

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

38. Yaneth Marcela Huízar
Aguilar
coordinadora
Desafíos de formación normalista en las prácticas pedagógicas actuales y emergentes
(propuesta didáctica)

39. Eduardo Mercado Cruz
coordinador
Más allá del confinamiento: relatos de aprendizaje, enseñanza y formación
(relato)

40. Laura Guadalupe Bernal Padilla
La construcción de la identidad personal durante la edad escolar
(tesis)

41. Carolina Colunga Jiménez
coordinadora
Una mirada a la educación: aportaciones desde las escuelas normales
(antología de distintos géneros)

42. Nefi Fernández Acosta
coordinador
Tlatenpoalistli: cuentos y leyendas tének, náhuatl y xi'iuy
(cuento)

Esta edición da cuenta de la importancia del binomio infancia-formación docente, a partir de la conjunción de reflexiones en favor de la consolidación de una educación infantil de calidad, no sólo como derecho, sino como un ejercicio reflexivo que contribuya al desarrollo de niñas y niños del país. En este sentido, se aborda el acontecer histórico y el actuar presente en la formación para preescolar en los que se muestran algunos debates, retos y experiencias que ilustran el estado actual de la Escuela Normal No. 3 de Toluca y su posicionamiento como institución educativa de calidad.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN

GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



43

Infancia y formación docente: reflexiones
sobre pedagogía pasada y presente

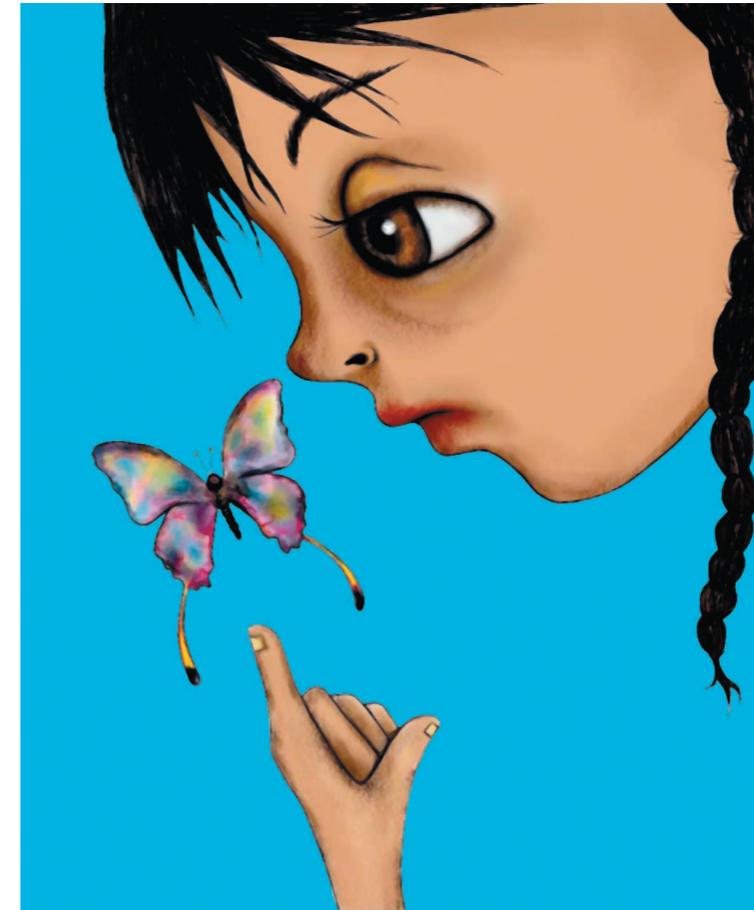
ENSAYO

Jorge Miranda Arce | coordinador

Jorge Miranda Arce

coordinador

Infancia y formación docente: reflexiones sobre pedagogía pasada y presente



Ediciones Normalismo Extraordinario

43

Los autores de esta publicación son formadores en el nivel de preescolar en su modalidad presencial con categorías como profesores horas clase, pedagogos "A", investigadores educativos, personal directivo, docentes en formación y exalumnos. Ellos desarrollan funciones de docencia, investigación, vinculación, extensión y difusión de la cultura, pero sobre todo están comprometidos con el desarrollo de nuestro país.

Imagen de portada: Patricia Romero Arce

Infancia y formación docente:
reflexiones sobre pedagogía
pasada y presente

Jorge Miranda Arce
coordinador

Infancia y formación docente:
reflexiones sobre pedagogía
pasada y presente

Ediciones Normalismo Extraordinario

*Infancia y formación docente: reflexiones
sobre pedagogía pasada y presente*

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 Jorge Miranda Arce, coordinador

D. R. © 2020 Berenice Benítez Alemán, Claudia Elena Robles Cardoso,
Edmundo Darío Soteno Tahuilán, Ivonne Brindis Maya, Luis
Manuel González García, Ma. del Carmen Salgado Acacio, Ma.
Edith Guadalupe Juárez Leal, María Antonieta González Díaz,
María del Rosario Bernal Pérez, María Leticia Abarca Estrada,
Martha Patricia Aguilar Romero, Monica Mota Angeles, Rocío
Pichardo Farfán, Rosa María Salgado Acacio, Salvador Carbajal
Zapi, Sergei Konstantinovich Fokin, por textos

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-9064-95-2

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN


GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Maribel Góngora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de Fortalecimiento Profesional

Marco Antonio Trujillo Martínez
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales

Lorena Lila Márquez Ibáñez
Directora de la Escuela Normal No. 3 de Toluca

ÍNDICE

Presentación <i>Lorena Lila Márquez Ibáñez</i>	15
Introducción <i>Jorge Miranda Arce</i>	17
Infancia	
De la formación asistencial a la formación educativa de los párvulos, a través del primer programa de atención a la infancia en el Estado de México <i>Ma. del Carmen Salgado Acacio</i> <i>Rosa María Salgado Acacio</i> <i>Luis Manuel González García</i>	21
El niño preescolar y la ciencia <i>Claudia Elena Robles Cardoso</i> <i>Ma. Edith Guadalupe Juárez Leal</i>	31
Entre la primera infancia y la formación docente: los derechos de los niños y las niñas <i>Jorge Miranda Arce</i>	41
Formación docente	
El diálogo en la formación de un pensamiento crítico desde la postura de Paulo Freire <i>Rocío Pichardo Farfán</i>	55
El estudio y la reflexión de la práctica educativa, un escenario de posibilidades para la transformación de la formación docente <i>Salvador Carbajal Zapi</i>	73
Importancia de la tutoría en la formación docente de los alumnos de la Escuela Normal No. 3 de Toluca <i>Ivonne Brindis Maya</i>	9

Reflexiones sobre la experiencia de formar docentes mediante la estrategia de enseñanza remota de emergencia <i>Berenice Benítez Alemán</i>	97
Importancia del saber escuchar, desde el trabajo colaborativo en los pares académicos del curso de observación y análisis de prácticas y contextos escolares en la EN3T <i>Edmundo Darío Soteno Tahuilán</i> <i>María del Rosario Bernal Pérez</i> <i>María Antonieta González Díaz</i> <i>María Leticia Abarca Estrada</i>	109
Instauración del laboratorio en la Escuela Normal No. 3 de Toluca (desde laboratorio perceptual hasta laboratorio de “pedagogía humana”) <i>Sergei Konstantinovich Fokin</i>	121
Docencia e investigación	
La práctica profesional como oportunidad para formar docentes-investigadores <i>Martha Patricia Aguilar Romero</i>	135
Mi formación docente ante la investigación educativa <i>Monica Mota Angeles</i>	147

*Preocupados por lo que un niño o niña será el día de mañana,
ofrecemos esta publicación, producto de nuestra reflexión docente,
a nuestra comunidad escolar y a todos aquellos interesados
en la infancia y en su formación*

La infancia es mucho más que la época que transcurre antes de que la persona sea considerada un adulto. La infancia, que significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, se refiere al estado y la condición de la vida de un niño: a la calidad de esos años.

Unicef

PRESENTACIÓN

Lorena Lila Márquez Ibáñez

Con la intención de dar voz a los profesionales de la educación a través de la producción, edición y publicación editorial, la Dirección General de Educación Normal (DGEN), a través de la Dirección de Fortalecimiento Profesional (DFP), y por instrucción de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), inicia el Proyecto Ediciones Normalismo Extraordinario.

La Escuela Normal No. 3 de Toluca, preocupada por responder a los compromisos educativos actuales, ha apoyado y estimulado de manera permanente la cultura de la investigación y la publicación; en esta ocasión presenta la obra *Infancia y formación docente: reflexiones sobre pedagogía pasada y presente*, ejemplo del esfuerzo por analizar la propia acción educativa, así como reflexionar y construir propuestas para mejorarla. El libro se integra por 11 ensayos, en los que participaron 17 profesores del nivel de preescolar en su modalidad presencial de las categorías profesores horas clase, pedagogo “A”, investigadores educativos, personal directivo y docentes en formación. En su contenido se muestran algunos debates, retos y experiencias que ilustran el estado actual de nuestra institución y su posición educativa de calidad.

Esta obra surge de la práctica reflexiva, una metodología fundamental en la cultura académica normalista que permite profundizar en el conocimiento de nuestro quehacer pedagógico cotidiano, ya que surge de las acciones y

experiencias personales y profesionales. Por consiguiente, el ejercicio reflexivo y la habilidad de la escritura crean un afortunado binomio para aproximarnos a la infancia y a la formación docente, a través de una comprensión más profunda sobre la experiencia de la enseñanza y en el marco de un normalismo más comprometido que vemos concretado en esta publicación.

INTRODUCCIÓN

Jorge Miranda Arce

Elevar la calidad de la enseñanza del sistema educativo mexicano es una tarea compleja que implica compromisos y responsabilidad. En este contexto, una de las exigencias está dirigida a la necesidad de fortalecer, de manera permanente, el desarrollo académico de los formadores de docentes con acciones como la estimulación de la cultura de la investigación y la publicación. Cultura que invita, por una parte, a estar atentos a las problemáticas y necesidades educativas de los alumnos, para reflexionar en torno a ellas; por otra, a la necesidad de hacerla pública, compartir y dialogar sobre sus hallazgos.

Este compartir se centra en torno a la *Infancia y formación docente: reflexiones sobre pedagogía pasada y presente* a partir de la creación de ensayos divididos en tres apartados.

El primer apartado: Infancia, comprende un acercamiento a ella desde tres ensayos. Inicia con “De la formación asistencial a la formación educativa de los párvulos, a través del primer programa de atención a la infancia en el Estado de México” en el que se presenta una aproximación histórica del preescolar en su transformación al transitar de un contexto asistencial a uno educativo en el Estado de México.

El ensayo de “El niño preescolar y la ciencia” parte de la descripción del niño en edad preescolar en relación a su curiosidad y necesidad de conocer; a partir de este reconocimiento, las autoras sugieren proponer actividades acordes a su cotidianidad, las cuales le permitan desarrollar su pensamiento.

“Entre la primera infancia y la formación docente: los derechos de los niños y las niñas” es un ensayo que parte de una aproximación conceptual y jurídica en función de tres hilos analíticos: la primera infancia, la formación docente y los derechos de los niños y las niñas.

El segundo apartado: Formación docente, continúa la reflexión en seis ensayos sobre el proceso formativo, tomando en cuenta experiencias de la vida académica de nuestra institución. Inicia con “El diálogo en la formación de un pensamiento crítico desde la postura de Paulo Freire” en el que se expone, a través de un análisis descriptivo, la importancia del diálogo en la educación como un proceso esencial para alcanzar la transformación de la sociedad. Sigue “El estudio y la reflexión de la práctica educativa, un escenario de posibilidades para la transformación de la formación docente”, que se presenta con la intención de poner en escenario del diálogo y debate cuestiones inherentes a la práctica educativa.

En “Importancia de la tutoría en la formación docente de los alumnos de la Escuela Normal No. 3 de Toluca”, se aborda la función tutorial desde su implementación a través de una descripción sobre cómo se ha concretado en brindar atención y acompañamiento. En “Reflexiones sobre la experiencia de formar docentes mediante la estrategia de enseñanza remota de emergencia” la autora expone cómo al compartir el trayecto de vida propio se puede contribuir al trayecto de formación de uno mismo y de otros, tal es el caso de compartir la experiencia en momento de contingencia; circunstancias que sitúan al quehacer docente ante el reto de ejercer la profesión mediante prácticas pertinentes, funcionales, didácticas y pedagógicas a distancia.

Continúa el ensayo “Importancia del saber escuchar, desde el trabajo colaborativo en los pares académicos del curso de observación y análisis de prácticas y contextos escolares en la EN3T” se muestran hallazgos sobre la mejora del trabajo colaborativo mediante el desarrollo de círculos reflexivos. Este apartado finaliza con “Instauración del laboratorio en la Escuela Normal No. 3 de Toluca (desde laboratorio perceptual hasta laboratorio “pedagogía humana”) que exhibe una visión de la metodología contemporánea sobre la necesidad de la experimentación en la Educación Normal, a través del establecimiento de los laboratorios concernientes a la formación y el desarrollo del ser humano.

El tercer apartado: Docencia e investigación, dos de las funciones básicas del normalismo detonadoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, conformado por dos ensayos. El primero es “La práctica profesional como oportunidad para formar docentes-investigadores”, en el que se reconoce que es poco favorecida la competencia profesional relacionada con el uso de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente. En “Mi formación docente ante la investigación educativa” una reflexión más personalizada, la autora (exalumna) presenta su tesis de grado al tiempo que ubica el papel docente como trascendental en la vida de los educandos y con ello exhibe la necesidad de investigación educativa para impactar en el aula.

El ejercicio reflexivo en conjunto sobre pedagogía, expuesto en esta publicación, nos permite ofrecer elementos para comprender un poco más los procesos formativos y poner en mesa de diálogo argumentaciones surgidas desde esta Escuela Normal.

INFANCIA

DE LA FORMACIÓN ASISTENCIAL A LA FORMACIÓN EDUCATIVA DE LOS PÁRVULOS, A TRAVÉS DEL PRIMER PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN EL ESTADO DE MÉXICO

Ma. del Carmen Salgado Acacio

Rosa María Salgado Acacio

Luis Manuel González García

La historia de preescolar involucra la historia de la infancia, ante ello “varias preguntas han inquietado a los investigadores: ¿cómo vivían los niños de ayer?, ¿qué comían?, ¿a qué jugaban?, ¿cómo se vestían?, ¿en dónde y quiénes los educaban?” (Galván, 2016).

En el presente ensayo se describe cómo en el Estado de México en 1899 la formación de los párvulos (adjetivo para referirse a niños y niñas de 3 a 5 años de edad) pasó de ser asistencial a ser educativa; un año crucial para la educación preescolar mexiquense, ya que se crearon las primeras cinco escuelas de párvulos de la entidad e iniciaron el proceso formativo de los mismos, con un programa educativo que implicaba retos y desafíos para la práctica de las docentes de esos tiempos. A lo largo del escrito se plantean los aspectos nodales de este programa y la preparación que demandaba de las profesoras.

Se debe resaltar la importancia que se concedía al estudio y atención a la infancia, destaca el pionero en hacer públicas las necesidades que los párvulos demandaban en ese momento, en materia educativa, Pestalozzi; posteriormente retomadas por Federico Froebel en su ideal “[...] ‘aprender haciendo’, esto es, enseñar, a través de actividades muy sencillas, en forma objetiva, mil aspectos de la vida que de otra manera se tendrían que aprender a través de lecturas” (Bazant, 1993), y que ideas que dan sustento a sus principios en la educación de los párvulos.

A partir de lo enunciado este documento es producto de un trabajo de investigación sobre las primeras Escuelas de Párvulos creadas en 1899, siendo en ese momento presidente de México el general Porfirio Díaz Mori, gobernador del Estado de México el general José Vicente Villada y secretario general de gobierno el licenciado Eduardo Villada.

Desarrollo

En nuestro país los orígenes de atención a los pequeños se remontan a la época del gobierno federal de Porfirio Díaz, quien se interesó por recuperar aspectos de orden educativo, además de brindar cuidados asistenciales que les favorecieran, así como la promoción de valores y procesos de aprendizaje que partieran de sus intereses, necesidades y características, lo cual se constituyó en toda una panacea para esos años.

Sin duda los congresos pedagógicos de Instrucción Pública de 1889 y de 1890-1891, organizados por el entonces 19 secretario de Estado y del Despacho de Instrucción Pública

licenciado Joaquín Baranda, favorecieron el identificar los males que aquejaban la educación e incentivaron la participación de un representante que llevara la voz de cada estado. En el congreso pedagógico se reconoció como primer problema el que a los niños menores de seis años no se les diera una atención educativa, y ante ello se planteó el establecimiento de Escuelas de Párvulos en las poblaciones.

Una segunda problemática fue la consideración de que los profesores no podían trabajar con los niños de manera empírica o experimental, sobre todo los que se preparaban para trabajar con párvulos, porque todos los profesores de párvulos y alumnos de primaria debían contar con un título para ejercer la profesión de la docencia, señalando que ello debía contemplarse sin excusas ni pretextos, ya que la Escuela Normal para maestros había iniciado su noble misión de preparar docentes desde febrero de 1887, y que se otorgaban facilidades a quienes decidieran inscribirse, aun siendo de diferentes estados o de la Ciudad de México (Reglamento para la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la Ciudad de México, 1887).

A fines de 1890 y principios de 1891 se llevó a cabo el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, donde se planteó como una necesidad prioritaria que se establecieran escuelas Normales para profesores y profesoras de instrucción primaria en todos los estados del país y que, de forma obligatoria, se incluyera en sus programas una materia concerniente al tratamiento de conocimientos teóricos y prácticos sobre el sistema de Froebel (Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1891).

A partir de los Congresos de Instrucción Pública se dio un giro a la perspectiva que hasta ese momento se tenía de la infancia y de la práctica docente dirigida a niños y niñas de tres a cinco años, que acontecía en el Estado de México.

Desde 1881 con el entonces gobernador del Estado de México, licenciado José Zubieta, a través de la instauración de la Junta Superior de Instrucción Pública, se reconocía la necesidad de instaurar Escuelas de Párvulos (Gobierno del Estado de México, 1881), sin embargo, debido a las condiciones económicas por las que atravesaba en ese momento el gobierno, no fue posible llevar a cabo dicha atención educativa.

Fue durante el tercer cuatrienio del gobierno del general José Vicente Villada (de 1897 a 1901), que en el ramo de instrucción pública se decretó el reglamento interior de las escuelas de instrucción pública primaria del Estado de México, destacando mediante el artículo noventa la presencia de las Escuelas de Párvulos, que tendrían como fin la enseñanza dirigida a infantes, abordada por el artículo veintiuno de la Ley de Instrucción; tal enseñanza se impartiría paralelamente a niños y niñas cuya edad estuviera comprendida entre los tres y los seis años de edad.

El gobernador Villada estaba convencido de que los párvulos debían recibir atención educativa, e incorporarse progresivamente a la sociedad con la guía de profesoras que reconocieran los intereses y necesidades de los pequeños, para ello expidió el 15 de mayo de 1897 el primer programa general para Escuelas de Párvulos que tuvo el Estado de México (Villada, 1897). Uno de los principales objetivos de este programa educativo era:

ser esencialmente educativo, propiciando que los niños adquirieran de manera rápida un gran número de nociones, de conocimientos, que ejercitaran sus sentidos y su poder de observación, acostumbrándoles a darse cuenta de aquello que les rodeaba, descubriendo hasta donde fuera posible la naturaleza y propiedad de los objetos. (Villada, 1897)

Este objetivo demandaba retos y desafíos a la formación de las profesoras que implicaban desde conocer las características de los niños y niñas hasta saber cómo dar atención a sus intereses y necesidades, potenciando con ello aprendizajes y recuperando los principios de Froebel, que permeaban en las características de dicho programa educativo, el cual se caracterizaba por estar dividido en tres cursos progresivos:

Primer curso anual

Para niños y niñas de tres a cuatro años. Debía desarrollar diariamente la siguiente secuencia: primero ejercicios físicos, llevando a cabo juegos libres; segundo los dones de Froebel, referidos a figuras circulares; tercero lecciones de cosas trabajando la observación; cuarto historia patria, consistentes en cuentos y fábulas donde las maestras se podían auxiliar para enseñar lecciones a los pequeños pidiéndoles expresarse en su propio lenguaje, además de trabajos manuales realizando clasificación y palitos en cuadrícula como habilidad motriz; finalmente coros y recitaciones que reforzaban valores morales. Horario por la mañana de nueve a doce horas y por la tarde de tres a cinco.

Segundo curso anual

Dirigido a niños y niñas de cuatro a cinco años. Debía desarrollar diariamente la siguiente secuencia: primero ejercicios físicos, llevando a cabo juegos organizados y marchas rítmicas; segundo los dones de Froebel, referidos a cuerpos geométricos, prismas, esferas y la posibilidad de división entre ellos; tercero lecciones de cosas trabajando la observación y conversación a partir de las diferencias observadas entre seres vivientes; cuarto idioma, moral e historia patria, consistentes en cuentos y fábulas donde las maestras se podían auxiliar para enseñar lecciones a los pequeños pidiéndoles expresarse en su propio lenguaje y formas de comportamiento para su hogar, la escuela y la sociedad; se integraba a partir de este curso la materia de Geografía, donde las profesoras debían explicar científicamente y objetivamente los fenómenos naturales, además de trabajos manuales realizando dibujo, picado y combinación de colores; finalmente coros y recitaciones que tuvieran mensajes morales. Horario por la mañana de nueve a doce horas y por la tarde de tres a cinco.

Tercer curso anual

Dirigido a niños y niñas de cinco a seis años. Debía desarrollar diariamente la siguiente secuencia: primero ejercicios físicos, llevando a cabo juegos organizados, marchas rítmicas, y ejercicios con cuerdas, pelotas y arcilla; segundo los dones de Froebel, discriminación de cuerpos geométricos, prismas, esferas así como armado y desarmado de estos; tercero lecciones de cosas trabajando la observación de las diferencias

entre seres vivientes, y explicación de las diferentes funciones del organismo humano; cuarto idioma, moral e historia patria descripción de objetos, donde las maestras se podían auxiliar para enseñar a los pequeños lectura y escritura alternándolas cada tercer día, Geografía donde las profesoras debían explicar científicamente los metales como el oro y la plata y su importancia, también los fenómenos naturales como la lluvia, el rayo u otros; trabajos manuales con una mayor dificultad al dibujar sobre cuadrícula una combinación de figuras rectas y curvas, realizar figuras diversas construidas con palitos y realizar diariamente costuras, se incorporaban además cantos y recitaciones que debían memorizar con un contenido moral. Horario por la mañana de nueve a doce horas y por la tarde de tres a cinco (Villada, 1897)¹

En virtud de lo descrito es posible reconocer la importancia que se concedía a la infancia, más allá de los cuidados asistenciales era urgente potenciar sus sentidos, movimientos, lenguaje e incluso su interés por el juego, el canto, el dibujo y diferentes ocupaciones, había que sacar el mayor provecho en ese momento de su desarrollo para impactar no sólo en el momento, sino para su vida futura (Campos, 2013).

Por otro lado, la formación de las profesoras de párvulos debía cuidarse. Recordemos que en esa época esta atención educativa estaba fuertemente permeada por los principios de Froebel, así que se debía tener conocimiento y práctica de los dones y ocupaciones que proponía el pedagogo, ya que

¹ Documento recuperado del Archivo Histórico del Jardín de Niños Hermanas Abasolo de Tenango del Valle, Estado de México, una de las primeras escuelas de párvulos que se crearon en el Estado de México en 1899.

eran un recurso didáctico primordial para generar procesos de aprendizaje y formar hábitos y valores en los pequeños, lo cual constituía todo un desafío para las profesoras pues les demandaba reconocer a los pequeños como sujetos con historia, intereses, características y necesidades propias de su edad, a quienes, mediante el juego se les potenciaban aprendizajes para ese momento y para su vida futura.

Conclusiones

Durante el gobierno de Porfirio Díaz se reconoció que los niños de tres a cinco años, quienes eran conocidos como párvulos, demandaban una atención educativa, que se fundamentar en el reconocimiento de sus características, intereses y necesidades, a su vez que promoviera procesos de aprendizaje y valores a partir de ello, y que además brindara cuidados asistenciales.

El fundamento para la atención educativa de los párvulos a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, fueron los dones y ocupaciones de Froebel sustentados en el aprender haciendo, para propiciar conocimientos, fomentar hábitos y valores de la época, a través del juego.

Una de las prioridades de Díaz y el grupo de intelectuales que le rodeaban, sin duda la constituyó la educación, testimonio de ello fueron los Congresos de Instrucción Pública que se llevaron a cabo durante su mandato y los resolutivos que de ellos se generaron, rescatando la importancia de la infancia y especialmente de los párvulos para la conformación de una nueva sociedad.

Durante el tercer cuatrienio del gobernador del Estado de México general José Vicente Villada (de 1897 a 1901) fueron creadas en la entidad mexiquense las primeras Escuelas de párvulos, que sustentaron su quehacer cotidiano en los principios de Froebel a partir de cursos anuales, graduales e integrados con actividades lúdicas que despertaban el interés por aprender y participar de los pequeños.

El primer programa educativo de párvulos del Estado de México que se implementó hace más de ciento veinte años, nos permite reconocer cómo desde esa época se reconocía la importancia de la infancia como una etapa de vida diferente de otras etapas, que colocó en el centro de la atención los intereses y necesidades de los niños de tres a cinco años, y recuperó el juego como un medio para potenciar el aprendizaje, demandando para ello el que la formación de profesoras se cuidará y regulará.

REFERENCIAS

- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. El Colegio de México.
- Campos Alba, E. L. (2013). *De las Escuelas de parvulos a los Jardines de Niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar (1881-1926)*. El colegio mexiquense A.C.
- Galván, L. E. y Zúñiga, A., (2016). De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar, *Diccionario de Historia de educación*. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm
- Gobierno del Estado de México (1881). *Colección de Decretos del Congreso del Estado de México* (Tomo XVI, p. 14).

Reglamento para la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la ciudad de México. (1887). Imprenta del Gobierno. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080107092/1080107092.PDF>

Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informes y resoluciones (1891). Imprenta de Felipe Díaz de León. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080101476/1080101476.PDF>

Villada, J. V. (1897). Memorias de Villada 1897-1901. Tomo 3. *Anexo No. 16 Programa Detallado conforme al cual se dara cumplimiento por Acuerdo del Gobierno del Estado al Programa General para las Escuelas de Párvulos, contenido en el artículo 21 de la Ley Orgánica de Instrucción Pública primaria*. Archivo histórico del Jardín de Niños Hermanas Abasolo, Tenango del Valle Estado, de México.

EL NIÑO PREESCOLAR Y LA CIENCIA

Claudia Elena Robles Cardoso

Ma. Edith Guadalupe Juárez Leal

Introducción

El niño en el Preescolar se interesa por observar y se cuestiona —“por qué”, “cuándo”, “cómo”— acerca de los fenómenos que se producen a su alrededor, supone e incorpora poco a poco nociones y conceptos sobre el mundo que lo rodea. Por ello, es necesario despertar el asombro, la curiosidad, el deseo de saber y conocer, porque es allí donde residen los propósitos de la ciencia.

Para los niños, conocer el ámbito natural implica indagar sobre cómo son los objetos de su entorno, las propiedades de éstos y de sus materiales, y explorar los fenómenos que pueden llevarlos a reconocer procesos y cambios. La presencia de los elementos y fenómenos naturales en la vida cotidiana constituye el punto de partida para trabajar la ciencia en preescolar; a partir de interrogarse sobre ellos se podrán proponer actividades que permitan reflexionar sobre lo que acontece en el día a día.

Cuando se confronta al niño con eventos que ocurren en la vida diaria, fomentando la búsqueda de respuestas al fenómeno observado, se le brinda la oportunidad para que desarrolle competencias científicas, habilidades de comunicación y valores ciudadanos.

Se debe orientar y motivar al niño a buscar información y a dar respuestas de todo aquello que lo asombra en su entorno, así como propiciar situaciones que le planteen la

necesidad de descubrir y experimentar para lograr una mayor comprensión de su realidad circundante. Por ejemplo, que observe cambios en las propiedades físicas de ciertas sustancias cuando se mezclan, experimentos que evidencien la existencia del aire, la observación sistemática de seres vivos, cambios energéticos en reacciones químicas, entre otros; estos escenarios ayudan a propiciar en los niños de edad preescolar el desarrollo de procesos de ciencia, lo que evita que la capacidad espontánea y natural de investigación del niño se extinga y, que por el contrario, aprendan a visualizar el mundo de manera científica.

Características del niño preescolar

El niño preescolar es un ser en desarrollo que presenta características físicas, psicológicas y sociales propias, su personalidad se encuentra en proceso de construcción y posee una historia individual y social, producto de las relaciones que establece con su familia y los miembros de la comunidad donde vive, por lo que un niño:

- Es un ser único.
- Tiene formas propias de aprender y expresarse.
- Piensa y siente de forma particular.
- Gusta de conocer y descubrir el mundo que le rodea.

El niño es una unidad biopsicosocial, constituida por distintos aspectos que presentan diferentes grados de desarrollo de acuerdo con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y su interacción con el medio ambiente. Investigaciones

recientes sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil concuerdan en identificar un gran número de capacidades que los niños desarrollan desde edades tempranas, corroborando de igual manera su gran potencialidad de aprendizaje.

Existen teorías como la de Piaget (1978) con aportaciones importantes, como considerar que el niño no es un receptáculo en el cual el docente vierte los conocimientos que él recibe de manera pasiva; en realidad, reconoce que es inteligente, que sí piensa y que construye su propio conocimiento. Lo anterior constituye logros que cambiaron la representación obtenida al respecto en décadas pasadas.

En ese sentido, Piaget, citado por Emilia Ferreiro (1999), “invita a interrogar no a un receptáculo sino a una fuente de conocimientos”, y para ello los niños hacen uso de herramientas del pensamiento tales como el lenguaje. Vygotsky le da a éste una gran importancia, al considerarlo un verdadero mecanismo para pensar, ya que, mediante él, el pensamiento se vuelve más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos.

Según Francesco Tonucci (1995), los educadores debemos propiciar una actitud de investigación, para darnos cuenta de que los niños pueden construir su propia teoría y notar si les sirvió o deben modificarla para dar una explicación. La escuela debe facilitar el conocimiento del niño, presentando a la ciencia de un modo simple: conduciendo a los niños de conceptos complejos a simples, ya que responde a su curiosidad; el enseñar cosas que no se saben correctamente es uno de los problemas más serios, especialmente en el campo de las ciencias.

Barbara T. Bowman (2000) afirma que los logros del desarrollo trascienden las diferencias culturales que ocurren en secuencias predecibles y son aprendidos de manera similar por

todos los niños, pero que maduran de manera individual porque cada niño nace con una estructura genética única, que determina cuándo y cómo se activan y expresan las reglas del desarrollo.

De este modo puede sustentarse una perspectiva acerca de lo que los niños saben y lo que pueden aprender durante la etapa preescolar. Esta nueva perspectiva es diferente a la que prevalecía en décadas pasadas.

Francesco Tonucci (1994) recalca la importancia de escuchar las necesidades de los niños en la familia y en la escuela. La tarea de escuchar las inquietudes puede ser una de las más importantes para que así, partiendo desde el respeto, escuchemos no sólo las necesidades, si no también experiencias que lleven a crear aprendizajes. Esta idea se refleja claramente en la Convención de los Derechos Humanos de los Niños y las Niñas, donde se manifiesta que hay que tener en cuenta sus opiniones y, para ello, hay que escucharlos. No sólo hay que educarlos para buscar la felicidad, sino también para que sepan que cada problema tiene muchas soluciones.

Ciencia en preescolar

La ciencia contribuye de forma valiosa en el desarrollo intelectual del niño preescolar, así como también construye un sentido de la vida; a medida que el infante descubre el mundo que le rodea, empieza a ver que las formas de vida son extraordinariamente variadas, que las necesidades básicas son similares y que él también comparte y pertenece a todo esto.

En preescolar, la enseñanza de la ciencia requiere conocer al niño y partir de su innata curiosidad, además de orientarlo

en la búsqueda de respuestas de todo aquello que lo inquieta en su entorno. Es importante considerar que el niño toma conciencia del mundo físico y biológico que lo rodea a partir de la observación y de la exploración del medio ambiente inmediato.

La ciencia proporciona al niño oportunidades para desarrollar habilidades asociadas a la investigación científica tales como el uso de equipo y mediciones o uso de tablas para registrar resultados.

Debemos propiciar en los niños una actitud de investigación que se funde sobre los criterios dogmáticos. Esto significa que 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 ver si les sirve o si es necesario modificarla para poder dar explicación a la realidad que les rodea.

Uno de los propósitos fundamentales de la educación preescolar es que los niños se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente; esto sin duda alguna está relacionado con la ciencia.

Es muy común que, en el jardín de niños, la ciencia resulte ser una actividad limitada y en general poco satisfactoria, porque sólo se reduce a experimentos que el niño percibe mágicos, más que como una indagación que desarrolle su pensamiento reflexivo, dejando a un lado las actitudes espontáneas de los niños, porque la educadora a cargo no le

da la importancia y seriedad para profundizar. Si le damos la importancia que tiene el trabajar la ciencia con los niños, lograremos que se adquiera una actitud positiva hacia ella; para tal fin, se tienen que retomar esas actitudes científicas ya presentes en ellos y crear las condiciones para que las desarrollen, partiendo de ellas, porque el niño puede hacer ciencia sin ser científico, pues él vive la ciencia en sus experiencias cotidianas sin detenerse ante la dificultad que puede implicar hacerse preguntas.

Los niños son seres pensantes que desde pequeños van construyendo sus propias teorías, que sin duda nos llevan a un pensamiento científico infantil. Primero hay que entender que la ciencia no es el conocer la verdad, sino aquella que intenta conocerla. Por eso el trabajo de una educadora es propiciar a que los niños tengan una actitud de investigación, ser el trampolín para que ellos mismos traten de conocer la verdad, por su propia cuenta.

Utilizar la experimentación como un medio para el trabajo de la ciencia nos brinda la oportunidad de crear situaciones para desarrollar un pensamiento científico en los niños de preescolar, que se caracterice por ser analítico y reflexivo y que a su vez propicie una actitud de investigación que los lleve a descubrir características principales del medio natural y social donde se desenvuelven, partiendo en todo momento de sus propios intereses y necesidades.

En este trabajo se presentan de manera concreta las características principales del niño, para que a partir de ellas se pueda ayudar a los alumnos a desempeñarse y desenvolverse en actividades de experimentación que acerquen al trabajo de la ciencia.

Actividades de ciencia en preescolar

Al inicio, durante el desarrollo y al cierre de cualquier actividad de ciencia en el aula, es fundamental que el docente propicie situaciones didácticas de aprendizaje que sean atractivas y comprensibles para los niños; el ambiente de trabajo debe estimular la investigación en una forma amena, de confianza y en libertad, para que el niño pueda expresar sus ideas abiertamente.

En este sentido, toda actividad de ciencia en el aula debe venir precedida de una cuidadosa planificación por parte del docente, la cual debe dar respuesta a preguntas tales como: ¿qué capacidades o procesos cognitivos se pretenden estimular? (Punto de partida de la planificación), ¿cuáles son los conocimientos previos de los niños respecto al fenómeno bajo estudio y cómo se les podrían activar?, ¿cómo pueden relacionarlos con los nuevos conceptos que van a aprender?, ¿qué oportunidades para experimentar, manipular objetos reales, se van a dar para que el niño se plantee interrogantes y trate de buscar o inventar sus propias respuestas?, ¿cómo utilizar el área de ciencia y/o el entorno escolar?, ¿qué recursos didácticos son necesarios?, ¿qué estrategias de aprendizaje se van a utilizar?, ¿cómo organizar el trabajo y distribuir el tiempo?, ¿qué apoyo de la familia se requiere?

La planificación debe ser un proceso dinámico y flexible en la que se debe contemplar: el grado de madurez de los niños, el entorno educativo, las capacidades que se van a estimular, los recursos didácticos, estrategias de aprendizaje y evaluación de la actividad. Es fundamental aprovechar la curiosidad innata del niño para que tome conciencia del

mundo físico y biológico que lo rodea, a partir de sus observaciones y de la exploración del ecosistema.

Las actividades de ciencia deben ser llamativas y de fácil realización, de una forma segura en el salón de clases, utilizando herramientas, reactivos y materiales de uso frecuente en el hogar o en los establecimientos comerciales; deben poder transferirse a cualquier ambiente de trabajo, de tal manera que, si los niños lo desean, pueden repetirlas en sus casas.

Para planificar adecuadamente las actividades de ciencia en el aula es conveniente, desde el punto de vista de la educación integral, que el docente maneje conocimientos fundamentales de las ciencias naturales (esto es, que les generen confianza en sus propias habilidades de educadores), así como una metodología que les permita utilizar estrategias y técnicas didácticas en el aula, con la finalidad de inducir tempranamente el pensamiento científico en los niños de edad preescolar.

Recomendaciones para el trabajo con la ciencia

La enseñanza de la ciencia en el jardín de niños comprende la exploración del mundo circundante, el descubrimiento de la realidad y su vivencia plena. El acercamiento a la ciencia no es un acopiar datos, ni proponerse ambiciosas metas que lleven a una pretendida erudición; sino que es un diario despertar del niño a los llamados y revelaciones del mundo en el que vive.

Para iniciar la enseñanza de la ciencia, Díaz y Hernández (2002) proponen estrategias como:

- a) Permitir que los niños participen activamente y en forma práctica, evitando el aprendizaje sólo a través del docente, por lo

cual se fomenta la actitud de investigación que hará que éstos realicen observaciones más precisas.

b) Hacer preguntas generadoras de la acción, dando la posibilidad de que los participantes planteen sus hipótesis y respetando sus conocimientos previos.

c) Incluir un inicio, un proceso y un cierre dado por el docente o un niño.

d) Hacer referencia a uno o más objetivos específicos de la actividad, pero también cumplir con otros referidos al conocimiento físico.

e) Confrontar la hipótesis de las actividades sugeridas con los resultados obtenidos.

El estudio de la ciencia debe comenzar en el preescolar para que los niños desarrollen las condiciones necesarias y adquieran una actitud científica a partir del fomento de la curiosidad, la reflexión, el análisis de los hechos, las ideas y el amor por la naturaleza, hasta alcanzar el conocimiento real de la ciencia y su valor en el desarrollo de los pueblos.

Conclusiones

Es importante introducir a los niños a la ciencia desde el nivel inicial, ya que ellos tienen la capacidad para trabajar con este campo del conocimiento siempre y cuando se respete su desarrollo. Trabajar la experimentación como estrategia básica de aprendizaje infantil permite que los docentes en formación desarrollen competencias como la elaboración y aplicación de situaciones didácticas retadoras para los alumnos (acordes a su edad), aprovechamiento de los recursos de la

naturaleza y apropiación de las mismas competencias que pretenden desarrollar en los niños con el trabajo de la ciencia, como son: observación, formulación de preguntas, predicción, planteamiento de hipótesis, interpretación, comunicación. Es necesario que el docente utilice constantemente la información científica, que esté al día de lo que acontece en el mundo y que tenga un marco teórico y referencial muy amplio.

Es importante señalar que lo que se pretende es destacar el trabajo con la ciencia en preescolar y que es necesario llevarlo más a fondo con los niños desde el nivel inicial, planteando actividades acordes y con una metodología específica para obtener resultados óptimos.

Finalmente, se sugiere abrir un espacio para realizar y fortalecer el trabajo en la ciencia en la LEP, como una asignatura extracurricular o un Taller de la ciencia, donde se abarque la planeación de experimentos y algunas otras situaciones didácticas relacionadas con la ciencia en preescolar.

REFERENCIAS

- Bowman, B. T., Suzanne D. M., & Burns M. S. (Eds.) (2000). [Razonamiento científico] Scientific reasoning. En *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. National Academy Press.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). McGraw Hill.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. FCE.
- Tonucci, F. (1995). *Con ojos de maestro*. Troquel.
- Tonucci, F. (1994). *Peligro, niños. Apuntes de educación 1994-2007*. GRAO.

ENTRE LA PRIMERA INFANCIA Y LA FORMACIÓN DOCENTE: LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Jorge Miranda Arce

El derecho a la educación
es un derecho humano indispensable

UNESCO (2006)

Sin duda, la posibilidad de crear sociedades dignas y apegadas al ejercicio de sus derechos requiere irremediabilmente partir de la educación, pues otorga la oportunidad de acceder al ejercicio pleno de todos los derechos humanos, de ahí la importancia de plantear, desde la formación docente, los derechos de los niños y las niñas, en este caso de la primera infancia.

El presente es un ejercicio reflexivo del proyecto *Infancia y formación docente: reflexiones sobre pedagogía pasada y presente* que pretende conjuntar tres hilos analíticos: la primera infancia, la formación docente y los derechos de los niños y las niñas desde un marco conceptual y jurídico que nos permita visualizar el papel que juegan las escuelas normales, como agentes de cambio y generadoras de cultura y de realidades más esperanzadoras.

Desarrollo

Unicef señala que “Todos los niños merecen una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y

a un desarrollo óptimo” (s. f.). Es un hecho que la idea de una educación basada en los derechos humanos es muy sencilla de imaginar, como afirma Unicef, irremediamente apegada a la calidad y la dignidad. Esta claridad argumentativa es fundamental en los ámbitos de procesos de formación docente y, en consecuencia, se hace necesario detenerse a analizar la manera en cómo esta idea se ha venido construyendo y pretende instalarse socialmente como una realidad.

En este contexto, la propuesta de Peter Berger y Thomas Luckmann (1986) con su teoría sobre la construcción social de la realidad, y en particular el énfasis que le dan al conocimiento que guía la conducta de las personas en la vida cotidiana, es fundamental para reconocer la importancia de analizar los derechos de los niños y las niñas como un conocimiento que nos permita direccionar una formación docente más informada, comprometida y que, en consecuencia, guíe la práctica docente.

Los derechos de los niños y las niñas se han venido conformando como una realidad social a partir de un gran esfuerzo diseminado por todo el mundo con acciones particulares, así como de grupos sociales, políticos y académicos e incluso acciones más globales y colectivas, dando como resultado concepciones (es decir, conocimiento que se configura en guías de la conducta social) como el hecho de que niños y niñas son ahora considerados seres humanos plenos y sujetos de derechos; se reconoce, además, que es obligación de todos informarles sobre sus derechos y su dignidad, y velar porque éstos se cumplan, acciones que deben ser promovidas en la formación de docentes y en la generación de la cultura académica al interior de nuestras escuelas Normales.

El niño como sujeto de derechos

Cuando María Montessori señala que: “El periodo más importante de la vida no es la edad universitaria, sino la primera edad; esto es, el periodo que va del nacimiento a la edad de seis años” (citado en Martínez-Salanova, s.f.) nos habla de la importancia de la primera edad en el proceso de construcción del mundo de vida infantil, donde intervienen una serie de factores de tipo familiar, pero también educativo y sociocultural que contribuirán a que este nuevo individuo en formación se construya como un ser socializado, poniendo en práctica la herencia cultural ofrecida por sus padres, pero también por sus maestros.

Una aproximación al mundo de vida del niño en preescolar (primera infancia) desde un marco apegado a los derechos puede iniciar con discursos de la propia Unesco, la cual hasta ahora nos dice que las actividades se han centrado en dos funciones: en preparar a los niños para el ingreso en la escuela primaria, o bien en descargar a las familias de la tarea de cuidar a los niños durante la jornada laboral (Unesco, 2018). Funciones en las que se han concentrado la mayoría de las políticas públicas y en particular las políticas educativas, donde la formación del docente es determinante.

En este contexto, a últimas fechas se ha venido manifestando interés por “el bienestar y el desarrollo pleno del niño”, refiriéndose tanto a sus emociones como a su intelecto. Esta nueva concepción adquiere relevancia en un mundo moderno caracterizado por la confusión, los conflictos y cambios constantes. Dichas percepciones del desarrollo y el crecimiento de los niños y las niñas nos remite a procesos de realización del ejercicio de los derechos primordiales de cada niño, como

son: la supervivencia, la protección, el cuidado y el desarrollo óptimo desde su concepción (Unesco, 2018).

Unicef (2008) señala al respecto que:

Todos los años, decenas de millones de lactantes alrededor del mundo comienzan una extraordinaria carrera: de indefensos recién nacidos se transformarán en niños activos de corta edad, preparados para ir a la escuela. Y cada año, muchos carecen del amor, de la atención, de la crianza, la salud y la protección que necesitan para sobrevivir, crecer y desarrollarse. Cada año mueren cerca de 10 millones de menores de cinco años de edad y más de 200 millones no desarrollan todo su potencial, simplemente porque ellos o sus cuidadores carecen de las condiciones básicas necesarias para sobrevivir y prosperar.

Efectivamente, cuando hablamos del mundo de vida infantil (en este caso del nivel preescolar) nos referimos a un sector significativo en nuestra sociedad: los niños y las niñas de un país en desarrollo, “del Sur”;¹ un país con limitaciones significativas que deben ser tomadas en cuenta en la formación de docentes y que nos hace preguntarnos, como un país (del Sur), pero también como formadores de docentes y docentes en ejercicio, ¿qué actitud debemos asumir con respecto al desarrollo del niño en la primera infancia y a la mejora de las condiciones de aprendizaje? La respuesta de acuerdo con la Unesco (2018) es que:

¹ El término “país del Sur” viene de una división Norte/Sur para referirse a una división social, económica y política más que geográfica, que se manifiesta entre países desarrollados reconocidos como del “Norte”, y a los países menos desarrollados del “Sur”.

no existe un único modelo o programa de desarrollo que sirva para resolver los numerosos problemas, tan complejos como arraigados, que plantea la pobreza, pero distintos programas de desarrollo del niño en la primera infancia llevados a cabo en el mundo en desarrollo han demostrado que interviniendo a una edad temprana se pueden paliar algunos de los efectos secundarios de la pobreza y la exclusión. También ha quedado demostrado que, incluso en épocas de emergencia, el desarrollo del niño en la primera infancia sirve de punto de arranque adecuado para programas de desarrollo más amplios y que, de hecho, puede que sea una de las pocas oportunidades que tienen muchos niños de los países más pobres del Sur de romper el círculo vicioso de penuria y fracaso escolar.

Uno de los problemas fundamentales al que nos enfrentamos en países como el nuestro son las grandes brechas y desigualdad social, donde la pobreza, la violencia y la exclusión definen a nuestros niños y niñas, donde, además, la atención a la infancia es poco atendida dando como resultado: “penuria y fracaso escolar”, razones por las que no se pueden ejercer sus derechos y donde la educación juega un papel importante.

Aproximación a un marco jurídico de los derechos de los niños y las niñas

El tema de los derechos humanos es uno de los ejes principales de la política nacional del gobierno de México, se requiere de la firme e informada participación de los formadores de docentes y de los docentes en ejercicio. En este sentido, destaca, especialmente, el interés en la protección y respeto de los

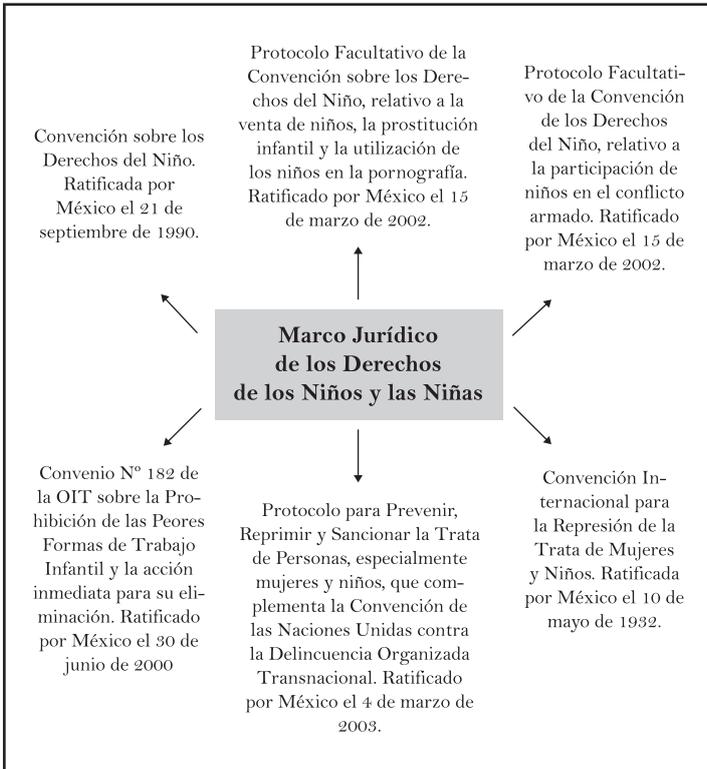
derechos de la infancia, debido a que dicho grupo presenta un mayor riesgo de vivir situaciones de vulnerabilidad en escenarios de pobreza, explotación laboral y comercio sexual; así como de falta de atención alimenticia, salud o educación y, muchas veces, el abandono y la violencia.

Derivado del esfuerzo e implementación a nivel internacional de los derechos humanos se ha venido conformando en nuestro país un conjunto de leyes, reglas, legislaciones y otros instrumentos de carácter legal que permiten definir acciones de forma secuencial y coherente, los cuales, una vez aplicados, permiten sustentar actuaciones y actividades en materia legal, además de generar una cultura del ejercicio de los derechos que habría de impactar no sólo en la conformación de un capital cultural, sino en la cotidianidad a través de ejercicios y hábitos escolares implementados desde la práctica docente.

Se reconoce que nuestro país participa de manera activa en las Naciones Unidas y en el Sistema Interamericano, a fin de manifestar su posición en diversas resoluciones presentadas en los temas referentes a la niñez, entre los que destacan: migración, indígenas, discapacitados, explotación sexual, comercio infantil y pornografía; erradicación de la violencia hacia la niñez y conflictos armados.

México, en este contexto, forma parte de instrumentos internacionales que da a conocer en sus sitios oficiales en el tema de niñez, entre los que destacan:

Figura 1: Marco Jurídico de los Derechos de los Niños y las Niñas



Nota. Diagrama que muestra algunos convenios y protocolos que representan importantes instrumentos internacionales para operar la implementación de los Derechos de los Niños y las Niñas. Elaboración propia con información recuperada de la página del Gobierno de México (s/f).

En nuestro país y en particular en el Estado de México, apegados a los instrumentos internacionales, se cuenta con un marco jurídico que permite tener un panorama general de la forma en cómo se pueden volver operables e instrumentalizar el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas desde

nuestra propia praxis escolar. A continuación se muestran algunos de los más importantes:

- Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley del Instituto Mexicano de la Juventud.
- Ley General de Educación.
- Ley General de Población.
- Ley General de Salud.
- Ley para Prevenir y Sancionar la Trata de Personas.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
- Código Civil Federal.
- Código Penal Federal.
- Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México (2014).
- Ley de Justicia para Adolescentes del Estado de México.

Dichos documentos conforman un marco jurídico nacional que funciona como guía social para la implementación de los derechos de los niños y las niñas.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CND)

Un factor determinante en la construcción social de los derechos de los niños y las niñas fue la conformación de la *Convención sobre los Derechos de los Niños* (20 nov. 2019), establecido por la Organización de las Naciones Unidas (1989), donde se precisan los derechos que tienen todos: niños, niñas y adolescentes. Establece, además, las normas básicas para su bienestar y desarrollo.

México participó en su ratificación, razón por la cual se ve comprometido legalmente a sus normas, así como a informar regularmente a un Comité sobre sus avances, compromiso que los docentes también asumimos.

En el marco de la formación inicial de docentes es importante reconocer el carácter de construcción histórico-social que esta convención ha tenido como un referente contextual, pero en sí mismo también como una posibilidad de transformación en la sociedad desde su propio actuar.

Figura 2: Línea del tiempo: Los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes

1948	La Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos. Aunque incluía los derechos de los niños, no eran suficientes ni obligatorios.
1959	La ONU aprueba la Declaración de los Derechos de los Niños, la cual contenía 10 derechos y no constituía una obligación legal.
1979	Año Internacional del Niño. La Comisión creó un equipo de trabajo para coordinar la reestructuración del documento que se presentó a los gobiernos de todo el mundo.
1989	Se concluyó la Convención y fue adoptada por la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre, volviéndose obligatoria.
1990	Se convierte en ley y comienza a aplicarse después de ser ratificada por 20 países.
1996	El 1 de febrero, la Convención fue adoptada por 187 gobiernos. Hoy, la CDN ha sido aceptada por todos los países del mundo, excepto por Somalia y Estados Unidos.

Nota. Descripción lineal del proceso histórico de la implementación de los derechos de los niños y las niñas en un contexto global. Elaboración propia basado en: Unicef (20 nov. 2019).

Históricamente, la Convención es el primer código universal de los derechos de niños, niñas y adolescentes, la cual implica obligatoriedad para los países que lo acogen. Contiene 54 artículos y reúne en un tratado todos los asuntos pertinentes a los derechos de los niños, los cuales pueden dividirse en cuatro amplias categorías: derecho a la supervivencia, al desarrollo, a la protección y a la participación. Además de dos protocolos facultativos. (Los derechos de los niños, s/f)

Propuesta: Educación en derechos humanos desde la Normal

La educación es un derecho humano esencial para poder ejercer todos los demás derechos, de ahí la importancia de una educación basada en los derechos (Unicef, 2008). En ese sentido, podemos direccionar la educación en derechos humanos desde la formación inicial, como un eje transversal sustentado en el marco jurídico dispuesto por la ONU y la Unesco del derecho a una educación de calidad, sin discriminación ni exclusión.

Como maestros y maestras sabemos que la educación es un instrumento poderoso que permite a niños, niñas, adolescentes y adultos construir un mundo mejor, no obstante los derechos deberán configurarse desde las Normales como ese conocimiento que pueda guiar el actuar docente como un eje transversal.

La educación es un derecho en sí mismo y, a la par, debe ser una educación relativa a los derechos humanos en sus contenidos. Como conocimiento, los derechos y las libertades estarían considerados un instrumento fundamental para

asegurar el respeto de los derechos de todas las personas. Por eso, la labor de la Unesco está orientada por el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (Naciones Unidas para Derechos Humanos, 2005).

De acuerdo con el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, en curso desde 2005, la educación en derechos humanos puede definirse como:

Un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. [...] La educación en derechos humanos debe transmitir los principios fundamentales de los derechos humanos, como la igualdad y la no discriminación y, al mismo tiempo, consolidar su interdependencia, indivisibilidad y universalidad. Las actividades deben ser básicamente prácticas orientadas para establecer conexiones significativas entre los contenidos de los derechos humanos y la experiencia de las y los niños en la vida real, es decir, experiencias vivenciadas que les permita reflexionar desde su propia experiencia y en su propio contexto cultural. (Naciones Unidas para Derechos humanos 2005)

Para crear un entorno de aprendizaje en derechos humanos, es decir, una cultura de derechos, se puede ejercer y hacerse valer en la actividad diaria de toda la escuela y ello debe surgir desde la formación de los docentes. La escuela normal debe considerar, al igual que el aprendizaje cognitivo, la

educación en derechos humanos apoyada en el desarrollo social y emocional de todos los que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluida toda la comunidad escolar: directivos, docentes, alumnos y padres de familia, teniendo como base principal la comprensión, el respeto y la responsabilidad mutua, compartida y empática, con lo que estaríamos ya hablando de ambientes de coeducación y, en un sentido más amplio, de una cultura de paz.

Dichos contenidos nos lleva a plantearnos: ¿cómo pueden aprender sus derechos niños, niñas y adolescentes, en la escuela? Desde la formación docente es posible operarlos a través de:

- Contenidos temáticos, actitudinales y procedimentales de sus currículos.
- Como una forma de relacionarse y convivir. Tomando conciencia que los demás también tienen derechos y que existen normas de convivencia que se deben respetar.

No obstante, si reflexionamos sobre dichos presupuestos, como docentes estamos conscientes de que no es suficiente que los niños conozcan sus derechos por medio de textos o imágenes, sino que es necesario trascender de la mera información a la reflexión a través del diálogo y la empatía; elementos que les permitan compartir experiencias entre docentes en formación y entre niños y niñas respecto a la manera en cómo los viven cotidianamente en la casa y en la escuela.

Conclusiones

El reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas en los ámbitos académicos de normalismo desde un marco histórico, conceptual y jurídico potenciador de la transformación social es, sin duda, un gran paso; sin embargo, el verdadero reto se encuentra en poder incorporarlos primero en la formación, luego en la práctica docente y desde ahí, desde el aula, a la convivencia cotidiana con la familia, en la escuela y la comunidad, es decir, interiorizarlos para generar comportamientos y actitudes.

En consecuencia, crear una cultura de los derechos humanos requiere de la educación no sólo de niños y niñas, sino de los adultos: docentes, padres de familia y autoridades, entre otros; se trata de un acto coeducativo en el conocimiento y ejercicio de los derechos, donde la Escuela Normal puede sembrar la posibilidad de transformar.

REFERENCIAS

- Berger, P., y Tomas L. (1986). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu.
- Gobierno de México (s/f). *Derechos de los niños, niñas y adolescentes*. <https://www.gob.mx/sre/acciones-y-programas/derechos-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes>
- Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México. <http://www.edomex.gob.mx/portal/page/portal/legistel/leyes/vigentes>.

Martínez-Salanova, S. E. (s/f), María Montessori. La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación. https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_montessori.htm

Naciones Unidas para Derechos humanos (2005). *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, www.ohchr.org > education > pages > programme

Unesco- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). Los derechos de la infancia y la adolescencia en México. UNICEF.

Unicef (Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas) (s.f.), Convención de los Derechos del Niño. http://www.unicef.org/spanish/crc/index_protocols.html

Unicef (2008). Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf

Unicef (20 nov. 2019). La Convención sobre los Derechos del Niño, www.unicef.es > causas > convencion-derechos-ninos. Unicef.

FORMACIÓN DOCENTE

EL DIÁLOGO EN LA FORMACIÓN DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA POSTURA DE PAULO FREIRE

Rocío Pichardo Farfán

Introducción

La educación representa un elemento sustancial en la evolución histórica¹ del hombre, progreso que va desde materializar únicamente una serie de cambios intelectuales, habilidades y valores, hasta buscar un avance en la construcción del pensamiento y facilitar los procesos de aprendizaje, de ahí su trascendencia en el progreso del hombre y para la sociedad.

Precisamente, la importancia de recuperar el razonamiento de Freire tiene lugar ante la necesidad de sensibilizarnos para alcanzar el desarrollo de una educación que se funda en propiciar un pensamiento crítico, que permita discernir y

¹ De manera similar, la importancia de la conciencia histórica es una dimensión fundamental del pensamiento crítico, que en la perspectiva de la Escuela de Frankfurt crea un ambiente epistemológico de valor sobre el que se desarrollan modos de crítica que iluminan la interacción de lo social y de lo personal así como la historia y la experiencia privadas. A través de esta forma de análisis, el pensamiento dialéctico reemplaza las formas positivas de cuestionamiento social. Esto es, la lógica del carácter predecible, verificable, transferible y operable es reemplazado por un modo dialéctico de pensamiento que hace énfasis en las dimensiones históricas, relacionales y normativas del cuestionamiento y conocimiento social. Cfr. Giroux, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.

modificar la realidad. El pensamiento de Freire nos da la posibilidad de rescatar y reafirmar intenciones y concepciones, así como entender y hacer valer confrontaciones y confusiones que caracterizan nuestros tiempos actuales. La idea de la que partimos es generar una educación permanente que permita a los seres humanos alcanzar la conciencia de las situaciones, además de conseguir elementos teóricos para actuar sobre dicha realidad. Por lo tanto, implementar una educación a partir del pensamiento de Freire implica comprender la relevancia del diálogo, ya que funda el pronunciamiento y la discusión de la realidad.

El diálogo

Freire plantea una concepción sustancial del diálogo que alude en un primer momento a significarlo como la capacidad sociocognitiva en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del hombre, que lo posibilita en la expresión de sentimientos, inferencias, conocimientos, y a la confrontación de sus pensamientos. En un segundo momento, sugiere pensar en la aguda connotación que asigna al diálogo esencialmente como el derecho del hombre en la condición de pronunciar lo factible y lo inviable que aprecia en su medio social y natural que le rodea. De esta manera, señala que:

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de

todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. (Freire, 2011)

Esta concepción sugiere recuperar la relación fundamental entre el pensamiento y la acción del hombre que hace referencia a la praxis, de ahí que el pronunciamiento que expresa el hombre mediante el diálogo lo encamina a la evolución del medio; es una noción aguda que va más allá de la confrontación de ideas entre los hombres. Freire profundiza en su significado al explorar las particularidades que caracterizan el diálogo, de donde se genera nuestro interés por analizar los rasgos que fundan su complejidad: pronunciamiento, que es existencial, que simboliza un acto de amor entre los hombres, que significa humildad y confianza, y que forja el desarrollo de un pensamiento crítico en los individuos.

El diálogo es pronunciamiento

Se considera que la capacidad de pronunciar que poseen los hombres encuentra su raíz en procesos como observar, analizar, manipular distintos objetos, así como en experimentar diferentes situaciones con la intención de explorar y conocer el medio que los rodea. El bagaje de experiencias sociales y naturales concede a los hombres la posibilidad de reconstruir sus pensamientos, es un movimiento continuo y permanente que hace referencia al trayecto por medio del

cual los hombres enriquecen su pensamiento e incrementan su lenguaje.

En este sentido, la relación pensamiento y lenguaje progresa a partir de distintas experiencias que proveen en los hombres la facultad de expresar inferencias con respecto a condiciones, formas, acontecimientos que simbolizan la visión que fundan de la realidad; esta perspectiva de la realidad genera en los hombres la autonomía para manifestar la manera de pensar el mundo. Por ello, pronunciar el mundo simboliza la capacidad de representar, revisar y enunciar la realidad, de la misma manera requiere el ejercicio de cuestionar las ideas y experiencias que se fundan de la interacción con el mundo; es la revuelta que posibilita reconocer el trayecto de la existencia y figura la toma de conciencia en la forma en que se piensa y se actúa. De ahí que ser consciente implica el reconocimiento de las condiciones en que se permanece en el medio; de acuerdo con Freire son dos las circunstancias en las que se encuentran los hombres: como hombres libres o como hombres enajenados. El hombre libre se caracteriza por actuar con autonomía en la toma de sus decisiones, el hombre enajenado es quien sobrevive bajo la determinación y voluntad de otros. Ante el develamiento de la posición en el mundo, Freire alude a recuperar la libertad del hombre.

La idea de pronunciar el mundo, que plantea Freire como una particularidad del diálogo, no se centra en alentar una rebelión, sino se trata de una exhortación para reivindicar la autonomía de los hombres. El ejercicio al que alude Freire, sobre el reconocimiento de la posición en el mundo, es trascendente, podemos decir que actualmente nos encontramos ante una gama de posibilidades para manifestar ideas e inquietudes

que ponen en juego nuestra iniciativa, nuestra creatividad en el tránsito de transformar el entorno, sin embargo, en nuestra sociedad persisten prácticas de poder y control que subsumen a los hombres en un estado de inacción e indiferencia. De ahí la importancia de la tarea de los educadores, en tanto que son quienes guían y participan como espacios esenciales para propiciar el pronunciamiento y la discusión de la realidad a través del diálogo.

El diálogo es existencial

Freire hace referencia a que el diálogo es existencial, precisamente, al convocar el encuentro de los hombres en el intercambio de apreciaciones del entorno. El diálogo es existencial en tanto propicia el análisis de las condiciones de vida de los seres humanos, y justo durante el intercambio de apreciaciones con sus semejantes es el momento en que distingue, descubre y valora su situación en el mundo. De la misma manera, el encuentro que plantea el diálogo propicia en los hombres la confrontación, la discusión y el reconocimiento de sí mismo a través de explorar las condiciones de los demás, de ahí que el diálogo sea el acto de reflejar la realidad de los seres humanos.

El diálogo, un acto de amor entre los hombres

Para Freire, el amor que se genera del diálogo significa la interacción, o bien, el acercamiento entre los hombres en un ambiente de cordialidad, de esta manera, el amor que proviene del encuentro de los hombres se manifiesta al considerar las ideas y circunstancias de los demás como propias; así, al

respetar en el transcurso del diálogo las condiciones de los semejantes, se declara como un acto de afecto hacia sí mismo, hacia el entorno y en consecuencia hacia los demás, “es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda” (Freire, 2011).

En el diálogo reside la concordancia entre el afecto por sí mismo, por el mundo y por los semejantes; cuando los hombres participan en él, y justo al momento de expresar sus ideas, manifiestan la congruencia entre lo que piensan, lo que dicen y lo que hacen, precisamente porque sus actos tienen consecuencia en los demás y en el mundo. Así tenemos que cuando el hombre actúa de manera incongruente a su pensamiento paulatinamente disminuye el respeto hacia sí mismo y, en consecuencia, hacia el mundo en el que interactúa con sus semejantes; en el caso opuesto, cuando el hombre se conduce con sensatez, genera un ambiente en el que predomina la fraternidad y la honradez entre los hombres.

El afecto que simboliza el diálogo inicia en el propio hombre, al plantear tenazmente la revisión de sus hechos y de develar su posición en el entorno, en ese ejercicio de observarse y distinguir sus actuaciones en la realidad y con sus semejantes; una actuación posterior se funda en un movimiento de replantear las acciones para generar una transformación en la búsqueda de ser un mejor hombre congruente hacia consigo mismo y con los demás; sin embargo, una actuación contraria representa el estado de inacción en la exploración y reconocimiento de los propios actos, de donde se desprende la indiferencia y antipatía por los demás, en tales condiciones

cómo un hombre que no muestra amor por sí mismo podría mostrar afecto por sus semejantes; sería un hombre que al participar del encuentro que genera el diálogo se colocaría en una posición distinta, se apartaría, entonces demostraría descontento y poco interés por comprenderse de manera distinta.

No obstante, la propuesta de Freire no es evadir o anular la existencia de hombres que actúan o viven en la indiferencia, sino entender que la intención fundamental, mediante el diálogo, es conseguir el acercamiento de los hombres en la conjunción de ideas, no en la idea del sometimiento sino en el ejercicio de la libertad para conseguir seres conscientes. En este sentido, dialogar con el otro representa actuar con amor, esto es mostrar una actitud tolerante ante la presencia y la convivencia con hombres en distintas circunstancias; así el motivo del diálogo es conseguir mediante la confrontación la búsqueda de su propio resarcimiento y en consecuencia la reconstrucción de un entorno equitativo.

El diálogo es un acto de humildad

De acuerdo con Freire, el Estado se preocupa por enaltecer la distinción y segregación de los hombres situándolos en opresores y oprimidos, relación que propicia sustancialmente la diferencia y la dificultad en el acercamiento entre los hombres. Para los hombres opresores es primordial ostentar superioridad y el deslumbramiento de su poder les impide mostrar empatía hacia los oprimidos, que están en circunstancias distintas de las que ellos son privilegiados. Freire señala la contradicción social para encausar su propuesta, el diálogo, que pondera de manera fundamental el llamado de

los hombres, sin embargo, ante el panorama de la diferencia entre los hombres nos advierte sobre la dificultad que existe en el encuentro, primero porque son distintas las nociones que tiene cada grupo sobre la realidad y luego por la insensibilidad hacia la propia existencia.

Podríamos decir que los contrastes obstaculizan el diálogo en tanto que se propicia la nulidad de los demás, pues al estar frente a los otros se les valora desde condiciones diferentes en las que están inmersos, por lo tanto, se les desvaloriza e invalida su percepción de la realidad y se genera la inhibición o negación en la oportunidad de comunicar los pensamientos. No obstante, la propuesta de Freire que parte de la diferencia de los hombres señala que si bien el diálogo no es una acción que extermina las diferencias de los hombres en una sociedad, sí representa un ejercicio de humildad. En este sentido se trata de propiciar el encuentro y la expresión espontánea de las ideas “la pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante” (Freire, 2011).

La intención de Freire es clara al señalar que la finalidad del diálogo es el resarcimiento del hombre a través de la palabra, es un acto de humildad en tanto representa la oportunidad del reconocimiento de los demás en el ejercicio del propio reconocimiento. De donde se desprende que mediante el diálogo se vislumbra la posibilidad de pensar que ningún hombre es mejor o más importante que los demás con los que comparte el entorno. El diálogo provee la humildad entre los hombres mediante el intercambio de razonamientos, en donde a través de la confrontación se valoran las distintas apreciaciones de la realidad.

El diálogo implica confianza

Para Freire, “la confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza” (Freire, 2011). Ante la idea de considerar el diálogo un llamado de los hombres para la discusión y análisis de perspectivas de la realidad, se exige de ellos manifestar confianza en su encuentro. Por ello, la seguridad a la que alude el diálogo representa la oportunidad de expresar y emprender acciones que propician el bienestar de todos los hombres.

El diálogo genera un pensamiento crítico

Freire parte de considerar que el pensamiento se conforma de un amplio bagaje de razonamientos, experiencias, conocimientos que se reconstruyen constantemente, sin embargo, alude al desarrollo de un pensamiento crítico en los hombres mediante el proceso de la educación. Especialmente lo refiere como “un pensar que percibe la realidad como un proceso que la capta en constante devenir y no como algo estático” (Freire, 2011). Cuando Freire plantea que el pensamiento crítico potencia en el hombre la capacidad de apreciar la dinamicidad de la realidad, hace referencia a entender que dicho pensamiento es un acto mental que forja alternativas e involucra la actuación y decisión de los hombres; comprende la actuación ya que simboliza el comportamiento de los hombres ante los distintos acontecimientos en el entorno, e implica la

decisión que se funda en el análisis de las diversas alternativas. De ahí que los hombres ponen en juego su pensamiento crítico cuando al ser conscientes de los acontecimientos focalizan la problemática en la que están inmersos, entonces exploran las posibles soluciones que los inducen a la toma de decisiones que a su vez se proyecta en una actuación distinta en la realidad. El pensamiento crítico es un proceso que se funda en la exploración, la reflexión, la interpretación y la representación del mundo que provee en los hombres la responsabilidad y el respeto de las propias ideas, en la búsqueda y creación de aportaciones.

Elementos del diálogo

Para resaltar la relevancia del diálogo, es importante partir de considerar la confrontación que plantea Freire sobre la diferencia entre los hombres y los animales.

Los hombres, por el contrario, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica. Si en la vida del animal, el aquí no es más que un “habitat” con el que entra en contacto, en la existencia de los hombres el aquí no es solamente un espacio físico, sino también un espacio histórico. (Freire, 2011)

Los animales se caracterizan principalmente por subsistir en el entorno, mientras que los hombres se distinguen por participar potencialmente en el devenir de la historia y por poseer la habilidad cognitiva de expresarse oralmente, el habla es una destreza mental que establece el contraste entre hombres y animales. Especialmente, el proceso del lenguaje es una capacidad cognitiva que favorece en los hombres la integración, facilita tener acceso a la información y al conocimiento del entorno —desde temprana edad, los seres humanos están inmersos en un ambiente de actos comunicativos vasto en palabras, frases, que estimulan su capacidad de habla y escucha—, así, conforme avanzan en su desarrollo aprenden, asimilan e interactúan, es decir, expresan e intercambian razonamientos, así mismo se aprende a valorar las ideas de los demás, en otras palabras, se genera el transcurso de la adquisición y enriquecimiento del lenguaje. “El lenguaje permite adquirir nueva información: contenido, habilidades, estrategias y procesos” (Bodrova y Leong, 2004).

En la medida en que los seres humanos interactúan con el entorno descubren el sentido de las palabras que utilizan al nombrar los objetos o al expresar frases, es un acercamiento constante al proceso de asimilación y comprensión de nuevos referentes. Freire considera que:

la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “*pronunciar*” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*. (Freire, 2011)

En este sentido, los individuos al iniciar el conocimiento del mundo en el que están inmersos, poseen la autonomía de manifestar sus razonamientos. Comprender que el lenguaje es una herramienta cognitiva y que la palabra es su manifestación, nos lleva a destacar que el diálogo es esencial para el pronunciamiento del pensamiento, y que la esencia del diálogo es la palabra, en la que se distinguen dos elementos constitutivos: la acción y la reflexión, “no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 2011).

Desde esta idea, podemos decir que acción y reflexión conforman un movimiento simultáneo en la aproximación del hombre a la realidad, la acción hace referencia a la forma en que se interviene e interactúa en el mundo para conocerlo, y la reflexión alude a la revisión que los individuos plantean de su proceder en el entorno, de esta manera, “el pensamiento es un diálogo interior en el que evaluamos diferentes perspectivas, ideas o conceptos en la mente” (Bodrova y Leong, 2004).

El diálogo, proceso fundamental en la educación crítica

Ante la trascendencia del diálogo como proceso que pone de frente a los hombres en la discusión de la realidad, el siguiente apartado tiene la pretensión de exponer el vínculo esencial del diálogo con el proceso de la educación liberadora. La relación que se genera entre la educación y el diálogo parte de considerar que en las aulas el encuentro entre los hombres

como educadores y educandos es elemental en la comunicación y disertación de los contenidos. En este sentido, es importante aclarar que Freire considera el proceso de la educación como un movimiento emancipador, por ello, la concibe

como práctica de la libertad, su dialoguicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación. (Freire, 2011)

La preocupación de Freire es proyectar el proceso educativo esencialmente en la responsabilidad de potenciar en los hombres las cualidades de análisis, de investigación, de intuición, de creatividad, además de puntualizar que la principal intención del educador en la educación liberadora es favorecer la capacidad de descubrimiento y resolución de problemas para cambiar paulatinamente la realidad. Por lo tanto, en la finalidad de comprender la repercusión de la educación liberadora complementa su razonamiento al considerarla como:

la razón por la cual (en forma coherente con la finalidad liberadora de la educación dialógica) no se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación, cuyo sujeto sería el investigador. Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores. (Freire, 2011)

La educación liberadora recupera como elemento principal del hecho educativo: el desarrollo del hombre en sus dimensiones física, cultural, social, cognitiva, afectiva, con el propósito de impulsar eminentemente su juicio autónomo. De esta manera, la educación liberadora se sustenta principalmente en el diálogo, puesto que representa la estrategia pedagógica que propicia en docentes y alumnos la exploración y confrontación de diferentes objetos de estudio; sin embargo, la mayor trascendencia a partir de su práctica constante es el desarrollo de un pensamiento crítico,

solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza. (Freire, 2011)

En este sentido, con base en el proceso educativo, el pensamiento crítico se refiere a la habilidad de los individuos de afrontar cualquier situación, así como a no equivocarse sus juicios al momento de revisar sus vínculos con los acontecimientos en los que están inmersos; es el movimiento simultáneo del pensar y decir, que funda la transformación de la percepción e inmersión en la realidad. Así el diálogo tiene gran importancia justamente al representar la destreza que permite a los individuos la confrontación y enriquecimiento de ideas sobre el mundo. De acuerdo con Freire, el diálogo abre los espacios para la discusión de las circunstancias en las que subsisten los individuos, se discuten y analizan las situaciones que refiere como límite:

Esta es la razón por la cual no son las “situaciones límites”, en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las “situaciones límites”. (Freire, 2011)

El diálogo propicia en los individuos discutir y vislumbrar propuestas, la participación en el diálogo requiere del hombre la recuperación de sus saberes y experiencias para el planteamiento de proyectos.

Freire pone a discusión la forma en que los docentes podemos considerar la permanencia del diálogo como una estrategia que pone en situación de aprendizaje a los seres humanos al momento de expresar sus ideas sobre el mundo y propicia la libertad de pensamiento en los individuos. proyecta hasta nuestros días la pertinencia de una educación centrada en el diálogo al posibilitar el desarrollo en las personas con una visión crítica de la realidad, justamente al destacar que la relación docente-alumno es a partir de entender que docente y alumno son personas que se acompañan en la tarea de educarse. En donde la idea de autonomía

se vincula íntimamente a lo que él defiende como esa naturaleza del ser humanos de *ser más*, una eterna búsqueda consciente del proceso de *ser y estar* en el mundo, conquistando una libertad que no lo aprisione en el individualismo sino que lo libere para experimentar la vida en comunión con sus desafíos y conquistas

en la relación humanidad con humanidad y no más en la humanidad contra la humanidad. (Saúl, 2002)

Conclusiones

Se retoma del trabajo de Freire el proceso de la praxis como elemento principal de su propuesta para la modificación del pensamiento del hombre en la idea de trazar y afrontar una manera distinta de interpretar el mundo. Por ello, es importante considerar que estamos inmersos en una realidad donde se aprecian desigualdades socioculturales que trastocan significativamente el desarrollo del ser humano, como la insuficiencia del servicio educativo en zonas marginadas, la extorsión al grado de comerciar con la integridad de las personas, corrupción, censura, narcotráfico, exclusión de los grupos minoritarios, relativo mutismo y poca inclusión de los grupos originarios. Escenarios que representan nuestro entorno y son una razón para revisar y reconsiderar como viable y vigente el estudio en Freire, principalmente en la reflexión y la acción de la realidad.

Transformar la historia de nuestra sociedad es una tarea ardua, pues nos hallamos ante nuevas caretas de dominio, esclavitud y extorsión, que propician de manera persistente el analfabetismo político, al no tener en cuenta el respeto por nuestros semejantes, al actuar con indiferencia sobre la forma en que estamos en nuestro entorno y no detenernos a cuestionar las consecuencias de nuestras acciones y la inconsistencia de nuestras decisiones. Por lo tanto, nuestro interés fundamental es generar una comunidad que se forja en la libertad, la justicia, el respeto y la educación.

En la educación, el diálogo da sentido a los diferentes escenarios que se generan en el aula; sugiere la confrontación de ideas que provienen de diversos contextos socioculturales en los que participan tanto educandos como maestro. De la misma manera el diálogo propicia encuentros y desencuentros de representaciones, emociones, sentimientos, argumentos sobre un mismo acontecimiento que al confrontar ideas cada uno reconstruye con sus propios referentes, de ahí que el diálogo genere procesos de aprendizaje.

La relevancia que tiene el docente en el proceso educativo es fundamental, es la persona que marca la distancia entre el discurso y la práctica; es importante considerar que entre menos sea la distancia de estos dos aspectos en la intervención, se hace posible plantear una educación centrada en el ser, puesto que el docente visualiza como esencial el ambiente que ha de ejercer al momento de fundar el ejercicio del pensamiento.

REFERENCIAS

- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. SEP.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Saul, A. M. (Coord.) (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Siglo XXI.

EL ESTUDIO Y LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA, UN ESCENARIO DE POSIBILIDADES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Salvador Carbajal Zapi

Introducción

Las exigencias de la política nacional e internacional en el contexto del siglo XXI a las escuelas Normales como instituciones de educación superior nos solicitan desarrollar acciones pedagógicas que contribuyan a la mejora de la formación que se ofrece en tales recintos. Una de las tareas sustantivas del docente de Educación Normal en los últimos tiempos es la investigación educativa, la cual se ha señalado como una exigencia ética de transformación, no basta sólo la identificación de realidades y necesidades que contribuyan a la mejora de la formación docente, sino también la evolución de los modos de ser docentes. De ahí que uno de los espacios privilegiados para dicho desafío sea la reflexión de la práctica educativa.

Investigar la práctica de los normalistas ha revelado grandes hallazgos, los cuales en muchas ocasiones se quedan almacenados y archivados en los estantes que conforman la estructura de los edificios de las instituciones. Los maestros normalistas hemos adquirido y desarrollado mucha experiencia en la formación de docentes, no obstante, es poco conocida nuestra producción, de ahí la necesidad de dar a conocer los hallazgos de la investigación en pro de la transformación de la formación docente.

Es importante recuperar la riqueza del escenario de la práctica educativa desde las entrañas de la formación docente, para comprender la enseñanza y el aprendizaje, para pensarla como práctica que resignifique hacia otro sentido tal formación. Sin duda, el mundo para conocer y conocernos desde la reflexión de la práctica docente es un universo de sorpresas y posibilidades; abrimos una puerta y encontramos no sólo cosas nuevas, sorprendentes y desconocidas, sino también cosas que tienen relación con lo que hacemos en otro espacio escolar y curricular. Esto es, la práctica docente se va construyendo como una trama, como la trama de la vida que menciona el gran Fritjof Capra: “proponiendo un nuevo lenguaje científico para describir las interrelaciones e interdependencias de los fenómenos psicológicos, físicos, sociales, biológicos y culturales” (Capra, 1998), donde convergen y coexisten los sujetos.

La reflexión de la práctica no es sólo una cuestión de índole pedagógico educativo, sino también un abanico de múltiples rostros de diferentes dimensiones humanas, es un espacio que articula y complementa saberes y pensamientos desde distintos ángulos y perspectivas, permite ir descifrando la telaraña donde convive el espacio y el tiempo con las personalidades de los actores inmersos en el proceso educativo, por ello, es una gran ocasión para conocer y enriquecer aún más esto que solemos llamar formación docente.

Bajo esta mirada es importante transitar e ir más allá de conceptualizaciones que definan la realidad y los modos de ser docente, por tanto, la investigación tiene el desafío de contribuir a mejorar los procesos de formación docente desde los hallazgos que se vayan revelando y con ello generar la toma de decisiones para ser implementadas.

Desarrollo

Este trabajo forma parte de una serie de capítulos de mi labor en el departamento de investigación, son los primeros hallazgos de este proceso, los cuales surgieron desde la realidad que viven las estudiantes de la Escuela Normal No. 3 de Toluca. Nuestros escenarios de realidad consideran los acontecimientos desde las observaciones y las entrevistas a los sujetos que protagonizan y antagonizan la realidad educativa que se va construyendo.

Para iniciar, es importante más que describir, resaltar las necesidades y problemáticas que se presentan al dar atención al desafío de educar el mundo de la infancia, en estos hallazgos se muestra constante el anhelo de controlar el grupo y la clase con actividades que resultan poco atractivas para los niños, además del ritmo con que se realizan y el constante deseo de memorizar cosas alejadas de tal mundo.

Es conveniente preguntarnos ¿Qué hacemos los maestros para lograr que nuestras estudiantes realicen prácticas armonizadas con el mundo de la infancia y que no sólo que se dirijan desde la univocidad de los aprendizajes esperados? ¿Sabemos los maestros la naturaleza de las planeaciones que revisamos, cuál y cómo son sus impactos en la educación de los niños? ¿Cuál es la importancia de nuestro papel como formadores de docentes? ¿Qué hacemos, qué dejamos de hacer, qué nos resta por hacer? Bajo la mirada de observar para palomear un guion de aspectos y coincidencias entre lo escrito y lo que se realiza, existe una consonancia muy grande, no obstante, el acontecer educativo de la estudiante con los niños hace emerger complejidades que no se consideraron en

dicha concordancia. Es necesario que trabajemos con nuestras estudiantes la posibilidad de formarse como sujetos que encanten con su acción pedagógica a los niños, que el aula se transforme en un firmamento lleno de polvo de estrellas.

En gran parte las alumnas reflejan lo que los maestros les enseñamos en la escuela, en el aula. Ellas ponen toda su confianza en que eso que aprenden y se considera una formación docente de calidad, sin embargo, cuando las cuestionamos por aquello que se va desarrollar, sucede, como menciona Morin (2000), que nuestro conocimiento considerado verdadero es tan frágil y se derrumba muy fácilmente.

En las academias y colegios de la Escuela Normal se habla de fortalecer y concretar las competencias profesionales, enseñar por competencias y aprendizajes clave, entre otros, que son temas que seguimos al pie de la letra como una verdad que conlleva al resultado planeado, terminando en ocasiones en “verdades acabadas donde no hay misterio”; se cree tener una certeza final aunque la realidad en las prácticas revela muchas cosas menos lo acabado. En términos de la reflexión del lenguaje “deslenguado”, la “sentencia” lleva una fuerte dosis de objetividad hacia las subjetividades de las personas, creyendo desde esta verdad-objetividad que la realidad se debe corresponder y construir de acuerdo con lo planeado con ella.

Tenemos presente una racionalidad un tanto simplista y fragmentaria que aún rige muchos de nuestros modos de conocer y de relacionarnos con lo real, la cual comúnmente nos lleva a caracterizar la realidad desde planeaciones, observaciones y teorías. Que distinto escenario sería si nos preguntáramos: ¿Los niños quieren aprender aquello que les voy a enseñar? ¿Los niños desean aprender? ¿Sé qué cosas

desean los niños? ¿Cuál es mi postura cuando observo a los niños y cómo esto se traduce en una intervención docente? ¿Por qué? ¿Cuál es el argumento?

Las planeaciones en los descubrimientos de la investigación a veces tienen caras de instrucciones, lo que da pie a explicaciones extenuantes que en muchos casos consideran al alumno como un sujeto que únicamente obedece para reproducir la instrucción. Este fenómeno me lleva a mencionar que la explicación tan extensa propicia una realidad similar a la imagen descrita por Cerati cuando plasmó: “nada personal: comunicación sin emoción, una voz en *off* sin expresión”, donde el niño “busca calor en una imagen de video”, alejándose desde los primeros momentos de la interacción con la futura docente.

Aún es manifiesto lo que grandes pensadores como Dussel han resaltado cuando explican que es urgente atender la descolonización del pensamiento; somos, en mucho, sujetos que decidimos obedecer las verdades e instrucciones que nos dan las teorías, lo que nos lleva a reconocer la tristeza de escenarios para el espíritu latente de la infancia. De la misma forma, esta imagen hace que la práctica docente se manifieste como un sometimiento para los alumnos, la invasión de su mundo por sujetos ajenos a él. En este sentido, Boaventura de Sousa Santos sostiene que las injusticias producidas por el orden colonial se fundan en una “injusticia cognitiva” basada en “la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna” (de Sousa, 2011, p. 16).

En esta premisa resulta conveniente preguntarnos sobre las teorías que dirigen la acción pedagógica que va a ser

desarrollada en el mundo de los niños, es bueno examinar el uso y naturaleza de la teoría como lo han mencionado Theodor Adorno y Max Horkheimer, entre otros.

Propuesta pedagógica de la investigación

Al saber sobre el uso y la naturaleza de las teorías, así como su impacto en nuestras reflexiones, nos posicionamos en un camino de descolonización del pensamiento. No es necesario buscar recetas para descolonizarse, sino desde la emergencia y autodescubrimiento de nuestras formas de pensar podemos los maestros generar conocimientos pedagógicos de mayor armonía y bienestar de los que nos es próximo educar en la infancia. Siendo así, la reflexión de la práctica no sólo permite revelar linealidades que tienen que ser puestas como actividades a desarrollar en la labor docente, sino también identificar cuáles y cómo son las formas de pensamiento que se están manifestando en la voz en *off* sin expresión.

Mi propósito al escribir estas palabras es generar, mediante los hallazgos de la investigación, la importancia de dialogar entre la comunidad escolar para hacer notar hacia dónde va el proceso formativo, cuáles son las necesidades de la formación, cuál es el papel que estamos desempeñando los maestros y la Escuela Normal 3 de Toluca.

No quiero poner ejemplos literales de lo observado, sólo menciono cómo un aprendizaje tan direccionado y con tanta actividad acabó en algo sin importancia para los propios niños, quienes estaban más entusiasmados por saber quién era yo y qué hacía en salón que la propia clase.

Asistir al preescolar siempre es una oportunidad de asombrarse con los niños, de aprender de su inocencia y de dejarnos perplejos con la incertidumbre de sus cuestionamientos. En muchos momentos la educación actual quiere controlar todo lo que pareciera un desorden del aula, despreciarlo como algo que no contribuye al logro de aprendizajes y competencias. Pareciera que un grupo callado es un grupo que está aprendiendo, y un grupo donde se manifiesta la voz, alegría y vida atenta contra los logros educativos. En contraste, en estos deseos de certeza hacia una educación de calidad, el acontecimiento educativo está invadido de órdenes llenas de explicaciones, sedentarismos, uso excesivo de material gráfico, conteo memorístico de los números sin ningún uso fuera de la acción repetitiva, poco espacio para la imaginación donde difícilmente se detona la expresión del niño desde lo que la fantasía le dice, etcétera.

Si bien atendemos la formación de estudiantes y ellas a los niños desde directrices de un currículo definido por la oficialidad, es necesario permitirnos la convivencia con el universo de los niños. Después de todo, los alumnos son las personas con quienes estamos siendo educadores, con quienes podemos ser maestros de aprendizajes esperados o maestros para ser recordados en muchas vidas. No se trata de cambiar una cosa por otra, sino de hacer aparecer aquello que se está ocultando desde la lógica de los lenguajes y las acciones, en esta educación de calidad desde el enfoque de las competencias y todos sus derivados.

Una gran sorpresa puede manifestarse en muchos sentidos; observar las prácticas es como ir a presentarse en un escenario artístico, donde como músico sabes a dónde vas y

qué vas hacer, sin embargo, cuando llegas frente a los otros, suceden cosas que desde la incertidumbre enriquecen y te sorprenden de aquello que en un primer momento habías pensado. Si bien, como lo expresé con antelación y ahora haciendo uso metafórico de frases de cuentos como *Alicia en el país de las maravillas*, somos dados a seguir el camino diciéndonos: “empieza por el principio, y sigue hasta llegar al final; allí te paras” (Carroll, 2003). Empieza por lo planeado y cuando llegues al final ahí te paras, ahí acabas. Las rutas que se trazan con un origen y destino difícilmente nos permitan echar una ojeada a lo que existe en otros horizontes cuando vamos caminando sólo mirando hacia enfrente. También en la obra de *Alicia en el país de las maravillas* puede leerse un párrafo que dice así:

El Gato se limitó a sonreír al ver a Alicia. Parece bueno, pensó Alicia; sin embargo, tiene uñas muy largas, y muchísimos dientes, así que comprendió que debía tratarlo con respeto. —Gatito, gatito, dijo, un poco tímidamente, ya que no sabía si le gustaba que le llamasen así; pero al Gato se le ensanchó la sonrisa. Ante esto, Alicia pensó: “Vaya, de momento parece complacido”, y prosiguió: —¿te importaría decirme, por favor, ¿qué camino debo tomar desde aquí? —Eso depende en gran medida de adónde quieres ir, —dijo el Gato. —¡No me importa mucho adónde...! —dijo Alicia. —Entonces, da igual la dirección —dijo el Gato. Añadiendo: ¡Cualquiera que tomes está bien...! —¡Gracias añadió Alicia a modo de explicación. —¡Ah!, dijo el gato: —ten la seguridad de que llegarás, sobre todo si caminas bastante, añadiendo: ¡...Nadie camina la vida sin haber pisado en falso muchas veces! (Carroll, 2003, s/n)

Podemos ubicar el momento en que Alicia, quién aparentemente se encuentra perdida, al llegar a la entrada de diversos caminos se encuentra con el gato, personaje generalmente identificado como astuto, ya que siempre tienen una solución a la mano aunque no sepan a ciencia cierta de lo que habla. Por otra parte, podemos resignificar la escena hacia la riqueza del diálogo desde los cuestionamientos. En el curso de filosofía rescatamos una serie de ideas desde la clase con los peripatéticos: *“Lo importante no es las respuestas que se dan, sino las preguntas que nos hacemos”*. Al respecto, hemos propiciado el diálogo con nuestras estudiantes para discutir ¿hacia dónde va la planeación?, ¿cuáles son sus propósitos e impactos? y ¿cómo son nuestras asesorías? Cabe la posibilidad de que estemos orientando hacia cualquier paraje, que al final no sea el que se quiere recorrer.

Qué diferentes pueden ser los caminos si nos preguntamos hacia dónde vamos y hacia dónde queremos llegar, contrario a tomar el camino sólo porque llegara a algún lugar. Qué diferente es llegar al lugar al que quiero, de forma que el andar sea un gran viaje y no sólo una serie de pasos por cumplir.

Si bien plantear preguntas a las preguntas aún es algo inusual, es mejor arriesgarnos por algo que puede ser distinto, que repetir esas historias que no han sido funcionales tal como las planeamos, y que en muchos momentos no nos llenan de satisfacción y menos de alegría.

Una verdad apabullante es que logremos certezas, pero ¿qué sucede cuando la circunstancia no es así? En muchos momentos vamos por la vida al igual que Alicia, un poco sin saber a dónde ir, y cuando más o menos sabemos algo se nos dificulta el cómo podemos lograrlo. Ante esta incertidumbre es más fácil buscar respuestas que interrogantes.

El acontecer docente es un momento continuo donde podemos plantearnos la pregunta trascendente: ¿A dónde quiero llegar? ¿Qué debo hacer para lograrlo?; una verdad importante es que nadie vendrá de fuera a solucionar nuestros problemas, esos debemos resolverlos cada uno de nosotros. Necesitamos encaminar a las alumnas hacia la emergencia de sus bienes (deseos, voluntades, fantasías, raciocinio, pensamientos, creaciones, poética, entre otros) y no sólo marcarles salidas y metas de un camino que ya se ha recorrido muchos años y muchas veces.

Hay una serie de reflexiones que debemos tomar siempre en cuenta, pues nos ayudarán a encontrar mejor el camino, lejos de la intención de otras personas, que como el gato de nuestra historia buscaba hacer que Alicia se sintiera cómoda donde estaba, en lugar de actuar con sabiduría preguntándole exactamente a donde quería ir.

Así, la práctica docente es un conjunto de posibilidades para conocer, para conocernos, más allá de obedecer instrucciones; es un camino que se va descubriendo y construyendo a la exigencia del razonamiento que se mueve entre “lo inmediato y lo mediato, lo dado y lo no dado, lo determinado y lo indeterminado, lo producido y lo que es potencialidad de emergencia, constituyen vastas dimensiones de la realidad que se articulan en cualquier esfuerzo por aprehenderla” (Zemelman, 2012 b, p. 38).

En probidad de esta recuperación de la categoría de lo posible, se vuelve necesaria una mirada que dé cuenta de los diferentes factores que intervienen en la emergencia de nuevos fenómenos, y sus significaciones e interrelaciones para cada momento histórico determinado, rompiendo con ello un acercamiento fragmentario a la realidad.

Esta forma de interpelar constantemente nuestras certezas revela cosas que hay que atender, de la misma manera nos puede ayudar hacer emerger un paisaje distinto, ponernos ante un escenario de lo indeterminado, de lo que está dando más la de una imagen prefigurada y estática. De esta manera, reflexionar la práctica de las estudiantes y maestros nos abre un horizonte de posibilidades desde el movimiento que se produce en el pensamiento al repensar lo que se piensa y reflexionar la realidad educativa. En tal sentido y en coincidencia con Zemelman se menciona que:

En la medida en que consideramos a la realidad «en movimiento» deviene necesario repensar en cada momento histórico las posibles articulaciones entre diferentes niveles, pues cada situación posee particularidades que habilitan o deshabilitan posibles cursos de acción. Por lo tanto, el análisis del presente exhibe el desafío de conjugar lo tendencial con la activación, en razón del supuesto de «que la realidad reviste, por una parte, el carácter de ser una articulación abierta y dinámica, pero, además, porque es posible de ser potenciada mediante la práctica». (2012 b, p. 39)

Otro escenario que se puede observar en la práctica educativa y que hasta cierto punto ha sido delegado por el uso exacerbado de las evidencias como productos del aprendizaje, es la presencia de las emociones. El preescolar es un espacio lleno de emociones, ternura, amor, alegría, regocijo, agradecimiento y sonrisas, todas ellas son vibraciones que permanecen latentes y deseosas de ser tomadas en cuenta en la clase y en la jornada de asistencia al jardín de niños. Bien nos vendría una reflexión acerca de la naturaleza del aprendizaje y la

enseñanza en relación con lo orgánico de los seres vivos en las relaciones educativas. Humberto Maturana hace un estudio biológico en relación al saber y conocer, resaltando que lo humano se constituye en el

entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. (Maturana, 2008, p. 7)

De lo anterior, resulta sumamente importante conocer las emociones de los niños como un motor que pone en movimiento los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el interés del propio niño. De esta forma las emociones nos permiten hacer realidad lo que dice Fito Páez: “¿Quién dijo que todo está perdido? ¡Yo vengo a ofrecer mi corazón!”.

Las emociones en este sentido abren un camino distinto al direccionado por cumplir una serie de preceptos y linealidades plasmados en las planeaciones y situaciones didácticas.

La emoción trae a la vida al otro, permite la presencia del niño como un acontecimiento vivo. Si bien hay que desarrollar ciertas características plasmadas en el currículum de la educación, es importante reflexionar en torno a ciertos conceptos y actividades que pareciera que todo está dicho de ellas. Hablamos de competencias como una verdad que hay

que develar mediante un logro, no obstante, el movimiento de la reflexión desde lo que se lee y escribe hace aparecer cosas como la siguiente:

La competencia es un fenómeno cultural y humano y no constitutivo de lo biológico. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro. Observen las emociones involucradas en las competencias deportivas. En ellas no existe la sana convivencia porque la victoria de uno surge de la derrota del otro, y lo grave es que, bajo el discurso que valora la competencia como un bien social, uno no ve la emoción que constituye la praxis del competir, y que es la que constituye las acciones que niegan al otro. (Maturana, 2008, p. 5)

En este sentido, podemos mencionar que considerar las emociones de los niños en el desarrollo de la práctica educativa nos sitúa en escenarios de emergencia de las subjetividades con tonalidades armónicas con el mundo de la infancia, parafraseando a Rubén Blades con su éxito “La vida te da sorpresas”: “sorpresas te da la práctica”. Como hemos mencionado, observar la práctica nos brinda un cúmulo de situaciones de distinta índole, las sorpresas están listas para ser usadas y sorprender a los observadores.

Poder observar a diversas estudiantes brinda encontrar casos que son un asombro para el que observa, tal es lo que aconteció con Flor, de quien bajo su permiso se escriben estas líneas. Flor, educadora, llenó de admiración y alegría los rostros de su grupo del jardín de niños. Los alumnos de primer grado, con 3 años de edad, son pequeñas grandes personas que cuando se les muestra un corazón con intención de educarlos

y hacerlos parte de este proceso, hacen que sucedan cosas maravillosas. En un primer momento, el pretexto didáctico fue un circuito deportivo con obstáculos por lograr y muchos más retos y desafíos por superar, eso fue lo que se le mostró a la clase.

La idea de dar sabiduría no es que el otro repita lo que se ha dicho y lo memorice, sino potenciar el rostro y el corazón del otro desde su propia inteligencia, en este caso con acciones que se mostraron como un desafío para la propia inteligencia. Desde la caracterización de un manual de psicología y desarrollo evolutivo de los niños, no nos permitirían hacer lo que se hizo, seguramente encontraríamos que los infantes aún no están desarrollados para hacer cosas distintas de las permitidas por los “expertos” (a los que considero personas que creen que trabajan con certezas donde no hay misterio). No obstante, estar lejos de creer en estas caracterizaciones del desarrollo de los niños puede ser una osadía que no lleva a grandes resultados como lo logrado.

El corazón de los niños se alegró reflejando emociones en un rostro satisfecho por los retos superados, lo que me lleva aseverar que los aprendizajes resultaron altamente significativos para los niños; no hubo necesidad de explicaciones larguísimas que vayan adormilando la voluntad y el deseo de aventurarse en la incertidumbre y lo desconocido. Veamos qué cosas se escapan al observador y en la misma acción le pedimos a la protagonista antagonista (Flor) de esta práctica que nos platique un poco cómo se fue gestando la idea:

Al ser mi primer acercamiento con alumnos de primer grado, supe que me enfrentaba a un reto en cuanto al diseño y

planificación de mis situaciones didácticas, no obstante, con la actividad del circuito de motricidad quise darles a los niños un reto cognitivo y físico. Cuál fue la sorpresa que me llevé en que los niños me demostraron que podían lograr eso y más: ver la manera en como corrían, brincaban y la euforia que se sentía por apoyar al compañero de su equipo echándole porras, fue tan significativa esta actividad que se llevó a cabo dos días seguidos, eso me hizo sentir que soy una docente que va por buen camino con sus alumnos. Emocionalmente, trabajar con niños de esta edad, me hizo reafirmar mi vocación, sentí felicidad al ver sus caritas de emoción, mi corazón palpitaba de orgullo porque mis alumnitos en ese momento estaban siendo felices.

En colaboración de autoría, desde el diálogo y la reflexión que la práctica docente desarrolla, escribimos lo siguiente: “Cuando se toca el corazón de los niños desde situaciones significativas de aprendizaje y enseñanza, el rostro de la educadora reafirma y refleja la vocación”.

Considerar y conocer la naturaleza de los niños, más allá de caracterizaciones físicas y psicológicas, hace posible una práctica educativa de mayor armonía con el otro. Considerar que la infancia es el espacio y tiempo de vida donde “permanece vivo e inquebrantable el espíritu de lo humano” (Carbajal, Jiménez y Macías, 2017, p. 16) nos lleva a encontrarnos con un cúmulo de sorpresas que seguramente alegrarán nuestros corazones y harán más significativa nuestra presencia de docentes en el alma del otro.

Conclusiones

La reflexión de la práctica educativa tiene un carácter ético en el sentido de considerar que la práctica docente es una acción de inminente naturaleza ética, lo que implica no sólo una responsabilidad profesional de saber lo que se tiene que hacer, sino también una actitud donde se potencie la vida de los sujetos desde el proceso educativo, en cartas a quien pretende enseñar Freire menciona en la número 5:

mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo. Y cuanto mejor me conozca en esta entereza, tanto mayores posibilidades tendré, haciendo historia, de saberme rehecho por ella. Y porque haciendo historia y siendo hecho por ella, como ser en el mundo y con el mundo, la “lectura” de mi cuerpo como la de cualquier otro ser humano implica la lectura del espacio. (Freire, 2010, p. 95)

Ir a observar la práctica es el escenario para reflexionarla, resignificarla y proponer, como en nuestro caso, una intervención con rostro de gran corazón y un gran corazón con rostro de bondad, de acompañamiento. Estas dos grandes cualidades las podemos “traducir” en el sentido Heideggeriano, no sólo basta cambiar de escenario las palabras, sino estar inmersos en el lenguaje que enunciamos, que en nuestras planeaciones se muestre el rostro y corazón que nos constituye, también el rostro con corazón y el corazón con rostro humano. Es necesario considerar más allá de los preceptos del currículo el rostro con gran corazón que nos ofrecen los niños. Es necesario saber qué busca ese rostro cuando se cruza

con nuestra mirada, es primordial reconocer ese rostro que pide a nuestro corazón mirarlo.

De la misma forma, es una exigencia pedagógica de la formación saber que somos parte del lenguaje que se expresa, no es recomendable seguir permaneciendo pasivos. Es muy cuestionable nuestro actuar como sujetos que obedecen la instrucción de la competencia, o el camino que hay que andar desde la orden de los aprendizajes esperados.

Al emerger la potencia de la propia subjetividad desde el ámbito de la reflexión de la práctica, propiciamos no sólo poner en movimiento al pensamiento, sino potenciarlo desde la consideración de lo indeterminado, teniendo como resultado una práctica educativa llena de significaciones, más allá de lo determinado por conceptos y definiciones.

Pensar una práctica educativa en escenarios de movimiento, posibilidad, encuentro, nos lleva por diferentes caminos, llenos de cuestionamientos que sin duda enriquecen nuestros pensamientos y formas de mirar la realidad educativa en pre-escolar. Además nos llevan a plantear preguntas que sin duda enriquecerán nuestra intervención docente.

REFERENCIAS

- Adorno T., y Horkheimer, M. (2003). *Dialéctica de la ilustración*. Editorial Trotta.
- Blades Bellido de Luna Rubén (1981). éxito “La vida te da sorpresas”. En Seis del Solar [C:D:] Panamá.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.

- Capra, F. (2009). *Sabiduría insólita*. Kairós.
- Capra, F. (2012). *El tao de la física*. Editorial Sirio.
- Carbajal Zapi Salvador, Jiménez Vázquez Juana y Macías Rosete Arturo (2017). *Planes de Estudio de Maestría en Educación Preescolar*. Escuela Normal no. 3 de Toluca.
- Freire, P. (2010). *Cartas a Quien Pretende Enseñar - 2* (5 ed.) SXXI.
- Carroll, L. (2003). *Alicia en el País de las Maravillas*, Ediciones del Sur.
- Maturana, H. (2008). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política* (5a Ed.). Centro de Educación del Desarrollo (CEO) Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Imprenta nacional.
- de Sousa Santos, B. (2011). “Introducción: las epistemologías del Sur” (págs. 9-22). En CIDOB (org.), *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. CIDOB Ediciones.
- Páez, Fito (1985). Yo vengo a ofrecer mi corazón. En *Giros* [C.D.] Argentina.
- Zemelman, H. (2012a). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2012b). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. II. Historia y necesidad de utopía*. Anthropos Editorial.

IMPORTANCIA DE LA TUTORÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA NORMAL NO. 3 DE TOLUCA

Ivonne Brindis Maya

En México desde hace ya varios años se han adoptado algunos modelos de tutoría académica en instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, y la Escuela Normal No. 3 de Toluca no es la excepción.

En esta ocasión, ante los cambios y retos que actualmente enfrenta la labor docente a nivel mundial, surge la inquietud en cuanto a la relevancia de la tutoría y el rol del tutor durante el proceso de formación de los estudiantes normalistas como apoyo durante su preparación y camino hacia la culminación exitosa de su propio ejercicio de la docencia.

Si bien existen muchos libros, documentos, escritos que nos hablen acerca del significado de la tutoría, lo que intenta resaltar este artículo es la importancia de su función y del papel del tutor dentro del desarrollo de los estudiantes, y de qué forma ésta contribuye en su formación académica e integral mediante el apoyo y acompañamiento durante su trayectoria escolar, pero sobre todo pretende resaltar esa función en las circunstancias por las que estamos atravesando en estos momentos.

Desde su implementación en la Escuela Normal No. 3 de Toluca, la función tutorial se ha concretado en brindar atención y acompañamiento a todos los grupos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, desde que son estudiantes de nuevo ingreso hasta su último semestre como docentes en

formación, atendiendo todo tipo de situaciones: académicas, de salud, personales, económicas, tecnológicas, entre otras.

Aunque a simple vista pareciera una función fácil y ha sido desestimada por muchos, hoy toca reflexionar sobre la importancia de la función de tutoría y del papel del tutor en el desarrollo y formación docente de los estudiantes en este parteaguas (antes y después) de la pandemia que estamos enfrentando a nivel mundial.

Si bien es cierto que en todos los ámbitos y profesiones se está atravesando por tiempos difíciles, los docentes no la tenemos nada fácil ante los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje que se han tenido que implementar y que para muchos docentes eran desconocidos o poco familiares. Es aquí donde la función del tutor cobra mayor importancia, ya que en muchos casos ha tenido que intervenir en apoyo a los estudiantes ante esta situación. A pesar de que las funciones siguen siendo las mismas que se llevaban de manera presencial, la crisis de salud que estamos viviendo ha cambiado y modificado la forma de llevarlas a cabo.

A través de la función de la tutoría se han podido identificar las necesidades académicas, personales, tecnológicas y de salud que cada estudiante está viviendo. Escenarios con sus propias particularidades, ya que todos los alumnos presentan problemáticas muy diferentes unas de otras, lo que hace más complicado el seguimiento y solución para cada caso.

Ante las adversidades a las que se han enfrentado los estudiantes, muchas de ellas muy delicadas, la mayoría de las veces el tutor ha fungido como intermediario entre docentes y alumnos para atender dichos problemas y darle una solución de manera positiva, siempre apelando a la comprensión de los

docentes y en la mayoría de los casos contando con el apoyo de ellos, anteponiendo el humanismo a su estricta ética profesional que seguramente se verá reflejada en los estudiantes cuando les toque estar del lado del docente. Es aquí donde cobra relevancia la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior al proponer una tutoría

tendiente a potenciar la formación integral del alumno con una visión humanista y de responsabilidad para hacer frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo del país, centrada en el estudiante, como sujeto responsable de su aprendizaje, lo que implica enfocar todos los esfuerzos a formar alumnos preocupados por aprender a aprender y a emprender de manera autónoma. (ANUIES, 2000)

Aunado a esta reflexión, también se ha dicho que

El humanismo, en la perspectiva de la formación integral, asumido como el marco ideal para el desarrollo y operación de los programas de tutoría en las IES mexicanas, parte del planteamiento del respeto a la pluralidad de la naturaleza humana, que significa la “condición necesaria para que el individuo tenga la oportunidad de desarrollarse de manera plena, en todas sus dimensiones y posibilidades. Busca contribuir a que la educación cuente con los espacios propicios que preparen a los jóvenes para la vida, asumiendo como función principal el ser facilitador de un proceso de formación de personas” (González R., 2005). Porque para el humanismo los estudiantes son diferentes y la educación “ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás”, lo cual indica ayudarlos a explorar y comprender

más adecuadamente el conocimiento de su persona y los significados de sus experiencias vivenciales (Hamachek, 1987; citado por Hernández Rojas, 1997). (Romo, 2011, pp. 37-38)

De manera complementaria, se puede agregar que para Imaginario A. (2019) el humanismo, en el sentido amplio, significa valorar al ser humano y la condición humana. En este sentido, está relacionado con la generosidad, la compasión y la preocupación por la valoración de los atributos y las relaciones humanas. El paradigma humanista en la educación reconoce la pedagogía como una actividad terapéutica en la cual el individuo se transforma en una persona sana.

Como podemos darnos cuenta, estas definiciones van de la mano con lo que menciona el Programa Indicativo Estatal de Tutoría Académica para las Escuelas Normales (GEM, 2011), donde se establece que el tutor debe cubrir un perfil profesional para desarrollar aptitudes y actitudes necesarias que le permitan ejercer la acción tutorial de manera eficiente y eficaz. De igual forma menciona los rasgos deseables para cumplir esta función:

- Cualidades humanas (el ser del tutor): la empatía, madurez intelectual-volitiva y afectiva, sociabilidad, responsabilidad y la capacidad de aceptación.
- Cualidades científicas (el saber del tutor): conocimiento de los alumnos, conocimiento de los elementos pedagógicos para conocer y ayudar al alumno.
- Cualidades técnicas (el saber hacer del tutor): trabajar con eficacia y en equipo, formando parte de proyectos y programas orientados a la formación de los alumnos.
- Cualidades sociales (saber convivir): el saber mediar conflictos,

habilidades comunicativas, proactivo, asertivo, trabajar en equipo, habilidades para relacionarse con las personas involucradas en la función.

El mismo documento refiere que, según la ANUIES (2000), es una facultad institucional determinar las condiciones que al tutor le caractericen para llevar a cabo la acción tutorial, es pertinente que los académicos que participen en el programa de tutorías se comprometan a lo siguiente:

- a) Invertir tiempo laboral en la atención de actividades tutoriales.
- b) Participar en acciones de capacitación y habilitación para la tutoría académica.
- c) Elaborar un plan de acción tutorial, sistematizar un registro de cada alumno tutorado.
- d) Participar en evaluaciones de la actividad tutorial.
- e) Participar en eventos relacionados con el programa de tutorías.

Analizado lo anterior, se considera que los integrantes del cuerpo de tutores de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, cumplen con las cualidades y facultades necesarias para poder llevar a cabo esta función que sin duda realizan con un sentido humanista en todo el sentido de la palabra.

A manera de conclusión podemos decir que ante el escenario que estamos enfrentando es necesario reconocer y redignificar la importancia de la figura y función del tutor, ya sea como puente de comunicación para los docentes o durante el acompañamiento personalizado a los estudiantes (aunque no necesariamente de manera física) para su desarrollo y crecimiento tanto académico como personal. Ante esta experiencia, como docentes debemos capacitarnos para

implementar métodos novedosos que permitan enfrentar las dificultades que se puedan presentar de manera inesperada en el futuro, a fin de estar preparados ante cualquier adversidad.

Un último punto a resaltar es que de ahora en adelante la función del tutor no debe ser vista de modo aislado, sino como una función esencial dentro de la formación de los normalistas en coordinación con los docentes y autoridades de la institución.

REFERENCIAS

ANUIES. (2000). *Programas institucionales de tutorías*. ANUIES.

GEM. (2011). *Programa indicativo estatal de tutoría académica para las escuelas normales*. GEM.

Romo, L. A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales (Colección Cuadernos Casa ANUIES). <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf>

SEP. (2018). *Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial*. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/Orientaciones_curriculares.pdf

REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DE FORMAR DOCENTES MEDIANTE LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

Berenice Benítez Alemán

Introducción

Escribir hoy sobre la formación docente resulta una oportunidad sin precedentes, porque la reflexión brinda un espacio inédito sobre la recuperación de las experiencias de estudiantes, docentes y familias sobre cómo enfrentamos la incertidumbre de mantener el aprendizaje, la convivencia, el cuidado de la familia y cómo sobrellevar el confinamiento.

Teníamos ideas preconcebidas sobre nuestros roles personales y como actores educativos, horarios y espacios de trabajo; sin embargo, tuvimos que hacer adecuaciones inmediatas en la idea de favorecer el aprendizaje y responder así como docentes a nuestro compromiso social.

Vivimos la incertidumbre, la reorganización y el uso de lo que se tuviera a mano para dar continuidad a la tarea de educar, labor por años situada en el espacio escolar y que ahora rebasa esos límites entrando desde las pantallas a los hogares así, llegamos a reorganizar actividades, tiempos y espacios en pro de la educación. De momento tuvimos que enfrentar retos que implicaron movilizar saberes, pues adquirimos destrezas útiles en el manejo de herramientas tecnológicas que ayudan a continuar con nuestra labor para generar aprendizajes significativos.

Iniciamos esta experiencia enviando consignas, generando espacios de diálogo virtual para desarrollar la tarea sobre la atención virtual de la formación inicial de los estudiantes”, no obstante, la realidad es que seguir haciendo lo planeado para el sistema presencial con el único cambio del uso de recursos tecnológicos no es suficiente, no es educación en línea y tampoco garantiza el aprendizaje en sí mismo.

¿Cómo iniciamos el 19 de marzo de 2020 la atención virtual de la formación inicial?

Lo abrupto del cambio del trabajo presencial al trabajo mediante medios virtuales fue atender con prontitud a los lineamientos de abrir espacios de comunicación en línea, enviar cronogramas semanales, así como evidencias del trabajo realizado semana a semana, que no fue en otros momentos tan demandante y sistemático como parecía serlo ahora.

Hodges *et al.* (2020) en su artículo “La diferencia entre la Enseñanza Remota de Emergencia y el aprendizaje en línea” explica con claridad que, mientras en el aprendizaje en línea todo ha sido diseñado ex profeso para permitir la flexibilidad de enseñar y aprender en cualquier lugar con la seguridad de que se cuenta con el soporte e infraestructura humana y tecnológica para ello, en la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) se hace un cambio alternativo, debido a las circunstancias de crisis temporal que se viven ante el confinamiento para prevenir contagios de COVID19, que fue nuestro ejemplo; dicho de otro modo, esta experiencia justamente implica el diseño y uso de soluciones de enseñanza remota para favorecer

la educación y encontrar un modo alternativo al que originalmente habría de impartirse de manera presencial, con el objetivo de tener de manera rápida y fácil una estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Lo interesante ahora es recuperar si los actores educativos estábamos preparados o no para hacer esta transición, saber si a pesar de la condición de inicio decidimos hacer frente proactivamente, y si tuvimos acceso mediante las herramientas indispensables para continuar la alternativa de trabajo a distancia.

Del mirarse a sí mismo y la necesidad de no perder estudiantes

La experiencia que describo es al desarrollar el curso de Observación y Análisis de Prácticas y Contextos Escolares del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de estudios 2018; que tiene como propósitos el acercamiento a los contextos, escenarios y prácticas escolares, así como potenciar el uso de recursos metodológicos y técnicos de la investigación para comprender diferentes situaciones educativas (SEP, 2018).

Para describir mi experiencia en la ERE, refiero a Hodges *et al.* (2020), inicio con la oportunidad que vi frente a mí: la experiencia de no contar con parámetros de acción previos, porque justamente lo mejor de esto fue la libertad de cátedra, dirigida por un sentido profesional y ético al ejercer la docencia a través de la responsabilidad de argumentar las decisiones y acciones en beneficio de la educación integral de los estudiantes.

Parto de enunciar las condiciones que tuve para desarrollar el trabajo, de donde identifiqué recursos internos y externos

para apoyar la transición de la educación presencial hacia la ERE. En el grupo de estudiantes que atiende, esta transición fue sólo para el 82%, es decir, 24 estudiantes que cuentan con una computadora y conexión a Internet, mientras que 18%, equivalente a 5 estudiantes, informó desde el 19 de marzo no contar con los medios para elaborar las actividades. La estrategia a seguir para este último grupo fue solicitarles recabar ese mismo día los medios físicos para poder llevar a cabo las actividades que programamos en Classroom (plataforma que se volvió popular a raíz de la contingencia), pero que nosotros ya habíamos planeado para cada Unidad junto con sus recursos, por lo que era factible que los estudiantes pudieran hacerse de la información de la que integrarían productos tangibles para la fecha prevista de regreso a labores.

En atención a los lineamientos proporcionados por la Subdirección Académica, parecía atenderse con inmediatez lo solicitado, pues se tenía un trabajo diseñado con apoyo de una plataforma, que sería el medio para la comunicación virtual; sin embargo, ello no implicaba que todos contáramos con la habilidad para efectuar así el trabajo.

Debo comentar la dificultad al trasladar el trabajo guiado en el aula por el docente, al trabajo autónomo que debieron realizar los estudiantes, esa situación de controlar por ellos mismos: tiempos, interpretación de consignas de trabajo e integración productos, lo que empezó por dificultar los procesos de comunicación que a su vez impactaron en el aprendizaje significativo.

Los productos recibidos y el ritmo de entrega y respuesta de los estudiantes me infundió temor de no construir “un soporte para lograr el trabajo comprometido de los alumnos” (Brophy, 2000, p. 33); el temor paraliza o activa, así que decidí

activarme en la confianza de los saberes y experiencia profesional, pero sobre todo en el sentido humano de no esperar el paso del tiempo haciendo lo mínimo solicitado.

A fin de situar la pertinencia y dirección de los cambios, apliqué a los estudiantes una encuesta anónima para promover su participación certera y sincera de evaluación hacia mi trabajo, que fue contestada por los 24 estudiantes activos. A partir de los resultados de la encuesta conocí su visión y sentir ante la transición en la angustia por la mecánica de trabajo, la necesidad de ayudas adicionales para comprender o desarrollar las actividades de aprendizaje, y que no todos dominaban la plataforma de Classroom ni tenían un equipo de cómputo de uso exclusivo.

Con la información recuperada decidí rediseñar mi planeación y afrontar con seguridad la ERE. Por supuesto, no dejé de lado atender con ética y responsabilidad los contenidos que el programa marca, pero también di prioridad al cuidado de los estudiantes como personas, y para ello hay que reconocer y atender sus necesidades de aprendizaje.

Planteé una Unidad II rediseñada, a la que nombré Prácticas y escenarios de gestión; ese primer bosquejo enviado al Departamento de Formación Inicial se convirtió en mi entrada a un mundo de actividades que tuve que emprender durante los supuestos días de vacaciones, para que al regreso los estudiantes tuvieran en Classroom una estructura argumentada de la nueva direccionalidad del currículo, en otras palabras, que la planeación hiciera énfasis en los objetivos que menciona Jere Brophy (2000) como: la comprensión de los contenidos y sus posibles relaciones, el valor de lo que se aprende y la aplicación del conocimiento que adquiere, todo mediante las herramientas digitales.

Charles Hodges (2020) tiene la manera perfecta de explicar la solicitud que se hace a los docentes hoy: hacer a la “MacGyver” referente, ya que la experiencia de trabajo a distancia pide atender de manera improvisada o ingeniosa la tarea educativa haciendo uso de cualquier cosa que se tenga a mano. Improvisar puede o no ser válido en el ámbito educativo; a favor, el libro *La enseñanza y los profesores I* expresa: “Cada decisión, desde planificar el curriculum hasta intervenir [...] retrata las habilidades instructivas del profesor [...] retrata sus valores, retrata su condición de persona cargada de afecto hacia la gente joven dentro de un contexto educativo concreto” (Biddle et al. 2000, p. 129). Para mí la improvisación tiene necesariamente que ver con resolver los problemas de la práctica docente de manera funcional, ética, eficaz, con base en conocimientos y determinación, en favor del aprendizaje significativo.

¿En qué consiste el rediseño?

El rediseño de las actividades que propuse tuvo motivo dado que la planeación que envié a inicio de semestre fue pensada para la interacción cara a cara, lo que permite la guía siempre de manera directa del docente hacia el estudiante, pues se puede explicar, aclarar y comunicar ideas de manera inmediata, además de evaluar de manera continua y coordinada con el estudiante y avalar así la toma de decisiones.

Para el trabajo de ERE en el tiempo que fue solicitada la transición es imposible convertirse repentinamente en un experto en la enseñanza y el aprendizaje en línea Charles Hodges (2020) hace además mucha referencia en que el éxito de esta

transición está en el trabajo colaborativo de todos los que integran la escuela, por la asistencia o soporte que cada uno brinda para continuar el servicio educativo.

Para mí el primer reto es entender que se debe brindar al estudiante la estructura de las actividades clara para que sea más eficaz el hecho de que se responsabilice de sus propios aprendizajes, es decir, si las tareas que se envían son sólo actividades de leer y resumir, por ejemplo, el aprendizaje perderá el sentido formativo.

La actividad debe, aun por el medio virtual, asegurar interacciones pedagógicas que propicien el aprendizaje activo; la entrega de información debe estar orientada al desarrollo de habilidades metacognitivas que permita a los estudiantes ser conscientes de sus propios procesos de razonamiento y aprendan a aprender, contando con las herramientas para hacerlo (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018).

En el trabajo a distancia el docente debe diseñar, guiar, identificar y brindar recursos y medios para explicar, ejemplificar, practicar y evaluar el tema. De ahí partió la elaboración de una guía para usar Classroom, de manera que el estudiante tuviera ideas concretas de acceso, navegación y acción. Las secciones habilitadas en plataformas son:

- *Videos y actividades sobre el programa del curso* contiene explicaciones y ejemplos de los temas, mediante videos de YouTube elaborados por mí (<https://www.youtube.com/channel/UCUO317w5w8gl--HrWZycyYw>) o recuperados de las redes; también hay lecturas, resúmenes, ligas u otros recursos que describen las actividades, los productos a desarrollar, las rúbricas y listas de verificación con motivo de evaluación continua.
- *Materiales para compartir* contiene comentarios sobre recursos

educativos que pueden ampliar el tema abordado; es para saber más o aclarar dudas.

- *Recursos adicionales* tiene actividades sugeridas para el aula preescolar, temas de desarrollo personal y social; es espacio de recreación o área creativa.

Adicional a Classroom, establecimos sesión en Zoom cada lunes y jueves en el horario habitual del curso, brindado atención personalizada mediante WhattsApp y correo electrónico.

Las actividades tienen una guía sobre qué leer, qué producto construir, con qué recursos desarrollarlo y las variaciones son formularios, mapas mentales, exploración de recursos y plataformas para ampliar saberes como la revisión de los materiales de las estrategias sugeridas por la Secretaría de Educación del Gobierno Federal, a fin de conocer, explorar y participar en ellas.

Los temas de los proyectos situados, por ejemplo, son: Planear el festival del Día del niño, donde el propósito educativo es revisar la planeación estratégica y operativa de la educación preescolar, desde la experiencia del diseño de una planeación.

Otro proyecto situado fue sobre los cursos en línea, que inició solicitando a los alumnos se inscribieran a uno de los que por la contingencia tenemos a disposición en la red de manera gratuita; posteriormente, en equipos crearon un curso en línea con temas de la Unidad II. El propósito fue contar con herramientas para poder diseñar su curso mediante el manejo y uso de saberes adquiridos, así como de gestión y organización colaborativa. La consigna fue que cada equipo se viera como una escuela a la que se le ha solicitado el diseño de un curso, en el que se pueda valorar su gestión, cultura organizacional e incluso su clima de trabajo.

La experiencia fue gratificante porque en sus proyectos las estudiantes recuperaron los saberes adquiridos, promovieron estrategias colaborativas de trabajo, tuvieron formas de interactuar entre ellas y se contó además con una evaluación de saberes previos a la Unidad III.

Al cierre de la Unidad II apliqué otra encuesta para atender las áreas de oportunidad que pudieran identificar los estudiantes, gratamente ellos valoraron el diseño de las actividades, aprobaron la organización, el trabajo estructurado y la atención personalizada. En ésta participaron 26 estudiantes, toda vez que no perdí alumnos, al contrario, gané dos más que consiguieron los medios para participar de las actividades.

Es oportuno compartir que, con estos medios, muchas veces lo que no se ve es lo que más tiempo de trabajo intelectual tiene invertido, un ejemplo: 5 minutos de video que elaboré llevaron horas previas de selección de información, edición, redacción, grabación y de subir a la red.

Lo mismo sucede con los proyectos situados que se propusieron a los estudiantes, pues una pequeña tarea de ellos es resultado de la revisión y selección de recursos que les puedan asegurar aprendizajes, la definición de tareas, el diseño de rúbricas, la evaluación y retroalimentación. A decir de Kilpatrick en Barriga Arceo (2006) esta estrategia de enseñanza tiene cuatro fases a atender: establecimiento de un propósito, planeación, ejecución y juicio.

La Unidad III está construida desde el día 25 de mayo (quince días de anticipación a llevarse a efecto), la intención fue que los estudiantes pudieran revisarla previamente a fin de intervenir en su diseño para valorar si las actividades les resultaban interesantes y pertinentes, para ello utilicé una

frase de la película *El hombre araña*: “Todo gran poder conlleva una gran responsabilidad”, y expliqué que tener el poder de ser atendidos de manera personalizada conlleva a la responsabilidad de responder con trabajo de calidad.

En esta Unidad las actividades están relacionadas entre sí, ya que forman parte de un proyecto situado y recuperan tareas realizadas en la Unidad II y en los cursos de la licenciatura que tienen que ver con los campos de formación académica de Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, a fin de atender los propósitos de la Unidad III donde los estudiantes analizan las interacciones maestro-alumno, las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando el estudio de la distribución del tiempo, el uso de materiales didácticos y de apoyo (SEP, 2018).

Considero que estamos desarrollando habilidades para favorecer el tránsito entre la educación presencial y un primer bosquejo de lo que podría asegurar un trabajo formativo por medios virtuales, ya que ahora contamos con experiencia de navegación, seguimiento al desarrollo de las actividades a través de Classroom y manejo de Zoom; por otra parte, todo lo que se diseña tiene asegurado el acompañamiento, seguimiento y evaluación mediante las herramientas digitales.

Si se sigue a Jere Brophy (2000), puede decirse que el diseño de la Unidad III favorece un ambiente propicio para el aprendizaje, estableciendo una direccionalidad del currículum, esto es, los propósitos y objetivos que subyacen a la planeación y los resultados que se desea obtener de esta enseñanza; ello permite que el estudiante comprenda el significado de lo que se desea que aprenda, valore o aprecie del nuevo conocimiento,

porque sabe que existen buenas razones para hacerlo y sobre todo están previstas actividades para que aplique los conocimientos, lo que significa que sea capaz de utilizarlos en otros contextos, en este caso en la práctica educativa.

El hecho de dar guías de aprendizaje al inicio de las lecciones es un medio o forma de poner orden y ser coherentes con los programas, de organizar con máxima claridad el tema para que a distancia los estudiantes puedan avanzar gradualmente, pues dan paso no sólo a estructurar los contenidos, sino a ampliar su cobertura; lo anterior permite establecer redes entre estos saberes con los previos o con los que se desarrollan en otros cursos, y explicar las relaciones importantes entre ellos, además de hacer un seguimiento auténtico de las actividades (Brophy, 2000).

Estas experiencias de vida se agradecen, sobre todo por aquellos que las viven contigo; en mi caso fueron mis familiares, quienes me inspiran a ser mejor y que además me apoyaron siendo mis editores, correctores de estilo, camarógrafos y soporte técnico para el uso de herramientas y plataformas digitales. Sé que si alguien valorará lo que hoy escribo serán justo ellos.

Conclusiones

Ser docente normalista es aprovechar el día a día para aprender a mejorar, es vencer la incertidumbre con la oportunidad de usar lo que sabes, aprender más y compartir, vivir el reto diario como regalo de demostrar que estás preparado para actuar.

La contingencia para mí representó una oportunidad de aprender, ayudar, crear, madurar y sentirme útil aun en la

distancia, con proyección académica como nunca imaginé para poder explorar y desarrollar.

Si bien no estábamos del todo preparados para enfrentar la situación, ésta nos hizo reconocer que en la docencia aún no lo sabemos todo; tampoco lo estudiado y lo vivido es suficiente, por tanto, debemos estar comprometidos a prepararnos para enfrentar lo que se presente. En definitiva hoy más que nunca impera el refrán popular “renovarse o morir”.

REFERENCIAS

- Barriga Arceo, F. D. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.
- Brophy, J. (2000). *La enseñanza*. Cuadernos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Biddle, B. J., Good, T. L., & Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós.
- Hodges, C., Moore S., Lockee B., & Trust, T. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning: EDUCAUSE *Review*. Recuperado de https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?utm_source=Newsletter+de+innovaci%C3%B3n+educativa+%28docentes%29&utm_campaign=45e0a08d6b-EMAIL_CAMPAIGN_2019_01_15_LDTEC_COPY_01&utm_medium=email
- Agencia de la Calidad de la Educación. (Diciembre de 2018). *Estudio de las Interacciones Pedagógicas dentro del Aula*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_de_las_interacciones_pedagogicas_FINAL.pdf
- SEP, D. (2018). *Centro Virtual de Innovación Educativa*. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1027.pdf>

IMPORTANCIA DEL SABER ESCUCHAR, DESDE EL TRABAJO COLABORATIVO EN LOS PARES ACADÉMICOS DEL CURSO DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS Y CONTEXTOS ESCOLARES EN LA EN3T

Edmundo Darío Soteno Tahuilán

María del Rosario Bernal Pérez

María Antonieta González Díaz

María Leticia Abarca Estrada

Introducción

El interés de investigar la práctica del saber escuchar — desde el trabajo colaborativo en los pares académicos del curso de Observación y análisis de prácticas y contextos escolares en la EN3T— parte del proceso comunicativo donde emerge el diálogo entre los docentes. Durante su desarrollo se han presentado las creencias y experiencias sobre lo que significa entablar una conversación con sentido crítico, tema polémico entre algunos de los docentes que imparten dicho curso, pues durante sus cátedras aparecen discursos con ideas que portan un contenido abstracto, empírico o superfluo, y que se subsumen en la vorágine de tiempos alargados y de cansancio corporal, afectando los compromisos y resultados que se han establecido para atender la formación de los futuros docentes.

En este artículo se reconoce el trabajo silencioso y sistemático profesores que luchan contra tales obstáculos y logran

superarlos a partir de procesos conscientes y reflexivos, donde los disensos se convierten en motivo de análisis y discusión, al buscar romper con el trabajo aislado de los participantes y así desencadenar procesos de mejora e innovación. Pese a ello, la no escucha puede darse cuando los docentes tienen que trabajar de manera colaborativa, ante la poca intención por parte de los Otros para entablar un diálogo que geste una discusión empática y ética, pues el motivo principal parece ser sólo la instrucción de llevar a cabo la tarea, manteniendo sin cambios su hacer y generando resultados poco útiles para la toma de decisiones.

Este artículo, por tanto, tiene el propósito de promover el análisis sistemático de la escucha y la colaboración, ambas vistas como herramientas que permiten la integración de propuestas comunes que benefician la formación de los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2018.

Este trabajo es de carácter cualitativo con método de estudio desde la investigación, esto recupera el ser y quehacer de los docentes que imparten el curso de Observación y análisis de prácticas y contextos escolares con referencia a las formas que llevan a cabo para escuchar los puntos de vista, comentarios y propuestas de los demás. Es en el apartado de los materiales y métodos donde el círculo reflexivo se convierte en el espacio para promover el diálogo *nosótrico*, permitiendo un análisis sistemático de las acciones que muestran los docentes al iniciarse en el saber escuchar desde el trabajo colaborativo. Después del análisis de los datos obtenidos se describe el proceso y se identifican los resultados, producto de una discusión colegiada donde se evidencia que reflexionar nuestra práctica docente desde el trabajo conjunto significa saber observarla con detenimiento,

discutirla y hasta cierto punto analizarla. Lo anterior conlleva a que, como docentes, continúen desarrollando capacidades del aprender a escuchar para vivir los acontecimientos de manera humana, tomando y afrontando nuestras responsabilidades.

Materiales y métodos

Al recuperar las formas de interrelacionarse que tiene este grupo de docentes para trabajar en colectivo, se planteó la interrogante: ¿Puede ser el espacio del trabajo colaborativo un espacio para que 4 docentes que han impartido el curso de Observación, prácticas educativas y contextos escolares en la Licenciatura de Educación Preescolar en el Plan 2018, aprendan a escuchar sus puntos de vista, ideas, propuestas, orientaciones y comentarios, con la finalidad de potenciar una comunicación democrática para la toma de decisiones y acuerdos comunes en beneficio de la formación de los estudiantes? Para tratar de dar respuesta, se recurrió a la observación y las minutas de reunión como herramientas de la investigación, lo que ayuda a entender a la realidad social inacabada, en constante cambio, como una creación histórica, relativa y contingente; es decir, ésta se “construye, se puede transformar, reconstruir o destruir” (Pérez, 2005, p. 119). Elliot (2000), aporta que la investigación-acción “es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (pp. 23-24). Dentro de esta metodología se considera el diagnosticar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención.

Como alternativa de mediación para la mejora se retomó la estrategia del círculo reflexivo, considerado como “la creación

de un campo de experiencia y emocional basado en el reconocimiento de la diversidad, la confianza entre los integrantes y consecuentemente la tendencia a reconocer y acoger al otro como legítimo otro en sus experiencias vitales” (Zemelman y Quintar, 2013, p. 6); es también un vehículo que demuestra la función y la estructura de los sistemas colaborativos cuando éstos se basan en redes de conversaciones generadoras de bien-estar.

El círculo reflexivo también se comprende como el espacio constituido por personas invitadas a reflexionar y conversar, escuchando a los demás y expresando sus opiniones sobre determinados temas, en este caso: sobre asuntos de la colegialidad. En resumen, en un espacio de análisis, reflexión, consulta y concertación sobre una problemática, temática o asunto a resolver en beneficio de la organización; para lo cual el equipo académico será capaz de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y proponer soluciones a la problemática, en un “clima de respeto, tolerancia y comunicación, para proporcionar una mejor atención a las necesidades de los miembros de la comunidad escolar” (Fierro, Fortoul, y Rosas, 2003, p. 43).

Una estrategia de trabajo que demanda a los participantes en el círculo reflexivo es “un proceso de participación dinámica en la toma de decisiones y definición de acciones entre los profesores, con la finalidad de mejorar la escuela” (Fierro Evans, 1998, p. 128), incidiendo en la actividad colaborativa que emprende un grupo de forma global, sin jerarquías ni coordinaciones previas, sino pactadas o consensuadas y en el que todos los miembros del grupo se responsabilizan solidariamente de toda la actividad, donde el ambiente de discusión se impregna de valores como el respeto, tolerancia, solidaridad, autoconfianza, entre otros, necesarios en una comunidad

de aprendizaje en la cual se pretende evitar “conductas y su forma de trabajo individualistas” (Czarny, 2003, p. 11).

De tal modo, se reconoce a la investigación como el escenario donde los sujetos son los protagonistas de la reflexión de su práctica para la mejora de su actuación, y al círculo reflexivo como la estrategia que implica un espacio constituido por personas invitadas para conversar, dialogar y escuchar a los demás, teniendo opiniones sobre la mejora de las prácticas laborales y la puesta de atención en “lo que les sucede a los participantes en este espacio relacional del curso de Observación, Prácticas Educativas y Contextos escolares cuando escuchan al otro u otra” (Maturana y Varela, 2003, p. 115).

Para fortalecer el saber escuchar entre los 4 académicos desde el trabajo conjunto, se delimitaron cuatro fases: La primera fue la adquisición de herramientas conceptuales y contextuales generales, que se realizó mediante la revisión de literatura sobre aspectos, colegialidad y trabajo colaborativo para identificar nuestra situación profesional e individual dentro del grupo, ya que ello nos permite humanizar situando al sujeto en el diálogo, con intercambio e interrelación dentro de una plática para la asunción de responsabilidades y compromisos dentro de la organización.

Del mismo modo se comprendió desde los planteamientos críticos que hace Hargreaves (1996), que la “colaboración y colegialidad son un punto de vista obligado a considerar para asumir una postura reflexiva” (pp. 117) ello realizado desde el respeto, la tolerancia y la igualdad entre los nosotros. Es en este sentido que el trabajo en equipo y la colaboración es el pretexto para aprender a escuchar, desde otra cultura profesional, al permitir en el colectivo detectar y analizar las causas y problemas

que se les presentan al llevar a cabo el curso con los estudiantes, así como también la búsqueda de propuestas de solución en forma consensuada, participativa y democrática; lo anterior es producto del intercambio de experiencias, conocimientos y aprendizajes entre ellos, para favorecer la escucha nosótrica.

Una vez que se compartieron referentes en común, se dio inicio a la segunda fase, la cual consistió en problematizar nuestra realidad como integrantes de los grupos colegiados para elaborar un diagnóstico. Este análisis definió que, dentro de la dimensión organizacional, las academias, comité y grupos institucionales tienen la intención de trabajar de manera colaborativa, pero son los sujetos quienes potencian o limitan cada una de las tareas para generar alternativas o propuestas desde sus actitudes individualistas. Una vez identificadas las limitaciones se dio marcha a la fase tres, la cual consideró el tópico de la no escucha.

En este espacio se concretó en el saber escuchar, dado que oímos palabras, muchas palabras, y las oímos, pero no las escuchamos; es decir, no nos fijamos en lo que podríamos escuchar. El escuchar, según la filosofía Tojolabal, demanda del hablar, pues en la lengua o palabra hay dos conceptos: “*ab’al* y *k’uma*. El primero corresponde a la lengua o palabra escuchada y el segundo se refiere a la lengua o palabra hablada” (Leckersdorf, 2011, p. 13). Entre el aprender escuchar y hablar hay una relación dialógica donde los que hablan se dicen y se interpelan en un nosotros, en lugar de decir: “yo te dije, yo dije, tú escuchaste”. Desde esta visión, el aprender a escuchar nos abrió las puertas para entrar en la cultura de la colaboración, pues se entabló una relación dialógica entre *nosotros*, los docentes titulares del curso de Observación, prácticas educativas y contextos escolares, al explicar los problemas,

situaciones, éxitos y alegrías que se han logrado, producto del cuestionamiento y de la interpelación con el Otro.

Aprender a escuchar transformó nuestros pensamientos y llevó a cuestionar las propias prácticas docentes, por ello, el trabajo colaborativo es vital, ya que es “un espacio de encuentro para trabajar y hacer sinergia con el Otro; donde todos los Nosotros consensamos y acordamos buscar el beneficio institucional” (Soteno, 2014, p. 8), pero también es un lugar donde los disensos se convierten en motivo de análisis, que buscan romper con el trabajo aislado y actitudes individualistas para desencadenar procesos de construcción y reflexión.

Un ejemplo fue llegar al consenso de tomar acuerdos para llevar a cabo la primera jornada de observación en Jardines de niños del Municipio de Toluca y Zinacantepec; se integró la guía de observación con el propósito de que los estudiantes se acercaran a las dimensiones de la práctica educativa y a los contextos escolares apoyados de las herramientas de la observación y entrevista. Este trabajo colegiado tuvo mayores alcances al integrar a los responsables de los cursos paralelos como Prácticas Sociales de Lenguaje, Espacio, Forma y Medida, Conocimiento del Mundo Natural y Social, para participar en este espacio con entrevistas a los docentes, padres de familia y personas de la comunidad. El más reciente convenio es la puesta en común para llevar a cabo un foro virtual donde participarán los estudiantes y darán a conocer sus puntos de vista sobre los sujetos que influyen en la educación de los niños en edad preescolar.

La fase cuatro propone el proceso de análisis y reflexión para exponer, compartir y debatir, desde las diferentes áreas de formación, el ejercicio de la práctica profesional desde el acontecer cotidiano, logrando un consenso para orientar a

los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2018, al observar y contextualizar en el jardín de niños, prácticas pedagógicas pertinentes, funcionales, didácticas y eficaces para generar aprendizajes significativos en los infantes.

Se puso en práctica la escucha como una estrategia para construir acuerdos, que se han traducido en la integración de documentos de apoyo a la formación de los estudiantes del segundo semestre, y la organización de eventos donde ellos sean capaces de mostrar las competencias adquiridas sobre las interacciones maestro-alumno, como las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde destaca el estudio de la distribución del tiempo, el uso de materiales didácticos y de apoyo (en particular en los campos de formación académica: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social), al igual que los saberes docentes, estilos de trabajo, y rutinas que se construyen en el aula con la finalidad de comprender a profundidad las características de la práctica docente y definir la forma en que se materializa la propuesta curricular en el aula. Actividades que contribuyeron a valorar los resultados a partir del reconocimiento del Otro.

Resultados y discusión

Con referencia a las ideas del párrafo anterior, se requiere aprender a escuchar desde el terreno del trabajo colaborativo, porque es necesario que en las “reuniones de pares, de iguales, de colegas y de discusiones ‘cara a cara’ se busque un

objetivo común” (Espinosa, 2004, p. 21) dentro del marco de la eticidad, que permita poner atención a lo que se oye, para dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común, en un clima de respeto y tolerancia, con la finalidad de ofrecer una nueva cara de los servicios administrativos, para avanzar en que la comunidad escolar no sólo vea el servicio como una actividad meramente administrativa de llenar una serie de formatos o de registros, sino como un espacio donde hay profesionales que pueden potenciar en ellos su capacidad de escucha, ante las demandas de su propia formación.

No obstante, a pesar de que la comunicación es dialógica e invita a la participación de más de uno, aún hay momentos en los espacios de trabajo conjunto donde hay un abuso de la palabra generando un discurso monológico, que limita la participación de otros integrantes del grupo. Algunos hallazgos producto de las notas recuperadas en las reuniones institucionales son:

M1: Trabajar de manera colaborativa ayuda a lograr metas comunes, por eso, hay que tener buena comunicación.

M3: Considero que yo no sé escuchar, porque siempre trato de interrumpir, y no dejo que el otro termine de hablar...

M2: A mí me cuesta mucho trabajo seguir una conversación, a veces no entiendo y mejor prefiero no hablar...

M1: ...Hay palabras que me cuesta trabajo entender... trato de poner atención... y no logro entender. (Soteno. Minuta de trabajo. Diálogo recuperado de la actividad de integración de la Guía de Observación, 2019).

Los diálogos recuperados con antelación, permiten identificar que hay un problema de falta de escucha entre estos académicos, repercutiendo en el desempeño de sus acciones encomendadas con indiferencia, intolerancia, falta de compromiso, protagonismos de discurso académico por docentes con mayor nivel de estudios o de experiencia, e incapacidad para expresar sus puntos de vista; sin embargo, los resultados logrados en cada círculo reflexivo dieron respuesta a la interrogante inicial, porque en la medida en que se discutían los temas, cada uno de nosotros, tuvimos la necesidad de estar los unos con los otros para tratar asuntos relacionados con el desarrollo del curso; aprendimos a confiar en el entendimiento y éxito de cada uno y constatamos que la interacción e intercambio de ideas en el marco de una escucha respetuosa puede transformar el ser y quehacer docente.

El trabajo colaborativo contribuyó a que cada integrante aprendiera del compañero con el que interactuaba día a día, darse cuenta él mismo de que puede enseñar a otros para que el grupo pudiera crecer en habilidades grupales como: escucha, participación, liderazgo, coordinación de actividades, seguimiento y evaluación. Con base en los hallazgos analizados y reflexionados se consiguió lo siguiente:

- Desarrollar varias actividades que evidenciaron la importancia de un proyecto colaborativo en la mejora de las acciones que fortalecen el trayecto de práctica profesional, a partir de los procesos de una escucha empática.
- Toma de decisiones basada en el diálogo como producto de las interacciones y de la comunicación, mediante el cual se crean significados y se aprende, debido a que existen habilidades y comportamientos que se comunican, lo cual produce significado.
- El aprendizaje dialógico resultante de las interacciones que

produce el discurso igualitario, armónico y claro, es decir, un diálogo nosótrico entendido como el saber escuchar (palabra y habla) en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez. La importancia de las aportaciones en el diálogo constructivo no depende de la posición jerárquica, sino de la validez del argumento.

- Reflexionar nuestra práctica docente desde el trabajo colaborativo significa saber observarla con detenimiento, discutirla y hasta cierto punto analizarla; todo ello, conlleva a que, como docentes, continuemos desarrollando capacidades del aprender a escuchar para vivir los acontecimientos de manera humana, tomando y afrontando nuestras responsabilidades como formadores de docentes.

Agradecimientos

El documento que aquí se presenta es resultado de un esfuerzo colectivo sostenido durante el segundo semestre con los titulares del curso de Observación y Análisis de Prácticas y Contextos Escolares, lapso en el que como equipo hemos sostenido un diálogo nosótrico y trabajo colaborativo. En primer término queremos referirnos a las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, generación 2019-2022, de la EN3T, quienes de manera indirecta demandaron de sus docentes un trabajo y orientaciones comunes para llevar a cabo la primera Jornada de Observación correspondiente al segundo semestre.

Debemos un reconocimiento al Cuerpo Directivo y encargados de conformar el libro denominado *Infancia, Práctica Docente, reflexiones en torno a su pedagogía pasada y presente* en la EN3T. A

nuestros familiares y amigos quienes, a pesar de ser ajenos algunos de ellos al ámbito del “saber de escuela”, nos alentaron de forma incansable a no desistir ante los obstáculos enfrentados. A todos ellos nuestro sincero reconocimiento y agradecimiento.

REFERENCIAS

- Czarny, G. (2003). *Las Escuelas Normales frente al cambio: Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudio 1997*. SEP.
- Espinosa, M. E. (2004). *El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres Escuelas Normales*. SEP.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fierro Evans, C. (1998). Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela. En A. Rivera, *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas*. (págs. 107- 50). Universidad Pedagógica Nacional.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2003). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y modernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. LUMEN.
- Pérez, O. (2005). Comprobación I: metodología de la investigación cualitativa. En O. Pérez, *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas* (págs. 119-130). Pax México.
- Soteno, T. E. (2014). Del Trabajo Colegiado a la Construcción de Comunidad Nosótrica en la Escuela Normal 3 de Toluca. En B. L. Barraza, & S. I. Barraza, *Gestión y liderazgo escolar*. Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Zemelman, H. y Quintar, E. (2013). *Propuesta de formación para formadores*. IPECAL-Escuela Normal No. 3 de Toluca.

INSTAURACIÓN DEL LABORATORIO EN LA ESCUELA NORMAL NO.3 DE TOLUCA (DESDE LABORATORIO PERCEPTUAL HASTA LABORATORIO DE “PEDAGOGÍA HUMANA”)

Sergei Konstantinovich Fokin

Introducción

Un artículo con tan extraño título es difícil de encontrar en el ámbito educativo, y si se encuentra, entonces el contenido de lo escrito se arrastra al tema de un traspaso de los métodos cuantitativos a los cualitativos de la evaluación, conjeturando que se trata de asuntos experimentales. En la educación y la pedagogía no es grato hablar sobre experimentos, sino sobre competencias, estrategias, observaciones y aprendizajes, de las que siempre se espera evidencia empírica y observable. En la historia de la humanidad no hubo ni un momento en que el hombre no educara a otro hombre; eso pasaba por varios motivos de la vida, entre ellos: la reproducción, el instinto de vivir y la necesidad de formar un ser humano.

En la Antigüedad se introdujo y se sistematizó un concepto de educación y pedagogía por grandes científicos y pedagogos unidos por un sólo nombre: filósofos. El trabajo teórico y experimental estaba consolidado a todos ellos, entre quienes se puede encontrar y recordar a Pitágoras (580-500 a. C), Demócratas (470/460-371 a. C), Sócrates (469-399 a. C), Platón (435-380 a. C) y Aristóteles (384/3-372/1 a. C). Está aparentemente claro que los trabajos, incluso ahora, siempre

fueron contrastados unos con otros, dependiendo de los métodos y experimentos utilizados. Si es cierto que Aristóteles, el maestro y formador de Carlo Magno, fue un formador de la virtud del hombre, siguiendo por el camino de Platón, entonces, Epicuro (341-270 a. C) fue el desarrollador de las habilidades del ser humano, manifestando, por ejemplo, lo siguiente: el hombre necesitaba desarrollar su pensar.

Así, las líneas de la civilización humana se dividieron en dos, parecidas a la doble hélice de la molécula ADN, donde una se caracterizaba por un desenvolvimiento del hombre y la otra por la formación de éste. La pedagogía, como vestido de la reina, fue adornada con particulares joyas, a veces naturales, a veces artificiales y siempre humanamente eficaces. En este sentido es oportuno conocer los nombres adjetivos de las Pedagogías, entre los que se encuentra: antropocentrista, del conocimiento, de la formación libre, de crítica o liberadora, progresista, libertaria, tradicional, reformista, de la liberación y de lo experimental. Particularmente esta última, la pedagogía experimental, fue el sustento de la justificación para instalar los laboratorios en Escuelas Normales.

Quiero mencionar algunos ejemplos que justamente hicieron posible abrir laboratorios en algunas Normales del Estado de México, y acaso reconocer que no fue idea mía arraigar el laboratorio de “Pedagogía Humana” en la Escuela Normal No. 3 de Toluca; este saber estaba en las nubes y no fue como una quimera, sino como un sueño y una necesidad de la vida.

Laboratorios en Educación Normal del Estado de México. Siglo XX

Se llevó años el registro de las bases para la construcción del Normalismo y su desarrollo en el Estado de México. No fue el último papel que ejecutaron los “poseedores de grandes dotes de organización, profesionales, con una preparación envidiable, cultos y emprendedores” (Hernández Guerrero, 2006).

Un eminente pedagogo fue el director de la Escuela Normal Mixta en 1920 y maestro-experimentador, Gregorio Torres Quintero, autor del método Onomatopéyico para la lectura y escritura; este método fue construido mediante la experimentación. Tiempo después, en 1981, en la Escuela Normal Superior del Estado se impone a cargo del Laboratorio de Psicopedagogía un brillante maestro de prestigio nacional: Luis Herrera y Montes.

En 1982 fue el festejo del Primer Centenario de la Educación Normal en el Estado de México. El gobierno del Estado, que presidió el licenciado Alfredo del Mazo González, a través de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, expresó su interés por destacar el origen, desarrollo y proyección social del sistema de formación docente en la entidad; como producto de ello, conmemoró dignamente el festejo. Fueron programados varios eventos de tipo técnico, pedagógico, cultural, artístico y social en la Escuela Normal de Educadoras de Toluca, en adelante la Escuela Normal No. 3 de Toluca (directora Profra. Ma. Teresa Sánchez de Díaz Calero). Uno de los más importantes fue la instalación del “Laboratorio Perceptual” el 28 de junio del mismo año, inaugurado por las

Autoridades Educativas de la Dirección General de Educación Pública.

El laboratorio fue el primero de su categoría en las Escuelas Normales del Estado de México y de la República Mexicana. Las metas de la instalación del laboratorio fueron: capacitar a una maestra para descubrir un patrón de aprendizaje en cada niño, fundamentar el temprano descubrimiento de las manifestaciones externas de retraso en su desarrollo por medio de las dificultades en el aprendizaje, y proporcionar a la educadora los medios para un tratamiento oportuno. De este modo, el Laboratorio Perceptual y el Jardín de Niños se transformarán en “un lugar donde las futuras dificultades en el aprendizaje se podrían descubrir, encauzar y remediar oportunamente” (Gobierno del Estado de México, 1982).

Laboratorio “Desarrollo del niño en la edad preescolar” de la Escuela Normal No. 3 de Toluca. Siglo XXI

En febrero-marzo de 2002 fue elaborado un proyecto de investigación llamado “Formación de los conocimientos para la lectura del niño preescolar mediante la influencia metodológica musical” para fundamentar el establecimiento del laboratorio “Desarrollo del niño en la edad preescolar” en la escuela Normal No. 3 de Toluca (directora Gloria Arteaga Lechuga), y con ello crear un método evolutivo, el cual daría al niño de la edad preescolar la posibilidad empezar a leer a corto plazo.

La investigación se realizó cuando se aplicaron diferentes pruebas (test) para diagnosticar las habilidades auditivas,

visuales y cognitivas de las estudiantes de tercer grado de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) y se presentaron en la Feria de la Ciencia de Conacyt. Los resultados mostraron dificultades relacionadas con la percepción del habla, la escucha y el equilibrio del oído tonal como la base de la audición. La conclusión fue la siguiente: si existía un problema de comunicación por parte de las futuras docentes, estaba en la transmisión del habla hacia la escucha de los niños del jardín.

Como sabemos, el proceso de la comunicación sigue no sólo en una dirección, es decir, de la educadora hacia el alumno, sino en viceversa. En este proceso debe estar la relación directa y retroactiva, para saber: ¿cómo el alumno percibe el material?, ¿es suficiente o insuficiente la cantidad de la información para la percepción y asimilación del material?, ¿qué es necesario para aportar la percepción correcta e idéntica del habla de la educadora o del alumno?, ¿se constituye o no “un tope” en la conciencia del niño por la enseñanza del material educativo proporcionado por la educadora?, ¿cómo la voz de la educadora influirá en la escucha del niño y viceversa?, ¿cómo el niño percibe la voz de la educadora?, ¿son suficientes o no las capacidades fonológicas y foniátricas del alumno y de la educadora para el intercambio de la información educativa?, ¿cómo se revela la suficiencia de la información?, ¿cómo se comparan recíprocamente las reglas fonéticas y fonológicas en habla y la escucha?, ¿qué principio filosófico constituye una base de la comunicación en el proceso de la enseñanza y aprendizaje?

Al integrar todas las preguntas por sus características estructurales, se puede integrar un proceso de la formación de los conocimientos para la lectura, el cual se establece en varias uniones integrantes: la primera unión estructural se

presentó por las interrogantes de la ontología de la conciencia, en la segunda se incluyó las preguntas del plano gnoseológico, y la tercera se centralizó en las preguntas de la creación del método y su aplicación práctica en la formación de los conocimientos para la lectura en el niño preescolar. Estas tres uniones estructurales se correspondían a las tres etapas del desarrollo de la investigación: la primera etapa fue la conceptualización del problema, averiguación de causa y la creación y elaboración de un sistema experto; la segunda fue la creación y elaboración de un sistema del desarrollo auditivo, y la tercera, la creación y elaboración de un método evolutivo para formar los conocimientos de lectura en el niño preescolar.

El objetivo fue crear un método integral para enseñanza y aprendizaje de la lectura en educación preescolar, basado en la causalidad entre la reacción neuromuscular necesaria para la lectoescritura y las características físicas del sonido musical, a fin de establecer un sistema funcional perceptible.

La metodología permitió entender la naturaleza del objeto de la investigación, que la formación del conocimiento para la lectoescritura tiene la necesidad de verse como un proceso que se desarrolla a nivel neurofisiológico, el cual pretende describirse y construirse por adquisición, medición y análisis de los datos.

El fundamento de la lengua oral y escrita se encuentra en la metodología de la filosofía del lenguaje de G. Frege (*sense and reference*) y de un sistema sonoro musical establecido en las escalas desde las aportaciones de Pitágoras. La parte teórica contenía una descripción de los procesos neurofisiológicos y biomecánicos del sistema funcional perceptible y de los niveles de desarrollo del niño de edad preescolar. La

metodología estaba basada en las teorías de varios científicos, entre ellos: Pavlov, Sechenov, Bechterev y Bernstein; Stevens, Fourier, Ohm, Bekesy, Weber y Bray, Suderfel, Binder y Valvert (FMRT), Springer, Deutch, Banich y Hellery, junto con los datos de WLT de neuroescaneo. La parte técnica contenía las mediciones biomecánicas, físicas y fisiológicas basadas en las herramientas DAQ-NI, Measurement-Studio VI, para construir el modelo fisicomatemático en la formación del conocimiento de la palabra. La parte práctica comprendía la preparación y aplicación de test, análisis y creación del modelo de simulación, la descripción de las funciones de tutoras, alumnas de LEP, asesoras, alumnos de los jardines de niños, así como de otras instituciones y centros que apoyaban el desarrollo de la investigación.

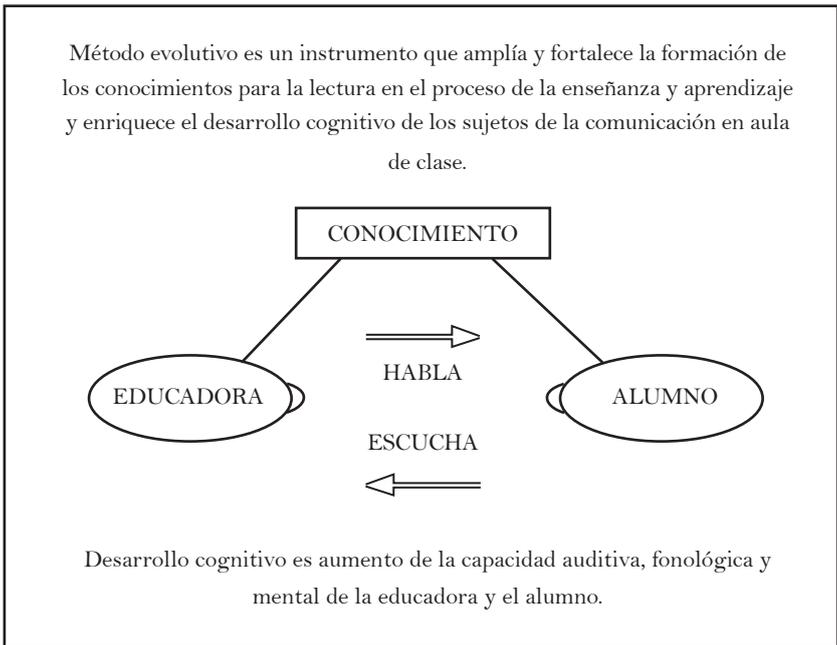
El universo de trabajo se presentó a través de una comunidad comprendida de estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Artísticas, de la Preparatoria Anexa a la Normal 3 de Toluca, y de educación preescolar del Jardín de Niños Anexo a la Normal. Se aplicó el primer test a 151 estudiantes de 14 a 22 años, adquiriendo 4530 muestras, durante un periodo de abril de 2003 a junio de 2003. Los resultados de la aplicación del test de oído tonal fueron inesperados, demostrando en toda la comunidad unas alteraciones en la percepción auditiva, es decir, el problema encontrado en la percepción del habla tenía relación con la escucha.

Los resultados se manifestaron en el siguiente apartado: se crearon e implementaron los sistemas expertos de los test (TOTEM 1.1 y 1.2) para diagnosticar la audición en el modo de la escucha de los niños, jóvenes y adultos, se describieron los algoritmos, la estructuración y el diseño del test para el

desarrollo del oído tonal, se elaboró el test “NOMOS 1.0” para desarrollo del sistema auditivo (oído tonal).

Se creó el método evolutivo para la lectura. Su base fue la Modulación Silábica Tonal. El nombre del método evolutivo fue “Aprendiendo a Leer”, que en su aplicación en el Jardín de niños Federico Froebel arrojó los siguientes resultados: los niños pueden empezar a leer en corto plazo.

Figura 1 Infografía: Método evolutivo



Nota: el diagrama muestra la relación del alumno y la educadora en el proceso de la aplicación del método evolutivo. Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones del trabajo en el laboratorio “Desarrollo del niño de la edad preescolar”. Año 2008.

La formación del conocimiento de la palabra para que el niño preescolar pudiera empezar a leer se presentó como un proceso complejo, estricto y humano: fue el proceso de comunicación, enseñanza y aprendizaje. El ser humano se desarrolla no sólo de manera física, sino también intelectual. Un proceso intelectual depende esencialmente del desenvolvimiento de la conciencia y mente del hombre. Enseñar al niño a pensar es una tarea fundamental de la educación. El proceso, el cual se basa a la enseñanza y aprendizaje, es un conglomerado de las particularidades de la comunicación, que incluye las relaciones de los dos sujetos del aula: niño y educadora. La base de la comunicación es el proceso verbal, en el cual la acción dinámica está en las condiciones de los estados del sistema auditivo del hablante (docente) y del oyente (alumno), así uno habla, el otro escucha y viceversa, sustentándose en el entendimiento entre ambos.

Laboratorio “Pedagogía Humana” de la Escuela Normal No. 3 de Toluca. Año 2020.

A finales del año 2019, en la Escuela Normal No. 3 de Toluca (directora de la institución, profesora Lorena Lila Márquez Ibáñez) fue presentado un proyecto de organización del laboratorio de Pedagogía Humana “Desarrollo Intelectual del Docente en Formación Inicial”. Surgió como una necesidad de sistematizar los términos de las funciones del laboratorio, los cuales se determinaron en la siguiente forma:

Laboratorio (del lat. *laboratorium*, “laboro”-trabajar) es un espacio para las investigaciones y experimentos; pedagogía (“el arte de la formación del niño y adolescente”) es la ciencia de la formación y desarrollo de los seres humanos; humano (*homo sapiens*, lat. ser humano) es una especie que posee la razón y la conciencia y es un sujeto de la actividad socio-histórico-cultural; desarrollo es incremento, agrandamiento, ampliación o aumentación, alguna característica física o intelectual; intelecto (del lat. *intellectus*) es una representación de la mente; docente en formación inicial es un sujeto que se forma profesionalmente mediante actividades complejas en educación superior, inclinadas a la formación de los intereses profesionales, conocimientos, principios morales y al desarrollo físico y mental.

Problema. La Escuela Normal No. 3 de Toluca se perfila como una institución comprometida con la sociedad, que innova para formar profesionales capaces, honestos, respetuosos, dignos de la vocación e investidura docente, y que enfrenta el desafío de impulsar una educación de calidad con equidad. Desde ese punto de partida y de la definición del intelecto como la representación mental, se surgen las consecutivas interrogantes: ¿qué son los conceptos: la formación, un profesional, un profesional capaz, honesto, respetuoso y digno de la vocación e investidura del docente?, ¿cómo se representan en la mente? y ¿para qué?

El proyecto intenta demostrar que uno de los factores importantes de la existencia social del individuo es *la moralidad*, la cual se forma mediante el desarrollo intelectual del mismo individuo. Las finalidades formativas de las estudiantes se exteriorizan, pues la realidad de la vida social exige a la educación

conceder la prioridad al proceso del desarrollo intelectual. Los docentes en formación, al momento de su egreso, deberían manifestar su capacidad en la propia formación de la moralidad como la forma suprema del intelecto.

Justificación

La noción “intelecto” en la actualidad ocupa uno de los primeros lugares en la fila de los problemas científicos, los cuales se caracterizan por las paradojas y contradicciones de sus manifestaciones. Es suficiente dar cuenta a las traducciones de este término: *Nous* (gr.) – inteligencia, pensamiento, razón; espíritu, intelecto. *Logos* (gr.) – palabra, habla; pensamiento, noción, razón. *Aisthetikos* (gr.) – sentimental, sensacional. *Untellectus* (lat.) – inteligencia, entendimiento. *Ratio* (lat.) – inteligencia, razón.

Según Eysenck, H.J. (1982), no hay necesidad de afirmar que el intelecto existe en el mismo sentido que cualquier objeto del mundo que nos rodea. En otras palabras, el intelecto es algo como la habilidad del pensamiento; y como no se puede entrar al pensamiento del otro, entonces es difícil investigar este fenómeno y más hablar sobre su desarrollo. En la relación con dicha posición, nuestro interés es un salto desde la imaginación tradicional sobre intelecto como un principio de la inteligencia o habilidad del pensamiento hacia la otra esfera de la humanidad. Se debe ver y analizar el intelecto como un proceso específico que pertenece nada más, y solamente nada más, al ser humano. La investigación del intelecto empieza desde un punto importante: la base es los procesos de la evolución biológica.

Como define Kasmin, A. (2001), el intelecto “existe como parte del organismo en su calidad como proceso biológico, mediante lo cual se forma la moralidad”, que es una representación mental del mismo intelecto. La complejidad de los seres humanos con la diversidad de sus particularidades tiene el derecho de existir. El potencial ético-moral del hombre se forma mediante el desarrollo de las cualidades del cerebro (capacidades del pensamiento lógico y la mente estético-emocional). La formalización lingüística de las características del cerebro permite el uso de las matemáticas (conjuntos legibles) para mediciones de las propiedades intelectuales de cada uno de los individuos. La relación de las particularidades individuales en el proceso del pensamiento caracteriza al intelecto como un grado de la estabilidad y equilibrio de la fuerza moral del hombre.

La correlación del desarrollo intelectual de los estudiantes no sólo es una realidad, sino un problema de la pedagogía humana y psicología. Hay dos teorías en psicopedagógica, que son de Piaget (2014) acerca del desarrollo intelectual como un proceso natural (esencial), el cual se realiza a través de las leyes de psicología y no de la educación, y de Vygotski (2003) sobre la educación como la guía del desarrollo intelectual (“zona del desarrollo próximo”).

Los propósitos se forman en lo siguiente: establecer un laboratorio de Pedagogía Humana (unidad clínico-pedagógica) para investigar el proceso del desarrollo intelectual del docente en formación inicial. Organizar el proceso de investigación del desarrollo intelectual y en su forma suprema como la Moralidad de los docentes en las contribuciones teóricas y experimentales sobre las habilidades auditivas, lingüísticas y mentales en sus niveles imaginativo, emotivo, analítico y lógico. Promover

la participación sistemática de los estudiantes de la LEP en la investigación y experimentación del laboratorio. Difundir los materiales en congresos y en Magisterio. Publicar semestralmente los resultados del laboratorio “Pedagogía Humana”.

Los objetivos delimitan el camino para alcanzar la meta: investigar los criterios del desarrollo del intelecto a través de las aproximaciones explicativas en diferentes teorías; desarrollar sistemáticamente el potencial intelectual del docente en formación inicial; brindar oportunidades para el desarrollo de las habilidades prácticas, personales y colectivas.

La metodología facilita entender, que la base del desarrollo intelectual del docente en formación inicial se constituye en los siguientes aspectos: conducta del habla, proceso de la escucha, formación auditiva, percepción del habla, formación del habla profesional, precisión de las estructuras mentales.

Las conclusiones determinan la necesidad de instalar el laboratorio “Pedagogía Humana” y definan el paso histórico en la edificación de la Educación Normal en el Estado de México.

REFERENCIAS

- Eysenck, H.J. (1982). *Estructura y medida de la inteligencia*. Barcelona. Herder.
- Gobierno del Estado de México (1982). *Centenario de la Educación Normal*. Calendario de celebraciones.
- Hernández Guerrero, G. (2006). *Origen y desarrollo de la Educación Normal en el Estado de México*. Secretaría de Educación.
- Piaget, J. (2014). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- Vygotsky, L. (2003). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Crítica.
- Казьмин, А [Kasmin, A.]. (2001). Теория интеллекта. Москва. СидДиПресс

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

LA PRÁCTICA PROFESIONAL COMO OPORTUNIDAD PARA FORMAR DOCENTES-INVESTIGADORES

Martha Patricia Aguilar Romero

Introducción

El discurso oficial en el plano educativo actual alude al compromiso y responsabilidad que en las Escuelas Normales, como instituciones de educación superior, deben estar presentes durante la formación inicial de futuros docentes. El documento *Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales* (2018) enuncia:

Se favorecerá la investigación en el contexto escolar y de los alumnos, ya que constituye actualmente una prioridad en la mayoría de enfoques pedagógicos y propuestas de práctica docente. Esta capacidad para diagnosticar, analizar y articular las necesidades de los escolares se hace particularmente necesaria. (DGESPE, 2018)

La investigación es un recurso que permite el anclaje teoría-práctica y abre la posibilidad de generar nuevo conocimiento a partir de la indagación y realización de actividades intelectuales o académicas, que de manera sistemática contribuyen en atender un problema. Los estudiantes normalistas

pocas veces advierten la presencia de la investigación en su formación inicial y no reconocen la manera en que puede ayudarles a comprender un fenómeno educativo.

Ser estudiante normalista y hacer investigación a partir de las prácticas profesionales implica reconocer los procesos de formación pedagógica que se viven al interior de la Escuela Normal. La idea de construir conocimiento nuevo a la par de la formación inicial docente requiere no sólo de hacerse de elementos teóricos, sino de recurrir a cualidades propias de la infancia, como la observación, la indagación, el descubrimiento y el asombro.

Este artículo busca pensar el vínculo profesor-investigador, con la finalidad de establecer una relación entre la investigación como espacio para pensar y repensar el hacer que desde las prácticas profesionales realizan los estudiantes normalistas y cómo éstas contribuyen en su formación pedagógica. Si esta tarea no se asume y poco se practica, los estudiantes normalistas corren el riesgo de perder de vista que el proceso que viven en las jornadas de prácticas y su recuperación, les coloca en el camino de la docencia, pero también en el de la investigación.

Desarrollo

De Puig y Sático enuncian:

Las diferencias entre la investigación en la educación infantil y en la universitaria son más de grado que de tipo [...]. Investigar quiere decir indagar, explorar, descubrir, y sirve

para predecir, identificar causas y consecuencias, medios y fines. [...] Por investigación entendemos la constancia en la exploración auto-correctiva de temas que se perciben a la vez problemáticos e importantes. (2000, p. 225)

Las ideas anteriores permiten pensar en la educación normalista y en los procesos de formación que ésta conlleva, para reconocer y comprender las formas en que se propone a los jóvenes estudiantes la tarea de investigar y el efecto que esto tiene en su formación inicial docente. Sería preciso apoyar al estudiante a movilizar su pensamiento, a preguntar y preguntarse, para salir de un pensamiento fijo y lineal basado en las certezas, haciendo aparecer la duda. Para ello, el diálogo con los otros es la estrategia que podría permitir al estudiante argumentar sus propias razones, escuchar otros puntos de vista y construir consensos.

Al analizar la formación docente desde el Trayecto de Práctica Profesional, con base en el Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se puede advertir que es antes de que los estudiantes normalistas se acerquen a la realidad de los jardines de niños cuando emprenden su labor investigativa, esto lo hacen por medio de capacidades que les implican averiguar, observar, formular hipótesis, buscar alternativas, anticipar consecuencias, seleccionar posibilidades, imaginar, idear, inventar y crear; sin embargo, poco se considera este ejercicio formativo como una cuestión que nos remite a la investigación, es decir, poco se resalta con los alumnos el hecho de enunciar que están investigando, y pareciera que habrían de esperar hasta el cuarto grado para hacer un documento recepcional que

les haga reconocerse en la posición del que investiga. Se discursa sobre la necesidad de generar en los estudiantes un pensamiento crítico, considerado como “una serie de operaciones mentales discretas que se usan para reconocer el valor o precisión de algo, al tiempo que una serie de disposiciones que guían su uso y ejecución” (Beyer, 1988, pp. 26-30); no obstante, los procesos que los estudiantes ponen de manifiesto al analizar y reflexionar su propia práctica son poco considerados como parte de este tipo de pensamiento, desaprovechando sus construcciones intelectuales en la entrega de trabajos como meros requisitos por motivo de una calificación.

En el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan de Estudios 2012, nos dice dentro de las Habilidades Intelectuales específicas, en el inciso “d”, que el egresado “Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa” (SEP, 2012). En este sentido es que la formación inicial debe contribuir significativamente en la actitud investigativa de los estudiantes normalistas y apoyarles en el reconocimiento de esas capacidades que van desarrollando conforme avanzan en la profundidad, secuencialidad y gradualidad de los contenidos de los diversos cursos.

La investigación llevada a cabo por el profesor sobre su propio trabajo es fundamental para su formación profesional y para la redefinición de sus prácticas de la enseñanza. Investigar la propia práctica implica la mirada reflexiva de lo que se hace para avanzar hacia la mejora o a la transformación. Se dice que

“La formación del futuro profesor, desde la docencia reflexiva, incluye contundentemente la indagación como fuente para producir conocimiento teorizado” (Reyes, 2013, p. 245).

En los diferentes grados de formación pedagógica que viven los estudiantes normalistas se pretende promover en ellos capacidades hacia la investigación con la finalidad de enriquecer su práctica.

La práctica profesional se entiende como el “conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad” (SEP, 2012). En primer y segundo semestres de la licenciatura en educación preescolar se tiene como finalidad que los estudiantes desarrollen sus capacidades para observar y analizar las prácticas educativas escolares. De modo que

La práctica pedagógica profesional como fuente permanente y privilegiada de reflexión y de actuación propicia el análisis del complejo movimiento existente entre las construcciones teóricas y las actividades prácticas, promoviendo la comprensión de la naturaleza y de la especificidad del conocimiento, propiciando el desarrollo de un compromiso ético y político común a la sociedad democrática. (Denari, 2004, p. 70)

Los estudiantes ponen en práctica la observación y entrevista para desarrollar la capacidad de apropiación y uso de las técnicas de acopio de la información, además de fortalecer su análisis y la reflexión, con el propósito de hacer uso de la teoría y meditar tomando en cuenta los contextos de las prácticas y los discursos de los sujetos. Según Tardif

los investigadores y los profesores componen dos grupos con funciones distintas. El primero, formado por los productores del saber/conocimiento; el segundo, por los ejecutores, lo que acabó en serias consecuencias para el profesor y su trabajo en función del distanciamiento y de las diferencias entre las concepciones y prácticas de esos dos grupos. Apenas recientemente se pasó a valorar los conocimientos producidos por los sujetos de la escuela y a valorizarse también el espacio escolar. (2007, p. 65)

En tercer y cuarto semestre los estudiantes usan el diario de trabajo para recuperar experiencias docentes desde la narrativa de sus prácticas, donde ellos son los protagonistas de su propio hacer y de su ejercicio reflexivo a partir de las experiencias vividas. Se espera que potencien su capacidad de observación y análisis.

En quinto y sexto semestre los alumnos generan propuestas de innovación y proyectos de intervención socioeducativa que les implica poner en juego capacidades de reconocimiento del contexto, el tipo de alumnos, así como las condiciones y posibilidades de mejora de los diversos aspectos de la docencia.

Las herramientas teóricas-metodológicas y didácticas propuestas en cada uno de los semestres son fundamentales para mejorar, innovar y transformar la docencia, de ahí que los ejercicios de reflexión, análisis e interpretación, derivados de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes contribuirán a reorientar permanentemente las acciones y las decisiones que éste toma en sus diferentes intervenciones. (SEP, 2012, p. 16)

En el séptimo y octavo semestre, se sientan las bases para considerar a la práctica como un “objeto de reflexión, análisis y mejora”, de ahí la importancia de los modelos, enfoques metodológico-didácticos para la enseñanza y el aprendizaje, así como de las herramientas teórico-metodológicas y técnicas para la investigación. De este modo, el énfasis en estos dos semestres está puesto en la capacidad de reflexionar, analizar y mejorar la práctica profesional de cada uno de los estudiantes, propiciando mayores niveles de autonomía.

La reflexión de la práctica permite al estudiante normalista reconstruir la sistematización general construida en las temporalidades anteriores para, en y sobre la práctica, haciendo uso de registros sistemáticos, como diarios de campo, viñetas narrativas, registros de acciones donde se describe, pormenorizadamente, la ejecución de todos los sujetos que participan durante la práctica de enseñanza. Es una experiencia que facilita descifrar qué hago, cómo lo hago, qué produce y cómo lo cambio, comprendiendo y aprendiendo de la propia experiencia (recapituladora). (Reyes, 2013, p. 260)

En este recorrido puede advertirse que el discurso educativo, desde el trayecto de práctica profesional, define para este espacio de formación a la investigación como una herramienta que se espera contribuya en la formación inicial docente; sin embargo, en el día a día de la dinámica escolar se desdibuja esta idea, pues la preocupación estudiantil por elaborar los planes de clase, la preparación y diseño de materiales didácticos con intención pedagógica y la toma de decisiones en lo urgente, desplaza lo fundamental de los procesos

de investigación, lo cual se manifiesta en la escritura de los diarios de trabajo que, en un intento de autoevaluación, poco se toman en cuenta sus reflexiones para la mejora y transformación, pues la preocupación consiste en la entrega para cubrir un requisito escolar.

La investigación en el aula se puede considerar una herramienta fundamental para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, en este sentido el formador de docentes debe asesorar, motivar y utilizar la investigación como una estrategia didáctica-pedagógica, para que el estudiante normalista observe, analice, realice preguntas, indague y descubra.

El proceso de acompañamiento en la tarea de investigación depende en gran medida de la responsabilidad del formador, pero también del vínculo y la reciprocidad que establezca con el estudiante normalista.

La formación del profesorado debe comprometerse a preparar profesionales de orientación crítica, capaces de comprometerse y de apasionarse, reflexivos y comprometidos desde el punto de vista social, que puedan contribuir al proceso de mejora de la enseñanza y del cambio social. (Beyer, cit. en Liston y Zeichner, 1993, p. 57)

El éxito del proceso de acompañamiento no se mide en la presentación formal y escrita de un trabajo de grado, sino en el desarrollo de capacidades investigativas y en el incremento de su motivación e interés hacia la investigación; en esta idea el proceso de acompañamiento en investigación no sólo constituye un beneficio para el desarrollo de habilidades y capacidades por parte de los estudiantes, sino también para el docente formador.

Promover el pensamiento crítico en docentes reflexivos implica la búsqueda de acciones que lo alejen del adoctrinamiento y la reproducción irreflexiva, desde una visión de y para la vida. Así, el uso de técnicas y procedimientos para la enseñanza siempre estará subordinado al juicio crítico de las intencionalidades de los objetivos educativos, y no a las técnicas y procedimientos en sí mismos. Para una práctica de la misma naturaleza, los atributos del pensamiento crítico se han agrupado en tres macro conceptos: identificar problemas, generar soluciones y comprobar resultados para, finalmente, aprender de la enseñanza desde una práctica que se reflexiona. (Copeland, cit. en Villar Angulo, 1999, p. 28)

La investigación en la Escuela Normal debe ser un espacio que permita a los estudiantes establecer el vínculo teoría-práctica, que posibilite tener acceso al conocimiento mediante construcciones propias, con la finalidad de comprender el fenómeno educativo y transformarlo; para ello se requiere el diálogo con los autores y de este modo dar tratamiento al problema identificado en la propia práctica con la idea de transformarla.

El enfoque crítico de la práctica: consiste en aumentar la autonomía racional de los profesionales y trata de conseguirlo [al interpretar] la práctica educativa no sólo como una práctica moral, sino también social, históricamente situada, culturalmente implantada y, en consecuencia, siempre vulnerable a la deformación ideológica. (Carr, 2002, p. 75)

Es necesario hacer aparecer la voz de las estudiantes y documentar su experiencia en investigación, generar interés

en ellos y mostrar con el ejemplo la posibilidad de ser docente-investigador.

Se trata de operar un viraje completo con respecto al sistema formativo existente: orientarlo ya no más a fines programáticos, sino a la apertura de los procesos de autoconstrucción de la vida, de autoconstrucción del mundo; procesos que caracterizan la emergencia de lo inédito, de lo imprevisto, de lo singular; [procesos que son portadores] del advenimiento —de la aparición— del sujeto; de un ser nuevo. (Imbert, 2000, p. 90)

Conclusiones

Para cerrar este trabajo se plantean las siguientes ideas:

- La docencia investigativa puede permitir a los estudiantes normalistas aprender para, en, sobre y de la práctica desde la propia acción. La observación, la confrontación, la explicación, la discusión, que los docentes en formación intentan realizar, les aproximan a una práctica crítica, pues cuestionan la realidad dando pie a estimar la necesidad de expresar y de hacer más.
- Apoyar en la formación de un futuro docente consciente de su participación en la complejidad de la docencia, requiere estrategias de formación que promuevan la curiosidad, la indagación, el análisis y la reflexión en procesos de investigación desde y para su propia intervención.
- El formador de docentes debe asumir el rol de investigador de su propia práctica y generar un ambiente de investigación en el aula; la finalidad deberá ser evitar la reproducción de un pensamiento pasivo y acrítico, para formar profesionistas

activos que conserven su capacidad de asombro, de descubrimiento, de indagación.

- La formación del espíritu investigativo de los estudiantes normalistas requiere que el formador conozca lo que implica la investigación, por lo cual la investigación cobra importancia en el aula debido a que es considerada una estrategia de aprendizaje.
- Reflexionar la práctica docente requiere: ser investigador de su propio hacer, concebir la enseñanza como investigación y al futuro docente como investigador de lo que constituye una herramienta de mejora y de transformación.
- La enseñanza en la formación pedagógica normalista plantea la necesidad de promover la investigación, para que el alumno no reciba los conocimientos ya elaborados, sino que sea partícipe en la construcción de estos. La investigación en el aula permite colocar al estudiante en contacto con nuevas situaciones, aumenta su capacidad de acción y comprensión, evitando un alumno pasivo y memorístico.

REFERENCIAS

- Beyer, B. K. (1988). *Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction*. Educational Leadership, Allyn and Bacon.
- Carr, W. (2002). Teorías de la teoría y de la práctica; ¿En qué consiste una práctica educativa?. *En Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. (3ª ed., pp. 63-76 y 86-102). Fundación Paideia Galiza/Morata.
- Copeland, W. D. *et al.* (1993). The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda. *Teaching and Teacher Education* (Vol. 9, núm. 4, pp. 347-359).

- DEGESPE, (2018). Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>.
- Denari, F. E. (2004). Formación de profesores en educación especial: La óptica del GTEE - 06 y del Foro Paulista Permanente de Educación Especial. En S. Omote (Org.), *Inclusión: Intención y realidad* (pp. 61-76). FUNDEPE.
- De Puig Irene y Angélica Sático (2000). Jugar a pensar. Recurso para aprender a pensar en educación infantil (4-5 años). SEP-Octaedro.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*, Issy-les-Moulineaux, esf (colección Pédagogies).
- Reyes, J. María E. (2013). La práctica docente reflexiva en las escuelas normales. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La Escuela Normal una mirada desde el otro*. IISUE Educación.
- SEP, (2012a). Acuerdo Número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar.
- SEP, (2012b). El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. SEP.
- Tardif, M. (2007). Saberes docentes y formación profesional. Petrópolis: Voces.

MI FORMACIÓN DOCENTE ANTE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Monica Mota Angeles

Introducción

No cabe duda de que para ser docente se requiere una alta dosis de vocación y amor hacia esta profesión, pues si bien es una labor compleja, también lleva consigo la oportunidad de transformar vidas a través de la pasión por la enseñanza. Es por ello que gracias a la vocación que tuve desde niña por ser maestra, hoy me encuentro a un paso de culminar la Licenciatura en Educación Preescolar, perteneciendo a la generación 2016-2020.

Durante mi transitar por la Escuela Normal, y gracias a los docentes que me han acompañado en mi formación, he acumulado un sinnúmero de conocimientos y experiencias que me han permitido adentrarme al mundo de la educación y con esto ir descubriendo poco a poco el verdadero significado de ser educadora. Me he apropiado de saberes tanto teóricos como prácticos, los cuales me han dado la oportunidad de tener un acercamiento paulatino a la actividad docente y con ello, al estar frente a un grupo, poner en práctica todo lo aprendido.

Desarrollo

Recuerdo bien que, en sexto semestre, durante mis prácticas de observación e intervención docente, surgió en mi

la interrogante acerca de cómo es posible potenciar el aprendizaje de los niños de preescolar. Asimismo, era momento de decidir el tema que abordaría en mi tesis, por lo que vi una oportunidad perfecta para darle respuesta a mi cuestionamiento a través de la investigación educativa.

Es así como a través de una inquietud personal surge el tema de mi investigación, pues quería comprender qué acciones podía hacer dentro de mi práctica para mejorar el desempeño de mis alumnos. Investigué en diferentes fuentes documentales acerca de esta temática, y al estar indagando encontré que de acuerdo a diversos autores existen ciertas habilidades básicas del pensamiento que sientan las bases para las habilidades superiores, puesto que tienen como fin mejorar el aprendizaje de los niños.

A partir de ese momento, centré mi atención en indagar acerca de las Habilidades Básicas del Pensamiento (HBP), en consecuencia, el objetivo general de la investigación fue comprender de qué manera se pueden favorecer estas habilidades en los niños de primer grado de preescolar, grupo con el cual realicé mis prácticas profesionales.

Es importante mencionar que este trabajo de investigación siguió la metodología de investigación-acción, a través de un enfoque cualitativo, a fin de dar respuesta a interrogantes como: ¿Qué hago?, ¿cómo lo hago? y ¿por qué?, siempre con el objetivo de mejorar y perfeccionar la práctica. Como lo menciona Elliot:

Se puede definir la investigación-acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en propiciar elementos que sirven para

facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende de pruebas “científicas” de verdad, sino de la utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. (Elliot, 1993)

La investigación educativa cumple un papel fundamental dentro del quehacer docente, dado que posibilita el análisis y reflexión del trabajo diario en el salón de clases, donde se busca transformar de manera constante la práctica.

La población con la que realicé esta investigación estuvo comprendida por alumnos del Jardín de Niños “Profra. Silvina Jardón” del primer grado grupo “A”, integrado por 19 niños con una edad promedio de 3 años. De igual manera, hice uso de diversos instrumentos que me ayudaron a recopilar información, como lo fueron el diario de trabajo, entrevistas, guías de observación, portafolio de evidencias, entre otros.

Por otra parte, toda investigación educativa debe ir acompañada de información teórica que permita comprender mejor la temática abordada y con esto hacer propuestas de intervención viables para dar atención al objetivo propuesto. Derivado de ello, busqué cuales son las habilidades básicas del pensamiento, su importancia y cómo es posible favorecerlas en los niños.

Considero pertinente comenzar mencionando que la educación preescolar es un nivel educativo fundamental en la vida del educando, es ahí donde se favorece el desarrollo de manera física, social, afectiva y cognitiva, por lo que es necesario cimentar buenas bases de aprendizajes para que los alumnos puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. Recordemos que los primeros años de vida de cualquier ser

humano son de gran significado en su proceso de desarrollo y maduración, pues existe una gran plasticidad en su sistema nervioso y un acelerado crecimiento, así como también se desarrollan diferentes funciones neurológicas.

Para poder avanzar en la investigación, fue importante comprender cuáles son las características de desarrollo de los niños de primer grado de preescolar, por ello analicé autores tales como Sático (2004) y Fasquelle (2001), y recurrí también al Programa de Educación Preescolar (PEP) 2017, el cual refiere que en esta etapa “Los niños están muy activos y disfrutan aprender nuevas habilidades, sus destrezas lingüísticas se desarrollan rápidamente, su motricidad fina de manos y dedos avanza notablemente, se frustran con facilidad y siguen siendo dependientes, pero también comienzan a mostrar iniciativa y a actuar con independencia” (SEP, 2017), razón por la cual se debe considerar a los pequeños como sujetos curiosos, activos y aprendices competentes.

De igual modo, para poder favorecer el desempeño académico de los niños, fue necesario analizar qué características del aprendizaje contribuyen a su desarrollo. Algunas de ellas son: el aprendizaje situado (Barriga, 2006), aprendizaje entre pares, aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), motivación intrínseca, participación activa del niño, entre otras.

Ahora bien, hablando de las habilidades básicas del pensamiento, se puede afirmar que todos los seres humanos podemos desarrollarlas, y éstas nos permitirán interactuar con el entorno y con los otros, pero ¿qué son exactamente?, como lo afirma, Ana María Ornelas:

Las habilidades básicas del pensamiento son las facultades o capacidades que hacen posible recrear en nuestra mente de manera organizada y sistemática, los escenarios, procesos y procedimientos que nos permiten interactuar conscientemente con el entorno. Desarrollar estas habilidades posibilita aprender, comprender, intervenir y aprovechar lo mejor del mundo exterior para nuestro bienestar, conocimiento y desarrollo. (Ornelas, 2014)

El pensamiento es una actividad mental que conlleva varias habilidades interrelacionadas, en donde intervienen a su vez las habilidades básicas del pensamiento para la construcción y la organización del conocimiento. Es por ello que al favorecer estas habilidades se propicia un aprendizaje más perdurable y significativo, donde el sujeto pueda solucionar problemas en situaciones variadas en interacción con el medio.

Existen diferentes habilidades básicas del pensamiento, así como diversas clasificaciones de acuerdo a cada autor, situación por lo cual hice un análisis sobre cada una de éstas y seleccioné, para motivos de esta investigación, cinco que me parecieron las más viables a favorecer en el primer grado de preescolar, considerando las características del desarrollo y el aprendizaje de los niños; éstas son: observación, relación, comparación, clasificación y descripción.

Resulta interesante comentar que estas cinco habilidades seleccionadas se mencionan en los diferentes textos que se revisaron, lo que permitió advertir que los autores coinciden en que son esenciales para el desarrollo del pensamiento. A continuación, describiré de manera breve a que se refiere

cada una de las habilidades para comprender su importancia en el desarrollo del niño.

a) Observación: El acto de observar es común en los seres humanos, como lo afirma Sánchez (1991) “Observar es el proceso que consiste en fijar la atención en un objeto o situación para identificar sus características”, derivado de ello, todo lo que se sabe del mundo que nos rodea proviene de la observación. Puede afirmarse que ésta es la habilidad del pensamiento más elemental y primitiva del ser humano, es la base de todas las demás habilidades intelectuales que se tiene o que pueden desarrollarse. La observación, al igual que las demás habilidades del pensamiento, se aprende, desarrolla y perfecciona día con día.

En los niños de edad preescolar, la observación es un procedimiento primordial en su formación, ya que les permite recoger información sobre su entorno, asimismo, responde a su curiosidad y asombro por el mundo que los rodea a través de sus sentidos, por lo que es necesario despertar en los niños el interés por observar, guiándolos en este proceso con el fin de recolectar información y darles oportunidad de comunicar cuáles fueron sus hallazgos.

b) Relación: Relacionar es encontrar afinidades, es decir, asociar o vincular mediante aspectos que pueden tener continuidad, complementarse o vincularse. Desarrollar esta habilidad implica considerar dos características simultáneamente y establecer, mediante una proposición, un nexo entre ellas (Sánchez, 1991).

Por otro lado, según Peláez (2010) la relación “es el proceso de abstracción mediante el cual se establecen nexos o vínculos entre características observadas referidas a una misma variable en un contexto particular”, en donde menciona que los conocimientos previos que se tienen son fundamentales al realizar relaciones.

La relación es la manera en que tiene el ser humano de articular o insertar un elemento con otro o con otros para darle un sentido mucho más amplio.

c) Comparación: La comparación es un proceso básico, esta habilidad es la base para desarrollar un pensamiento analógico (Sánchez, 1991). Se requiere contar con al menos dos objetos que tengan en común algunos atributos para poder hacer una comparación, lo que posibilite identificar similitudes y diferencias para establecer criterios de valor.

Comparar es una tarea resultante de la observación de semejanzas y diferencias, en donde se identifican aspectos convergentes y divergentes, esta habilidad es indispensable para hacer clasificaciones.

d) Clasificación: La clasificación es un proceso mental que permite realizar diferentes tipos de operaciones mentales, desde el punto de vista de Sático (2004) clasificar es “juzgar que una cosa por tener características específicas, pertenece a una clase de cosas que tienen la misma característica”, lo que implica analizar, comparar y relacionar.

Es por ello que esta habilidad es un proceso mental que permite agrupar personas, objetos, eventos o situaciones con base en sus semejanzas y diferencias, es una operación epistemológica fundamental.

e) Descripción: El proceso mediante el cual transmitimos en forma ordenada los datos o características de un evento o situación es lo que llamamos descripción (Sánchez, 1991), en otras palabras, es la forma de explicar, organizar la información, ordenar y expresar la experiencia. Esta habilidad del pensamiento representa una iniciación a la abstracción. La descripción, sin duda alguna, va ligada con el desarrollo del lenguaje de los

niños, por lo que se busca que de manera gradual ellos puedan expresar cada vez mejor sus ideas, logrando estructurar enunciados más largos y mejor articulados.

Así, al analizar estas habilidades, comprendí que el favorecerlas se debe convertir en una necesidad actual dentro de las escuelas, pues como refiere Justo de la Rosa (2009) “Los docentes necesitamos promover una infancia colmada de experiencias y relaciones satisfactorias para alcanzar la meta del desarrollo armónico e integral en todas las dimensiones madurativas del ser humano y promover su competencias para ser feliz”, por lo cual es tarea del docente incluir en sus aulas prácticas pedagógicas en donde se involucre de manera consciente el favorecimiento de estas habilidades.

Ahora bien, para poder seguir la metodología de investigación-acción es necesario hacer una propuesta de intervención que dé respuesta a las interrogantes del trabajo, derivado de ello, me di a la tarea de analizar los campos de formación académicas y las áreas de desarrollo personal y social del programa de estudios de educación preescolar 2017, para identificar en cuál de ellos era más viable trabajar y así favorecer las habilidades básicas del pensamiento.

Tomé la decisión de abordar esta temática desde el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, únicamente en el organizador curricular de mundo natural, ya que tiene como objetivo brindar a los niños experiencias en dónde estén en contacto con el objeto de estudio, con el fin de observar, experimentar, registrar y representar, para poder pensar, hablar y dialogar, favoreciendo así la organización mental de la experiencia, buscando un

sentido real a ésta y elaborando explicaciones a lo que han indagado y conocido.

Después de analizar toda la información recabada, me di a la tarea de buscar los requerimientos que una situación didáctica debía de tener a fin de favorecer estas habilidades en los niños, esto con el propósito de diseñar mi propuesta de intervención de manera que fuera significativa para ellos. Algunos aspectos que no se deben olvidar para favorecer dichas habilidades son: conocer qué y cuáles son las HBP, comprender los procesos de cada una, partir de los conocimientos previos de los niños, hacer uso de materiales adecuados, atractivos y detonadores de aprendizaje, usar diversas estrategias didácticas, favorecer el aprendizaje entre pares, participación activa del niño, actuar sobre la zona de desarrollo próximo, entre otras.

Gracias a esto, diseñé mi propuesta de intervención que constó de seis situaciones didácticas en donde pretendía favorecer de manera gradual las cinco habilidades básicas del pensamiento, para su planificación consideré los propósitos, enfoque y las orientaciones didácticas propuestas en este campo, de acuerdo al PEP 2017.

Al poner en práctica dichas actividades, pude observar de manera específica cómo el niño favorece cada una de ellas, así como sus logros y dificultades al realizar los diferentes retos que les presentaba. En mi trabajo de investigación describí uno a uno cuales fueron los resultados de cada situación didáctica, haciendo un análisis y reflexión de mi práctica.

Por consiguiente, puedo afirmar que gracias a los aportes teóricos que se obtuvieron a lo largo de todo el transitar investigativo, fue posible ir y venir entre la teoría y la práctica,

diseñando así, situaciones didácticas significativas que contribuyeron a favorecer las habilidades básicas del pensamiento, logrando potenciar el aprendizaje de los niños.

Conclusiones

Si bien este trabajo de investigación, que tuvo como título *Las habilidades básicas del pensamiento en primer grado de preescolar*, no fue sencillo de elaborar, sí puedo afirmar que fue de gran ayuda para culminar con éxito mi carrera, puesto que me dio la oportunidad de adentrarme al mundo de la investigación educativa, descubriendo así que es fundamental como docente mantenerte en constante búsqueda de información que dé respuesta a las problemáticas reales que se viven día con día en el aula.

Del mismo modo, la investigación educativa es una herramienta que permite comprender mejor la realidad si se considera que al asumir el papel de investigador se favorecen diferentes capacidades, habilidades y actitudes que permiten mejorar la práctica docente y de esta manera lograr un crecimiento profesional.

Finalmente, me gustaría concluir diciendo que la investigación a partir de ahora formará parte permanente y esencial de mi quehacer docente, pues gracia a ella he encontrado la respuesta a mis interrogantes y a las situaciones reales que se viven en el aula. Por tanto invito a todas las educadoras a nunca perder la motivación de seguir aprendiendo, descubriendo y conociendo cada día algo nuevo de esta hermosa profesión, porque una práctica docente nunca es perfecta, pero sí perfectible.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barriga, F. D. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fasquelle, R. P. (2001). *El desarrollo y aprendizaje infantil y su observación*. Universidad Autónoma de México Facultad de Psicología.
- Ornelas, A. M. (2014). *Habilidades básicas del pensamiento*. Pearson Educación .
- Peláez, M. K. (2010). *Somos los que pensamos, desarrollo de habilidades de pensamiento*. Editorial Éxodo.
- Rosa, M. J. (2009). *Juegos y actividades para el desarrollo de las habilidades básicas del pensamiento*. Trillas.
- Sánchez, M. A. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos Básicos del Pensamiento*. Trillas.
- Sátiro, A. (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Editorial Octaedro.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral, Educación preescolar*. SEP.

Infancia y formación docente: reflexiones sobre pedagogía pasada y presente, de Jorge Miranda Arce (coordinador), se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. Cuidado de la edición: Jorge Miranda Arce. El tiraje consta de 750 ejemplares.

