  
siguen ahí.  
Alguna reseña  
aflora mis lágrimas,  
pero  
no hay retorno.  
El presente me aminora.

II  
Escribí una carta  
describiendo un mundo claro  
que no guarda oscuridad.  
Que vive sobre el agua  
sin estelas ferras a la mente colectiva.  
Apenas feliz por un sueño  
que a lo mejor sólo yo tengo,  
pero que si abres tu alma  
dibujará apenas  
lo que la soledad  
nos deja,  
y que nos une más allá de lo que cubre el eclipse  
sin la ausencia de la luna en el mar.

III  
Las olas besan la orilla de la noche.  
Y tal vez,  
no sé hasta dónde  
nuestros deseos toquen el mar.  
Hasta donde el corazón repara  
un latido más,  
así como una inspiración más y más.  
Tengo los años  
que nunca pensé tener,  
y el insomnio  
define mi voz en el desierto.  
Sin que la admiración me aleje del páramo,  
que la misericordia ha dejado.



## Revertir el alma

¿Cómo cambiar mi piel por escamas,  
y ser en el fondo lo que no fui?  
Si fuera un ajolote podría perder un ojo, un brazo,  
una pierna,  
el alma y renovarla,  
recrearla, animarla,  
darle un giro.  
Y tal vez, sin sentir que soy humano,  
mutar.  
El día por la noche,  
la risa por el llanto,  
para quedar petrificado en un sueño.  
No me despiertes,  
tengo que ser polvo.  
Agotar la palabra con el vuelo  
y reciclar ahora la forma.

## Cómo

¿Cómo poder dibujar más sobre tu alma?  
Si sólo puedo advertir tus manos:  
exactas, firmes, ágiles.  
¿Cómo saber más de ti?  
Si sólo puedo ver volar sobre el mar de tus ojos  
un pájaro tierno frente al alba,  
el cual respira junto a tu corazón  
en cada paso que das.  
Realmente me admiro al conocerte.  
Siempre exacta,  
rodeada de esa energía que puede mover montañas.  
Hacer que el rocío  
petrifique la esperanza,  
y a las mismas palabras  
que ahora no alcanzan,  
para describir tu perfecta aura.

# La educación también está en la radio



Es un programa que apoya y difunde el trabajo docente, al abordar temas incluidos en los planes y programas de estudio de educación básica. También se fomentan costumbres, tradiciones, valores, identidad nacional y estatal y, sobre todo, la participación de los niños en la radio.

**Martes y jueves,  
de 15:30 a 16:00 horas.**

 [elrumb01600](https://www.facebook.com/elrumb01600)



A través de la entrevista a expertos, se orienta e informa al auditorio sobre trámites, servicios y acciones de interés y de actualidad que brindan la Secretaría de Educación y las organizaciones no gubernamentales.

**Miércoles,  
de 11:00 a 11:30 horas.**

 [AlgoEnComun.AM](https://www.facebook.com/AlgoEnComun.AM)



Este espacio presenta adaptaciones de obras de la literatura universal como herramienta a una de las prioridades nacionales: la promoción de la lectura.

**Sábados,  
de 17:30 a 18:00 horas.**

 [relatosAM](https://www.facebook.com/relatosAM)

# Escúchanos

XEGEM 1600 AM Metepec  
XHATL 105.5 FM Atlacomulco  
XETUL 1080 AM Tultitlán  
XETEJ 1250 AM Tejupilco  
En línea a través de:  
[www.radioytmexiquense.mx](http://www.radioytmexiquense.mx)



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO

**EDOMÉX**  
DECISIONES FIRMES, RESULTADOS FUERTES.