

PRINCIPIOS TEORICOS Y REPRESENTACIONES SOCIALES LATINOAMERICANAS





VIII CONGRESO INTERNACIONAL

DE PSICOLOGIA Y EDUCACION

QUERÉTARO, MÉXICO
2019



**HUMANIZAR: EDUCAR, SOCIALIZAR Y JUGAR.
COMUNICAR, APRENDER, CONOCER, PENSAR, REFLEXIONAR,
PRAXIS**

**HUMANIZE: EDUCATE, SOCIALIZE AND PLAY.
COMMUNICATE, LEARN, KNOW, THINK, REFLECT, PRAXIS**

**Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Universidad Autónoma de Querétaro
México**

EDUCACIÓN

RESUMEN

Esta aportación crítica reduce la educación y la formación humana a aprender. Para ello, echó mano de la parodia de Aristófanes de *El pensadero*, con ella hizo la analogía de *El Aprendero*. Para sustentar la crítica muestra distintas formas de conducir la tarea docente conforme a la acción de aprender, ofrecida por autores contemporáneos. También describe límites de aprender. Complejiza el proceso de humanizar con dos recursos. El primero más de naturaleza individual, bosqueja qué es conocer, pensar, reflexionar y *praxis*. El otro devino de propuestas pedagógicas de Comenio y Rousseau: *El taller de humanización*. En él se educa, socializa y juega. Concluye presentando el peligro de humanizar con ideas cortas que acerquen más a *El Aprendero*, y no con ideas, sentimientos y prácticas, complejos que conduzcan a humanizar en un *Taller* que propicia la *praxis*, aprender, conocer, pensar, reflexionar, socializar, jugar y educar.

PALABRAS CLAVE: aprender, conocer, pensar, *praxis*, reflexionar, humanizar.

ABSTRACT

This paper presents a critic of the reduction of education and formation when learning. It was aided by Aristophanes' parody, *The Pensieve*, which lead to the creation of the analogous *Learnieve*. The base of the criticism, is to present different ways of teaching tasks, related to learning, as offered by contemporary authors. It also describes limits when learning. It further makes complex the process of humanizing, by using two resources. The first one, coming from an individual nature, sketches what is to know, think, reflect, and *praxis*. The second one came from pedagogic proposals from Comenius and Rousseau: *The humanization workshop*. Within it, education, socialization and gaming playing happens. It concludes presenting the dangers of humanizing with short ideas that are closer to the *Learnieve*, and not with complex ideas, feelings and practices that lead to humanizing in a *Workshop* that propitiates a *Praxis*, learning, knowing, thinking, reflecting, socializing, playing and educating.

KEY WORDS: learning, knowing, thinking, *praxis*, reflect, humanize.

INTRODUCCIÓN

— Este trabajo ofrece respuestas adicionales a una pregunta que ya contestaron instituciones educativas y académicos: ¿Cuál es la tarea docente? Es seguro que venga de inmediato la crítica: “¡Si ya la contestaron, entonces, para qué ocuparse de ella!”. Se retoma el tema de la encomienda docente, y educativa formal debido

a las hipótesis que sostiene este escrito: i) padecemos una simplificación y limitación de la formación humana, ii) la educación se pretende limitar al aprendizaje, no anhela algo más allá del proceso mental de aprender.

El trabajo inicia mostrando *El Aprendedero* (una parodia) y sus singularidades, con especial énfasis en aprender y aprendizaje y sus límites. Con ello se ilustra en qué consiste la simplificación que aquí se cuestiona y se pretende complejizar, gracias a conocer, pensar, reflexionar y *praxis*; actividades de tipo más individual. *La escuela taller de humanización* es el apartado siguiente. En él se siguen derroteros bosquejados por Comenio y Rousseau: humanizar al ser humano de manera cabal. También se amplía la limitante de sólo aprender en virtud de jugar, socializar y educar.

La metodología que orientó al razonar es compleja (Morin, 1998). Reconoce la necesidad de unir lo disperso y antagónico; así mismo, admite la incompletud del conocimiento y la insalvable incertidumbre de la realidad. Los métodos u orientaciones fueron, en mayor medida fenomenológico (describir los fenómenos), en menor medida hermenéutico (explica e interpreta) y sólo con un tinte pedagógico (crítica y postula un deber ser).

EL APRENDERO: APRENDER Y APRENDIZ

En la actualidad es usual que al gremio docente se le atribuya, primordialmente una tarea. Una de carácter institucional es: “la Universidad debe centrarse en el

aprendizaje de los estudiantes (UAQ, 2018, p. 7). Otra más es la opinión docente: “que mis alumnos aprendan”; ahora, si se quiere *apantallar* a los colegas, se añade un adjetivo: “que su aprendizaje sea significativo” (Ausbel, Novak y Hanesian, 1983). Si la pretensión de sobresalir es aún mayor, entonces, se recurre a otro lugar común entre algunos profesores y maestras¹: la tarea educativa consiste en “lograr que los *chicos aprendan* a aprender, *aprendan* a hacer, *aprendan* a vivir juntos y *aprendan* a ser” (Delors, s/f).

Otra tendencia de la encomienda docente está más dirigida a que los estudiantes aprendan las competencias genéricas y específicas, gracias a que el “profesor se convierte en el gran facilitador, que pone en manos de los estudiantes los recursos... crea ambientes y les acompaña, brindándoles asistencia..., elevando con ello su motivación, compromiso y gusto por *aprender* y comprender la utilidad del *aprendizaje*” (Beneitone, et al., 2007, p. 25; cursivas de quien escribe). Así, el rol docente dejó de ser el de un intelectual comprometido con el avance de la ciencia y de formas de relación social más democráticas y solidarias. Ahora es *un facilitador, un motivador*. La importancia de la ciencia también quedó un tanto en segundo lugar. Lo importante es el aprendizaje, quizá, no tanto el aprendiz. Menos aún su maestro.

La tarea docente –en el llamado enfoque curricular por competencias– es facilitar y motivar el *aprendizaje* de competencias. Algunas de ellas tan amplias

¹ Este trabajo no persigue un estudio de género. Por supuesto que se acepta la necesidad de distinguir masculino y femenino, así como la exigencia de no simplificar usando sólo el masculino; no obstante, a futuro sólo se usará este género, el masculino. Para justificar tal limitación, valga señalar que la comunidad LGBTTTIQ no siempre se siente representada con un sector del par masculino-femenino. Los diversos movimientos feministas tienen el gran mérito de abrir la mirada al género. El género sigue siendo un tema a esclarecer.

como las competencias ciudadanas y otras más, aparentemente específicas, como la capacidad de comunicación oral y escrita (Beneitone, 2007, p. 134). Cualquiera que sea la competencia, es común que su *aprendizaje* sea *El* resultado educativo más ambicionado: “La aplicación de la evaluación integral de los *aprendizajes* requerirá de esfuerzo prolongado y consistente de los maestros para mejorar...” (Zambrano, 2018: 79; cursivas de quien escribe).

Si, efectivamente, la tarea docente estriba en servir al estudiante para que logre su *aprendizaje*, la *formación docente* debe encaminarse a ser un experto en la ciencia que estudia el fenómeno de *aprender*. Luego entonces, el maestro universitario debe ser, acorde a este enfoque, alguien versado en psicología y, además, un especialista en alguna disciplina profesional: abogacía, ingeniería civil, contaduría, química, etcétera ¡Ah! Y de estas disciplinas trabaja sólo una parte de ellas: “yo doy mate 1, a mí me toca química orgánica 3, pues yo tengo resistencia de materiales para segundo”, así platicarían algunos profesores sobre su labor académica semestral.

En la actualidad la mayoría de los métodos para *aprender* –y lograr sus correspondientes *aprendizajes*– provienen de investigadores norteamericanos. Ellos siguen la tradición pragmática: resuelven un algo delimitado. Son distantes de la tradición llamada humanista que tiene fines amplios y vagos. También se alejan de la educación tradicional, verbalista, enciclopédica, centrada en el maestro y los contenidos. Tampoco obedecen a una postura crítica-transformadora. A continuación se recupera elementos de una síntesis que ofreció

Montanero (2019) sobre métodos para guiar al aprendiz y conseguir el *aprendizaje*.

Dewey fue uno de los iniciadores del *Aprendizaje experiencial y por indagación*, en el primer tercio del siglo pasado; luego de él otros contribuyeron a su desarrollo: constructivistas y enseñanza por competencias (Montanero, 2019, pp. 7-8). *Aprendizaje basado en proyectos*, (ABP) Kilpatrick lo ofreció en 1918. En él los estudiantes centran su trabajo sobre la base de una interrogante de partida, para ello siguen una estructura que secuencia actividades de discusión en grupo y aprendizaje individual, para responder un desafío que requiere aprendizaje y uso de conocimientos (Montanero, 2019, pp. 8-9).

De ambos métodos para *aprender* derivaron otros. Entre ellos: *Indagación en red*. De manera similar al ABP, este sigue una secuencia estructurada de indagación sobre un *aprendizaje* específico, sólo que en un entorno digital, apoyándose con recursos del Internet; sigue la secuencia: los estudiantes pasan de introducción a tarea, proceso en que evalúan y seleccionan información para responder al reto del *aprendizaje* inicial (Montanero, 2019, pp. 9-10). *Relatos digitales*. Su base es la planificación y elaboración de proyectos multimedia en forma de relato, gracias a las etapas de pre-producción, producción, posproducción y distribución. *Aprendizaje-servicio*. En él se otorgan créditos a cambio de tareas de servicio a la comunidad; parte de la base de indagar necesidades de la comunidad, la forma teórica de encarar tales necesidades y la puesta en práctica de sus hallazgos teórico-prácticos (Montanero, 2019, p. 11). *Aprendizaje por construcción*. Esta forma de *aprender* haciendo (*learning-doing*)

propone construir artefactos que materialicen un *aprendizaje*, al resolver un problema práctico (Montanero, 2019, pp. 11-12). *Aprendizaje basado en fenómenos*. La diferencia con respecto a ABP, es que el término fenómeno alude a grandes cuestiones del siglo XXI. En este método se trabaja en forma interdisciplinar para incluir varios enfoques sobre un mismo fenómeno: psicológico, sociológico y económico, por caso.

Otra forma de *aprendizaje* se engloba con el término *cooperativo*. La cooperación conduce a *aprender a cooperar* y *cooperar para aprender*: una interdependencia solidaria y colaborativa entre quienes conforman al grupo escolar, los estudiantes sienten que no lograrán sus metas si sus compañeros no alcanzan las suyas; este método de *aprender* acepta algo singular: el *aprendizaje cooperativo* se aprende *enseñando*, al explicar una duda a un compañero, se cobra conciencia de lo que se sabe y de aquello que se necesita aprender mejor; así mismo, se valoran las ideas propias a través del lenguaje, y se propicia un conocimiento reflexivo; de este método de lograr el *aprendizaje (Aprendizaje cooperativo)* derivaron la *tutoría y enseñanza entre iguales*, y la *cooperación apoyada en las TIC* (Montanero, 2019, pp. 12-17). Otro método psicológico para aprender, sólo que ahora también con soporte en las llamadas neurociencias, lo denominan *enseñanza centrada en la inteligencia y el pensamiento* (Montanero, 2019, p. 17).

Como se advertirá en la síntesis de Montanero, existe una riqueza de métodos que se pierde cuando sólo se mantiene una única postura. El énfasis de los distintos métodos está en *aprender* y *aprendizaje*; no obstante, recuperó acciones

adicionales que contribuyen a *aprender*; entre otras, valorar-evaluar, hacer-construir-usar conocimientos, cooperar-servir y, algo sorprendente, *enseñar-aprender*. Vale la pena notar las distintas acciones porque, seguramente, *aprender* no es suficiente en sí mismo para generar *aprendizajes*. En algunos casos el aprendiz requiere llevar a cabo actividades adicionales a *aprender* para conseguir el *aprendizaje*. Así mismo resalta el par dialógico *aprender-enseñar*. En el método que lo vincula no contraponen sus elementos. Incluso hay otro método nominado *enseñanza* centrada en la inteligencia y el pensamiento. Únicamente son dos métodos que acentúan enseñar. La mayoría se inclina por *aprender* y *aprendizaje*.

Conde y Boza (2019) reportaron que el alumnado sigue la misma tendencia de exaltar al *aprendizaje*. Encontraron que los estudiantes valoraban al *aprendizaje* como producto de una metodología didáctica de proyectos colaborativos y co-elaborados, propiciado por un profesor orientador de personas y facilitador de *aprendizajes*, competente en el uso de las TIC (p. 149); dicho en palabras de ellos: los estudiantes apreciaron “profesores más centrados en el *aprendizaje* que en la docencia” (Conde y Boza, 2019).

En la era digital el rol docente, Viñals y Cuenca (2016), lo reducen a las características de sus alumnos ante *aprender*. Expresaron que hay tres tipos de roles docentes. Si los alumnos no están motivados a *aprender*, el maestro será entrenador o *coach* que apenas ofrece teorías y más bien, observa y se acerca a sus estudiantes de forma individual, con el fin de ayudar –a cada uno– a encontrar y perseguir su propia pasión. El rol de *guía* se orienta, más que a motivar, a ser ayudante del alumno ya motivado. El rol de *experto en instrucción* consiste en que

los maestros aporten el conocimiento, imaginación y creatividad para hacer el *proceso de aprendizaje* atractivo (Viñals y Cuenca, 2016, p. 111). En los tres roles el fin último y más deseado es que el aprendiz logre el *aprendizaje*.

Hay un sinnúmero de fines deseables de lograr, por parte de los estudiantes, gracias al *acompañamiento, facilitación o guía docente*; por ejemplo, es generalizado el deseo de que *aprendan* a ser críticos (aunque no se valore ser empáticos). También es altamente ponderado que sean agente de cambio (no siempre es claro qué cambiar). Otro deseo popularizado es que el estudiante *aprenda* las competencias genéricas y especializadas.

Una limitante para conseguir el deseo de que el *aprendizaje* se dé, se logre, estriba en que se conquista gracias –con perdón de Perogrullo– a *aprender*. Es limitante porque sólo existe el camino de *aprender* para lograr al deseo. No hay otras vías: ¿se es agente de cambio sólo gracias a aprender? Otra restricción común a estos deseos estriba en que su centro es el *aprendizaje* y el aprendiz. Usualmente, los deseos docentes no contemplan a la sociedad ni su futuro. Para algunos profesores no es imaginable modificarla; en el mejor de los casos, será mejorarla o contribuir a su evolución, progreso o desarrollo. En tanto la base del deseo es *aprender* y esta acción es explicada por la psicología, la ciencia que explica la *psique* humana o la conducta del individuo, sus fines no son del todo sociales, se orientan más al individuo, a su bienestar y al *aprendizaje*.

Para otros estudiosos la sociedad tiene lacerantes diferencias de clase: excesiva acumulación de riqueza de pocos y alto porcentaje de seres humanos en

pobreza. Para estos académicos, las acciones humanas, necesariamente, deben contribuir a transformar la realidad en beneficio de los que ahora viven en condiciones miserables. Estos deseos tienen otra base distinta de la psicológica. Es sobre el soporte de teorías sociales; específicamente, de teorías marxistas. Su limitante es que no tienen bases sólidas que expliquen el actuar individual, no se interesan tanto por el individuo, como por las formas de ser y de valorar de las clases sociales. Carecen de una base psicológica.

Algunos profesores casi sólo desean que el *chico aprenda*. Es provechoso apoyarse en una comedia de Aristófanes (1981), *Las nubes*, para ilustrar límites al restringir la educación a sólo *aprender*. En ella hizo una crítica mordaz a la labor educativa de Sócrates. El lugar en donde la realizaba, siguiendo a Aristófanes, era *El Pensadero*. Las tareas que ocupaban al maestro y sus discípulos eran de tal importancia como la, jocosamente, mostrada con esta conversación: el maestro, presumiblemente Sócrates, preguntaba ¿por qué agujero producen los moscos su molesto zumbido? ¿Es el ano o es la boca?

La comedia de Aristófanes –al mofarse de aquello que se trataba en *El Pensadero*– da pie a valorar los contenidos educativos y su importancia social, política, económica, social o cultural. Aquí no es lugar para discernir con amplitud sobre los contenidos educativos que, actualmente, se tratan al *aprender*; debiera serlo, pero por límites de espacio, sólo se retoma la metáfora del *Pensadero*. Lo que distingue a la escuela de Sócrates, según Aristófanes, es pensar y distinguir argumentos verosímiles de otros falsos.

Si se sigue esa cómica manera de ver a la escuela, como *Pensadero*, entonces, la actual escuela debiera llamarse *El Aprendedero*. En ella el alumno –o *chico*– va a *aprender a El Aprendedero*. El maestro va a facilitar, guiar o motivar a *El Aprendedero*. Siguiendo con la guasa o comedia, el maestro es una máquina de enseñar, ya sea como *coach*, guía, experto o facilitador. Mientras que su alumno es otra máquina: de *aprender* ¿Por qué son máquinas? Primero, esta forma de mostrar a la escuela y sus agentes es una *parodia*, una caricatura; la caricatura simplifica una parte de la realidad y la sobre-dimensiona, para llamar la atención sobre lo que critica. Segundo, son máquinas porque realizan una única tarea: ya *aprende*, ya motiva, facilita, guía *couchea* o apoya.

Vean, ahora, otros *límites de aprender*. La acción de aprender, como toda actividad humana, tiene límites. Existen procesos mental inferiores y superiores (Vigotsky, 1979). En los primeros están percepción, memoria y atención. En ocasiones aprender se incluye en los procesos mentales inferiores; quienes así piensan, lo justifican con el argumento: varias especies de mamíferos aprenden; por ejemplo, los perros con un adecuado programa de modificación conductual aprenden a caminar al lado de su dueño.

Existen procesos mentales superiores como pensamiento, reflexión y lenguaje; es factible añadir, *praxis* o acción humana inteligente y sensible. Ni los perros ni los demás mamíferos piensan, menos reflexionan. El ser humano sí.

Otra restricción estriba en que, generalmente, quien aprende es un aprendiz que requiere de un maestro. *Aprender* no siempre es de manera autónoma ni libre.

Es usual que el maestro persiga fines a los que pretende llevar a su aprendiz. Por mucha libertad que *dé* a su aprendiz, la institución en que labore el maestro le exige un cometido; incluso si esa institución es la familia. Se resaltó “*dé*” porque dejar en libertad al aprendiz no equivale a que él obtenga su libertad en un proceso –valga la redundancia– libertario.

Cuando se *da* libertad, en cierta forma, se da permiso para que se haga tal o cual cosa (Ibarra, 2010). Ser libre es distinto a tener permiso. Autonomía y libertad están orgánicamente vinculadas. *Aprender* no se asocia forzosamente a autonomía ni libertad.

La autonomía, como la libertad, se conquista mediante procesos que no acaban ni para una persona ni para la especie humana. En algunos períodos habrá mayor autonomía. En otros será restringida. Otra limitante. *Aprender* siguiendo los intereses “propios del niño”, casi siempre, es perseguir aquello que adultos o coetáneos le mostraron como deseable. Así se da la apariencia de libertad y autonomía: seguir deseos del *chico*. Sí, el meollo está en que esos deseos no siempre son una creación infantil; casi siempre representan lo deseable en el pequeño mundo donde se humanizó el niño, joven o adulto.

Total autonomía o libertad individual o colectiva es una ensoñación. Es imposible romper la compleja relación persona-sociedad de manera definitiva. Aristóteles escribió que el ser humano es, por naturaleza, un animal político, esto es, quien carece de relación con la polis, está por debajo o por encima de lo que

es un hombre: es un dios o un loco quien sea ajeno a su sociedad (1979, pp. 158-159).

La escuela no es *El Aprendedero*. Otras acciones, además de *aprender*, se realizan ahí. *Aprender* es necesario. No está reñido con conocer, pensar, reflexionar o actuar inteligente. Tampoco con jugar, socializar y educar. Estudiantes y maestros tampoco son mecanismos sólo útiles para una función educativa: aprender o enseñar, entonces, ¿Qué es la escuela? ¿Cuáles son las tareas docentes y estudiantiles? Maestros y estudiantes, aun sin quererlo, despliegan acciones adicionales a aprender. Veamos algunas de ellas.

Conocer. Lo estudia la epistemología; la psicología se ayuda de ella. Al conocer se siguen intereses conceptuales (Habermas, 1993, pp. 159-178): describir (fenomenología), explicar e interpretar (hermenéutica), establecer leyes (el llamado método científico), transformar (marxismo), y develar contradicciones (método crítico). Conocer no requiere, necesariamente, de escuelas ni maestros. Se hace con autonomía. Se conoce mejor si se tiene idea y práctica al seguir intereses conceptuales y sus métodos. Propiciar conocer contribuye a ampliar la tarea estudiantil y docente. Tal actividad requiere claridad epistemológica de qué es lo que se va a realizar y qué producto se espera de conocer: describe, explica-interpretar, elabora regularidades o leyes, transforma o crítica tal tema.

Pensar. Es otra acción humana que en ocasiones específicas se realiza. Algunos de manera tajante afirman que el sentido común no piensa, sólo traduce necesidades en conocimientos; no piensa porque al designar al objeto por su

utilidad, se prohíbe conocerlo (Bachelard, 1981, p. 16). De manera opuesta, otros consideran a las opiniones y al sentido común como la ciencia. Eso sí, la ciencia del sentido común (Moscovici, 1979). Ésta opera de tal forma que divide la realidad en pares antagónicos: moderno *versus* tradicional, bueno *versus* malo, activo *versus* pasivo, objetivo *versus* subjetivo; luego de proceder de forma maniquea, elige un elemento del par y al otro lo desecha.

Pensar es una acción que lleva a enlistar, organizar, clasificar, ordenar, jerarquizar y relacionar los aspectos abstraídos de la realidad (de la Borbolla, 2019). Pensar se decanta en pensamientos (teorías, pinturas, partituras, maquetas, por ejemplo), gracias a vincular pensamientos con objetos, para recrear al objeto y al pensamiento, para mostrar facetas antes inimaginables; por caso, las pinturas de estilo cubista de Picasso o las teorías físicas de Einstein o Heisenberg (Ibarra, 2018). Hay un modo de pensar muy abstracto, lleva al ente u objeto a sus múltiples relaciones con el Ser (Heidegger, 2008). Otras teorías sobre el pensar tienen una raigambre pedagógica educativa, dicen cómo se piensa al vincularlo con la reflexión, para así dirigir la acción docente para que los educandos, efectivamente, piensen (Dewey, 2010). Pensar no es aprender. Se puede pensar sobre lo aprendido, la forma de hacerlo y sobre los fines perseguidos al aprender.

Existen varios modos de pensar: el del sentido común (encara necesidades inmediatas), el técnico (se pregunta cómo resolverlo), el estético (recrea lo bello, cómico, trágico o sublime, por caso), el científico (se afana por lo objetivo), el filosófico (orienta la vida sugiriendo un sentido para vivirla), el pedagógico

(expresa una crítica de lo real y propone un deber ser). Pensar es un cuento de nunca acabar, no se acaba de pensar. Vale advertir que si se piensa mucho se convierte en soliloquio: solo y loco (Ibarra, 2018).

Reflexionar o metacognición. Reflexionar se expresa en juicios: valorar pensamientos o acciones, por caso. Entre otros juicios hay epistemológicos, ontológicos, estéticos, éticos, políticos, pedagógicos y económicos. Existen diferencias entre opinión, pensamientos y juicios. La opinión carece de soporte, es una ocurrencia. Pensamientos y juicios son sostenidos por argumentos (Ibarra, 2010, pp. 24-25).

La frase “cobrar conciencia” es de uso común, forma parte del sentido común docente. El límite de tal afirmación es que no da idea de cómo obtener, producir o lograr la conciencia: ¿al cobrarla? La conciencia es el regreso del espíritu humano a sí mismo, la reflexión de la conciencia acerca de ella misma: la conciencia produce y es producto de la reflexión, retorna a las actividades y producciones humanas, ligando lo creado (pasado), al concebir (presente) y al futuro (vislumbrando lo no creado) (Morin, 2009, p. 207).

Reflexionar es el regreso de la conciencia a ella misma. Demanda una cierta distancia de sí misma y de aquello que concibió, así posibilita criticar, ponderar y modificar lo recreado. Al hacerlo, se transforma quien es consciente de sus conocimientos, actos, aprendizajes, juicios y pensamientos. Ser consciente conduce a la tensión de valorarse a sí mismo tanto, tan poco, tan bien y tan mal e insuficientemente (Morin, 2009, p. 195). No hay conciencia plena ni totalmente

objetiva o cierta. La conciencia y la reflexión son como Sócrates: tábanos que dificultan la autocomplacencia a fuerza de cuestionar.

Ante condiciones adversas y disruptivas (alumnos haciendo algo indebido, por caso), conviene detener el flujo de acontecimientos e incitar a quienes están involucrados en el suceso (ya como espectadores, ya como actores) a reflexionar sobre lo acontecido. Usualmente el sentido común docente lleva a castigar o ser indiferente. No conduce a reflexionar, a ser consciente de lo acontecido y elaborar juicios sobre el acontecimiento. Reflexionar abre la posibilidad de otras formas de actuar más solidarias y altruistas. Educar debe propiciar la reflexión, la conciencia.

Praxis o actuar con inteligencia y sensibilidad. Es la actividad práctica y transformadora, base del conocer y su criterio de verdad. La *praxis* es la compleja relación entre hacer, pensar y reflexionar sobre lo realizado y volver a actuar con soportes de lo reconocido y revalorado (Schaff, 1974, pp. 95-98). La *praxis* es una forma de accionar inteligente, afectiva y racionalmente. Se relaciona con la actividad transformadora de la polis, con la política (Aristóteles, 1979, pp. 281-282), aunque también se sigue al actuar inteligente en la *Techne* (producción de artefactos) y la *Theoría* (producción de conocimiento contemplativo y especulativo) (Morin, 2009, p. 194).

— La *praxis* es un arte, no sigue concepciones preestablecidas: valora la incertidumbre, lo circunstancial y lo azaroso; también pondera fines-medios, apreciable-fútil, azar-determinado-inesperado, simplificar-complejizar, posible-imposible, deseable-indeseable, conservar-transformar (Morin, 2009, pp. 195-197);

en suma, piensa y reflexiona para encontrar matices y opciones entre los pares antitéticos. No sigue al sentido común que únicamente se inclina por un elemento del par. La *praxis* también obra con inteligencia porque, las más de las veces, debe responder a exigencias del medio de forma casi inmediata y sin disponer de toda la información necesaria.

La *praxis* requiere de aprendizajes, conocimientos, pensamientos y acciones previas (el pasado); éstos son parte de su materia prima, otro ingrediente es la exigencia de la realidad (el presente) y uno más lo deseable (el futuro). Sin plasticidad, la inteligencia se expone a orientarse por una única forma temporal y espacial. No ensaya sobre bases pensadas ni reflexionadas: no innova ni transforma. No imagina escenarios deseables. La *praxis* recrea la capacidad de crecer sobre la base de la experiencia y los errores-aciertos; de transformar los esquemas mentales sobre la base de lo novedoso y diverso de la realidad; y de diferenciar lo engañoso de lo verdadero, lo útil de lo inútil; la *praxis* es una forma estratégica de encarar al mundo (Morin, 2009, p. 198). Se expresa al comunicarse. Sin comunicación no hay humanización posible.

LA ESCUELA TALLER DE HUMANIZACIÓN

Comenio y Rousseau coincidieron al estipular tareas docentes adicionales al aprendizaje de *los chicos*. Sus finalidades educativas fueron mucho más generosas. Comenio escribió:

Sabiamente habló el que dijo que las escuelas eran TALLERES DE
LA HUMANIDAD, laborando para que los hombres se hagan

verdaderamente HOMBRES; esto es: I *Criaturas racionales*. II. *Criatura señera de las demás criaturas* (y aún de sí misma) III. *Criatura delicia de su Criador*. Y esto se logrará si las escuelas procuran formar hombres *sabios de entendimiento, prudente en sus acciones, piadosos de corazón*. (Comenio,1982, p. 33)

En la actualidad tales fines podrán ser criticados. Inicialmente por no incluir a las mujeres y sólo hablar de hombres. Es necesario decir que Comenio estipuló que en la escuela se debe enseñar todo a todos y a todas: todos, hombres y mujeres, deben ir a la escuela. Otra posible crítica es la relativa al Criador o Creador: en las escuelas laicas tal figura es respetada, pero no se educa conforme a una deidad específica. Esa es una crítica admisible; mas ¿quién criticaría que la humanidad debe, necesariamente debe, ser piadosa?, ¿quién no desearía que la acción de egresados de las escuelas no trascendiera en provecho de la humanidad?

De las enseñanzas de Comenio es recuperable que la escuela sea un *Taller de la Humanidad*. En ese *Taller* se forjarán seres humanos cabales: eruditos, virtuosos y piadosos. Aprender es una acción que contribuye a tales fines. Sólo que es insuficiente. La figura *Taller* sugiere la acción artesanal de hacer y rehacer hasta lograr la maestría; este hacer-rehacer es tarea del estudiante y del profesor. Es conveniente reiterar que aprender es necesario, sólo que después se requieren acciones adicionales: conocer, pensar, reflexionar y actuar inteligentemente, por ejemplo.

Rousseau también contribuyó a valorar la tarea docente. Él estipuló:

Convengo que cuando salga de mis manos [mi alumno], no será ni magistrado ni militar ni clérigo; será, sí, primero hombre, todo cuanto debe ser un hombre, y sabrá serlo, si fuera necesario, tan bien como el más aventajado; en balde la fortuna le mudará de lugar, que siempre él se encontrará en el suyo...

El verdadero estudio nuestro es el de la humana condición. Aquel de nosotros que más bien sabe sobrellevar los bienes y males de esta vida, es, a mi entender, el más bien educado. De donde se colige que no tanto en preceptos como en ejercicios, consiste la verdadera educación. (Rousseau, 1989, p. 5)

Rousseau tampoco estuvo interesado en que la educación se restringiera, por ejemplo, a las competencias profesionales. Actualmente, la condición humana tiene consigo la división del trabajo social: ingenieros, contadores, abogados, psicólogos, etcétera. En alguna medida se requiere formar a los universitarios para satisfacer demandas del mercado laboral. Pero es insuficiente tal formación. Por ejemplo, la afamada “flexibilidad laboral” reclama que los trabajadores sean multifuncionales: la excesiva especialización, en las condiciones de trabajo actuales, es necesario suplirla por una educación que lleve *a sobrellevar los bienes y males de esta vida*.

Es provechoso suplir la sobreespecialización por una formación o humanización que conduzca a encarar las diferentes dificultades de nuestras circunstancias tan

caóticas y variables. Un par de ejemplos, ¿qué competencia lleva a formar la templanza ante la frustración por no lograr lo que estipula tal o cual procedimiento laboral?, ¿qué o quién prepara para poseer el arrojo al ser cambiado –por la fortuna o por decisiones de jefes– a puestos de menor o mayor jerarquía?

La exigencia de Rousseau sigue vigente, para educar se precisa responder: ¿en qué consiste la naturaleza humana?, ¿en qué consiste la verdadera educación? ¿consiste en que *los chicos aprendan*? ¿Exclusivamente la tarea docente y escolar es que *los chicos aprendan*? ¿Humanizar se logra sólo con el *aprendizaje*? ¿Humanizar exclusivamente para lograr las competencias?

Como ya se mencionó, se acepta que *El Aprendedero* es una caricatura que pretende mostrar los límites de un proceso de humanización tan pobre: la tarea docente es que *los chicos aprendan*. Si se plantea que es pobre, es necesario expresar con qué se contrasta. El artificio ofrecido por Comenio de *Taller* es útil. En cualquier taller, por especializado que sea, se realizan varias tareas. Por ejemplo, si es mecánico, se cortan y tornean metales, se les dota de características como cuerdas o ensambles, se sueldan con otros metales, se les hacen pruebas de resistencia a la temperatura, al corte o a la elongación, en fin, en un solo taller son varias acciones humanas las que se deben realizar.

— En el taller de humanización de los seres humanos es necesario reconocer que son tres acciones las que se realizan: jugar, socializar y educar (Ibarra, 2017). La educación es motivo de estudio de pedagogos y didáctas; también de sociólogos, psicólogos historiadores, antropólogos y economistas. Socializar lo estudian,

principalmente, sociólogos y, además, los profesionales arriba enunciados. Jugar es una acción humana que se estudia por los profesionales antes mencionados. En el juego es difícil reconocer alguna disciplina que se atribuya tenerlo como cometido principal o, bien, como su objeto de estudio. Jugar, socializar y educar conllevan aprender, conocer, pensar reflexionar y *praxis*.

Socialización. La socialización se explica de distintas maneras. Una es de cuño marxista. Heller la expresó así: todo ser humano al nacer se encuentra en un mundo ya formado, independiente de él; para sobrevivir, para conservarse, debe apropiarse de los sistemas de usos y expectativas, debe ejercitarse a usar las cosas, en el modo necesario y posible en una época determinada, dentro de un ámbito social dado; la socialización es el proceso mediante el cual las personas se apropian de las exigencias y de los modos de satisfacerlas, en otras palabras, se ejercitan en el uso de las cosas e instituciones, social e históricamente determinadas; por ejemplo, un africano en el siglo X debe reconocer las huellas de animales para sobrevivir en la selva, mientras que un ciudadano del siglo XXI debe saber cómo pasar por avenidas transitadas por autos, para no morir al hacerlo (Heller, 1977, pp. 20-21).

La socialización implica la reproducción del mundo, sus instituciones y utensilios, gracias a que los seres humanos saben de su importancia y su manejo, también debido a que imperiosamente se deben apropiar de ellos; por caso, un sentido común atribuye el verbo socializar a platicar sobre un tema: los resultados de los juegos de tal o cual deporte; al conversar se pretenden lucir por estar enterados de quién y cómo ganó, de cuáles fueron las jugadas más

espectaculares, al platicar contribuyen a que se reproduzca mirar al juego televisado, por caso. Se socializan o conversa sobre diversas instituciones y artefactos.

Existen dos tendencias en el proceso de socialización (Heller, 1977, pp. 52-65). A una de ellas la denominó vida cotidiana. En ella el ser humano se reproduce y vive atendiendo *sus* intereses y deseos particulares, aquéllos que son propios de *su* familia, *su* trabajo, *su* negocio, *su* casa: el mundo todo se limita a *su* pequeño mundo particular; a este tipo de hombres los llamó particulares, su tendencia es más al egoísmo. La otra tendencia de la socialización es producir en provecho del género humano, el pequeño mundo pasa a segunda instancia. Los seres humanos que siguen la tendencia de trabajar en provecho del género humano son hombres individuales, sus motivaciones son altruistas.

Las tendencias son, precisamente, sólo predisposiciones a actuar de una cierta manera. En un caso a satisfacer lo particular; en el otro, a satisfacer necesidades de la humanidad. Son predisposiciones, pero no fuerzas que hagan actuar a los hombres de manera maquinal. Nadie es totalmente egoísta ni altruista, sí se sigue más una tendencia que otra en la vida. La humanización –socializar, educar y jugar– será magnífica si propicia más la tendencia individual-altruista que la particular-egoísta.

Otra manera de entender la socialización es comprendiendo que existen hechos sociales (Durkheim, 1993) que tienen una cierta existencia independiente de los seres humanos, a éstos se le imponen de modo coercitivo sin que medie su

voluntad; un ejemplo de ello es la moda; alguien que quiera salir de sus exigencias será rechazado por el grupo social que se inclina ante ella; los hechos sociales son producciones histórico sociales que tienen cierta independencia y vida propia, sólo se es humano al apropiarse de los hechos sociales que el grupo social donde se vive ha venido recreando en sus interacciones.

La sociedad existe, siguiendo a Durkheim (1993), porque los seres humanos se apropian de ideas, sentimientos y prácticas que son comunes al término medio de los individuos. En una sociedad existe armonía si tal apropiación conduce a impulsar la acción humana conforme a las costumbres y leyes vigentes. Hay anomia cuando hay normas legales y espirituales, pero los seres humanos no sienten el apremio de respetarlas. El proceso de socialización debe lograr que las nuevas generaciones reproduzcan las formas de relación humana existentes.

Existen dos principales tendencias para comprender la socialización. Una de ellas enfatiza la armonía (Durkheim-funcionalismo). La otra el conflicto (Marx-marxismo). Usualmente se contraponen y no se advierte que son complementarias, tanto para comprender a lo social-individual, como para actuar en el mundo.

Educación. La educación consiste en la acción ejercida por una generación adulta sobre otra más joven, con esa acción se transmiten ideas, sentimientos y prácticas, acordes a la sociedad en general y, en específico, afines al grupo social al que estén destinados los miembros de la generación joven (Durkheim, 1993, p. 72). Una parte de la educación está orientada a homogeneizar para que haya

armonía. Otra, se encamina a educar para ocupar un rol o papel en la sociedad. Educar es una acción humana con la cual la sociedad se perpetúa, tanto como un todo, como los componentes que conforman al todo social: los distintos grupos sociales. La educación, a diferencia de la socialización, persigue fines más trascendentes, además de reproducir a la sociedad, también la proyecta al futuro. Para educadores y pedagogos funcionalistas, educar debe llevar a la evolución, progreso o desarrollo de la sociedad en su conjunto.

Otra forma de entender a la educación consiste en aceptar que es la imposición de un arbitrario cultural en condiciones igualmente arbitrarias (Bourdieu y Passeron, 1970, pp. 44-45). Tal arbitrariedad tiene límites, desde que la sociedad está dividida en clases sociales, la educación impone la ideología de la clase que domina en el terreno productivo; esto es, no impone cualquier cosa, la educación se encamina a reproducir los intereses dominantes, a mantener la ideología dominante. Entendiendo por ideología un proyecto político, cultural, social, y económico, que aglutina a las distintas clases, y fracciones de clase, en finalidades compartidas que son más benéficas para la clase que domina en el terreno material. Para pedagogos y educadores marxistas, educar consiste en emancipar de esa imposición, en aras de producir un proyecto en provecho de las clases trabajadoras.

De manera similar a la socialización hay dos principales maneras de explicar la educación. Una con más tendencia a la evolución, más o menos, armónica. La otra se encamina a desalienar, a propiciar un proyecto benéfico para los trabajadores; esta acción educativa liberadora vive el conflicto derivado de

contraponer intereses y deseos, de recrear sentimientos, prácticas e ideas distintos de los dominantes. Las dos formas de entender a la educación aceptan que tiene un carácter social e histórico: en la Antigua Grecia era de un tipo, en la Edad Media fue de otras características; ahora en el siglo XXI es diferente a las previas. Cada sociedad tiene matices que la singularizan.

Juego. Jugar contribuye a humanizar al jugar diversos juegos. Ayuda porque al jugar los jugadores se ubican temporal y espacialmente, porque siguen demandas de los juegos que los llevan a respetar roles normas y personas. Se juega de forma colectiva e individual. Un niño fantasea que una cajita es un avión que vuela por los aires impulsado por sus manecitas, así favorece imaginar; también se juega consigo mismo al valorar qué hacer en el juego. Cuando alguien juega con otros aprende a respetar roles y normas, aprende la moral vigente en su entorno (Piaget, 1974). Para otros el juego contribuye al desarrollo cognitivo-social (Vigotsky, 1979). Pérez (2103) afirmó que el juego propicia procesos cognitivos básicos: atención, percepción, memoria y aprender. Bourdieu (1991) vinculó juego, campo de juego y disposiciones duraderas de ser y valorar o *habitus*.

El juego es algo muy serio, para algunos científicos que lo investigan. Para otros es divertido. El juego lo disfrutaban cachorros mamíferos, tanto de león como humanos. Hay distintas teorías para explicarlo. No hay una única que lo consiga a cabalidad. En todo caso, el juego contribuye a humanizar a los seres humanos desde bebés hasta ancianos.

Existen profesores que no admiten al juego y refunfuñan cuando sus alumnos juegan; seguramente no admiten que en situación de juego la vida se democratiza: todos juegan y todos pueden ganar el juego, las jerarquías se mitigan. Jugar no es una pérdida de tiempo. La vida es un juego que vale la pena jugar. Transitar de lo serio al juego y regresar al estudio es señal de ser rítmico y abierto a la incertidumbre; quien así procede, no se empecina en una única rutina. Tiene la sabiduría y el buen gusto de saber perder el tiempo para ganarlo. Es muy curioso que en la primera sesión de un semestre escolar, muchos maestros dicten las reglas del juego. Desconocen que los juegos requieren reglas que se actualizan y renuevan: no son de una vez y para siempre.

El ejercicio de la docencia gana mucho si se sabe jugar. Por ejemplo, es muy singular que muchos profesores deseen que sus alumnos estén calladitos y muy atentos, la hora completa de su disertación en clase. Las caras y cuerpos de los estudiantes pueden seguir ese juego, sólo que sus procesos mentales se vuelcan a otros escenarios y actores, por caso, su novia o amigos, juegan o fantasean que están con ellos. Incluso, en sus adentros se burlarán del ingenuo profe que cree que lo domina; así mismo, habrá otros insumisos alumnos que no se domeñen y jueguen ostentosamente. Los serios y rígidos profesores se empeñarán en controlarlos, incluso los sacan de la clase al no dominarlos. Quieren que aprendan a ser bien portados con castigos. Vano afán. En la mayoría de los casos, los insumisos no comprenden ni valoran por qué tanta seriedad. No lo entienden porque sus profesores no dialogan ni juegan ni reflexionan. Imponen.

Educación, socialización o juego sin reglas es imposible. Comenio (1982) afirmó que sin disciplina el Taller de Humanización es como molino sin agua, no funciona. El juego requiere reglas. Los jugadores las respetan y, al mismo tiempo, las estiran o violentan en su provecho. El juego de la docencia es complejo. Si sólo se juega en clase, aburre tanto juego. Si no hay juego, socialización y educación, adecuadamente entremezclados, seguro habrá pobres resultados. Jugar es cosa seria y divertida.

Humanizar infantes. El proceso de humanizar inicia cuando llegan al mundo seres, potencialmente, humanos. Los nenes, pocas semanas después de nacer, juegan con su propio cuerpo y con objetos cercanos a ellos. Así mismo, establecen formas de comunicación con las personas que lo atienden: esbozan sonrisas o carcajadas, lloran o gritan, hacen monerías de alegría o gestos de disgusto, por ejemplo. En otras palabras, el niño pequeño que carece aún del habla articulada con palabras, juega y establece relaciones sociales con seres humanos. Seguramente, aprende que al llorar le ofrecen atención y al reír lo apapachan.

De acuerdo a Piaget, en las condiciones iniciales del proceso de humanizar, los nenes están en la etapa preoperatoria. Ésta se caracteriza por las acciones y la inteligencia sensomotora: predomina el movimiento corporal del infante; luego deviene un segundo período, de los 2 a los 7 u 8 años; en él los niños representan objetos o sucesos no perceptibles cuando hablan, los evocan por medio de símbolos o signos, mediante el juego simbólico, la imitación, la imagen mental, el

dibujo y sobre todo el lenguaje; en este segundo período el pensamiento continúa siendo preoperatorio (Piaget, 2001, pp. 40-41).

El tercer período inicia a los 7 u 8 años, en él se inician las operaciones que constituyen la reversibilidad operatoria: se forman reuniones-disociaciones, encadenamiento de relaciones, correspondencias, síntesis, separaciones espaciales; estas operaciones sólo aluden a objetos y no a enunciados o hipótesis o proposiciones. De los 11 a 12 años existe un cuarto y último período, en él se logra una nueva forma de razonamiento que ya no sólo se refiere a objetos, sino también a proposiciones de las que se pueden obtener las consecuencias necesarias, al examinar el resultado de las implicaciones de la proposición o hipótesis. En este período hay ya un pensar abstracto que no requiere, necesariamente, de objetos para desarrollar la inteligencia (Piaget, 2001, pp. 42-44).

El Taller de humanización necesita considerar las etapas evolutivas del niño que, luego, llega a ser adolescente y más tarde joven y adulto. Lo necesita valorar porque en los tres primeros períodos *aprender* es una acción que humaniza ¡Claro! Acompañada del juego, la socialización y de cierta educación: la transmisión de la cultura de la generación adulta a los niños. Es difícil humanizar a los niños, desde que nacen y hasta los 11 ó 12 años, con tareas propias del pensamiento crítico reflexivo, por ejemplo. Es criticable tratar jóvenes preparatorianos y universitarios como niños, al pedirles que sólo aprendan.

CONCLUSIONES

Las hipótesis iniciales que orientaron a esta aportación establecen que se simplifica la formación humana, al pretender limitarla al aprendizaje. El primer apartado sobre *El Aprendedero* justificó y explicó tales supuestos. No obstante, es necesario resaltar el verbo *pretender* porque la tarea docente y educativa, aunque no se desee, es más compleja que sólo aprender, motivar, *couchar* o facilitar. Por ejemplo, es usual que, sin reflexionar cabalmente, un enojado maestro suelte una pregunta a su alumno de este tipo: “¿Tú qué piensas sobre el daño que acabas de hacer?!”. Si lo valorara con bases distintas a las del sentido común, sabría que no es pensar sino reflexionar lo que exhorta a realizar.

La tarea educativa se orienta por aquello que se aprende, piensa, reflexiona, estima o valora. Es indispensable valorar qué es aprender, conocer, pensar, reflexionar, *praxis*, educar, socializar y jugar y, en general, qué es, cómo es, un ser humano y su humanización. Ideas y prácticas cortas, propician prácticas educativas distantes de la *praxis*, aquellas cercanas al sentido común.

Conviene enriquecer la tarea educativa y docente; en otras palabras, para los maestros es necesario aprender, conocer, pensar, reflexionar y recrear su *praxis*. Es indispensable para complejizar las actividades estudiantiles en armonía con lo complejo del proceso de humanizarse. Las ideas, sentimientos y prácticas que social e individualmente dirigen la humanización, en épocas tan difíciles como la actual, exigen salir de la simplificación de *El Aprendedero*, reclaman formas y fines propios del *Taller de Humanización*: una *praxis* docente e institucional transformadora.

REFERENCIAS

- Aristófanes (1981). *Las nubes*, en *Las once comedias*. México: Porrúa.
- Aristóteles (1979). *Ética Nicomaquea. Política*. México: Porrúa.
- Ausbel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- Bachelard, G. (1981). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Sufi, G. y Wageneaar R., (2007). *Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Deusto, España: Universidad de Deusto.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1970). *La reproducción*. Barcelona. Laia.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Comenio, J. A. (1982). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Conde, S. y Boza, Á. (2019). La Educación del Futuro: creencias del alumnado. *Revista de la Educación Superior* vol. 48, núm. 189, pp. 133-153. Disponible en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/622>
- de la Borbolla, O. (2019). *La rebeldía de pensar*. México: FCE.
- Delors, Jacques (s/f). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO. Disponible en: <https://goo.gl/YWbJGp>
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

- Durkheim, E. (1993). *Sociología y educación*. México: Colofón.
- Habermas, J. (1993). Conocimiento e interés, en *Ciencia y Técnica como "ideología"*. México: rei, pp. 159-181.
- Heidegger, M. (2008). *Qué significa pensar*. Madrid: Trotta.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Ibarra, L. (2010). Sabiduría: diálogo y educación, en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 1-33. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910018>
- Ibarra, L. (2017). ¿Cómo educar?, en *Revista Educarnos*, año 6, núm. 24-25, pp. 11-38. Disponible en: <http://bit.ly/2WRMaFu>
- Ibarra, L. (2018). Pensar y educar: la necesidad de saber herramientas del conocimiento, en *Las competencias y la sociedad del conocimiento*. Colombia: Corporación CIMTED, pp. 14-79. Disponible en: <http://bit.ly/2K5T18b>
- Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿qué hay realmente de innovación? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 31, núm. 1, pp. 5-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19758>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2009). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

Pérez, Z. (2013). El juego didáctico y los procesos cognitivos básicos: atención, percepción y memoria. En, *Revista Corporeizando*, 1, 9, 91-106. Disponible en:

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/corporeizando/article/view/1987>

Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.

Rousseau, J. J. (1989). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.

Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*. México: Enlace-Grijalbo

UAQ (2018). *Modelo Educativo Universitario*. Universidad Autónoma de Querétaro. México. Disponible en: <https://goo.gl/nUvA7G>

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 86, núm. 30.2, pp. 103-114. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

Vygotsky, L. (1979). *El papel del juego en el desarrollo del niño*. En *el desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 69-82 Disponible en: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>

POSTYRS

