

# resDanza





Estimados lectores.

Les damos la bienvenida al número 20 de la revista resDanza, una oportunidad para expresar de manera sólida y con calidad el trabajo de expertos en las artes.

En esta ocasión los trabajos seleccionados fueron: el sentido de pertenencia, una estrategia de apoyo para mejorar la formación profesional; arteterapia para desarrollar y fortalecer la empatía en los adolescentes y ambientes de aprendizaje en el aula universitaria.

Agradecemos a todos los que colaboraron con su trabajo y dedicación para este nuevo número, y como siempre es grato mencionar que sin el apoyo conjunto de los integrantes del comité editorial y el liderazgo del departamento Editorial de la UACH este proyecto no continuaría.

Invitamos a la comunidad académica, científica y áreas afines a la danza y otras artes a someter sus artículos a publicación.

Así, damos la Tercera Llamada, Tercera Llamada, ¡COMENZAMOS!

Comité Directivo

# RES DANZA



**M.D. Luis Alfonso Rivera campos**  
Rector

**Dra. Georgina Alejandra Bujanda Ríos**  
Secretaría General

**Dra. Ruth del Carmen Grajeda González**  
Directora de Extensión y Difusión Cultural

**Lic. Ramón Alberto Rangel Flores**  
Jefe del Departamento Editorial

**M.A. Jesús Xavier Venegas Aragonés**  
Director

**M.A. Miguel Hernández Andrade**  
Secretario Académico

**M.A.P. Carolina María Aguirre Prado**  
Secretaria Administrativa

**M.A. Evelyn Rocío Girón Velázquez**  
Secretaria de Investigación y Posgrado

**M.A. Marcia Pamela Martínez Navarro**  
Secretaria de Extensión y Difusión

**M.A. Hugo Fernando de León Flores**  
Secretario de Planeación

#### **Comité Directivo**

Yeny Ávila García, Universidad Autónoma de Chihuahua.  
Gabriela Ruiz González, Universidad Autónoma de Chihuahua.  
Blanca Laura Lee, Universidad Autónoma de Chihuahua.

#### **Comité Académico**

Ruth Mora Ordoñez, Universidad Autónoma de Chihuahua.  
Rubén Abraham Quintero Gómez, Universidad Autónoma de Chihuahua.

#### **Comité Editorial Nacional**

Ana Lucía Piñan Elizondo, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.  
Rocío del Carmen Luna Urdaibay, Universidad Michoacana de SNH, Michoacán.  
Rosalinda Rivas Castilla, Universidad Autónoma de Chihuahua.  
Verónica Hernández López, Instituto Politécnico Nacional, CDMX.  
Alejandra Olvera Rabadán, Universidad Michoacana de SNH, Michoacán.  
Liliana Aide Galicia Alarcón, Benemérita Escuela Normal Veracruzana.  
Ana Cristina Medellín Gómez, Universidad Autónoma de Querétaro.

#### **Comité Editorial Internacional**

Lucrecia Aquino, Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, Argentina.  
Dolores Madrid Vivar, Universidad de Málaga, España.  
Jorge Zuzulich, Universidad Nacional de las Artes, Argentina.  
Martin Aiello, Universidad de Palermo, Argentina.  
Marcelo Isse Moyano, Universidad Nacional de las Artes, Argentina.  
Carmen del Rocío León Ortiz, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.  
María Pía Carrizo Guglielmino, Universidad de Palermo, Argentina.  
Stella Maris Diez, Universidad de Palermo, Argentina.  
Ana González Vañek, Artes Escénicas y Comunicación, Argentina.  
Marilyn Castillo Laffita, Universidad de la Habana, Cuba.  
Viviana E. Vásquez, Universidad de las Artes, Buenos Aires, Argentina.

#### **Comité de traducción**

Marai Garay Coyac, Somerset Community College.  
Georgina Montoya Campos, Universidad Autónoma de Chihuahua.

#### **Comité de sistema**

Octavio Ernesto Burrola Muñoz, Universidad Autónoma de Chihuahua.

#### **Diseño editorial y maquetación**

CA-156



**ResDanza**, año 10, número 20, es una publicación semestral enero-junio 2024, editada por la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua dirección: Escorza 900, Colonia Centro, C.p: 31000, Chihuahua, Chih., tel. (+52) (614) 439 1850 ext. 4400, URL: <https://uach.mx/fa/revistas/resdanza/>. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-051112242700-203; ISSN 2594- 2794 por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Lic. Ernesto Burrola Muñoz, Campus 1, Av. Universidad s/n, C.P. 31170, Chihuahua, Chih., tel. (+52) (614) 439 1850 ext. 4426, fecha de término de edición: mayo del 2023. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del editor.

3

TERCERA LLAMADA \_\_

7

DANZA UNIVERSITARIA \_\_

**El Sentido de Pertenencia, una estrategia de apoyo para mejorar la formación profesional.**

Jaesy Alhelí Corona Zapata

Ana Lucía Piñan Elizondo

Mara Edna Serrano Acuña

Facultad de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México (BUAP).

21

EVOLUCIÓN \_\_

**Arteterapia para desarrollar y fortalecer la empatía en los adolescentes**

Judith Aurora Espíndola De la Vega

Centro de Especialidades en Desarrollo y Educación

CIERRA TELÓN \_\_

38

**Ambientes de aprendizaje en el aula universitaria.**

Rosalinda Rivas Castilla

Universidad Autónoma de Chihuahua

GALERÍA DEL MOVIMIENTO \_\_

**Biblioteca de Babel**

Octavio Romero

42

**IMÁGENES EN PORTADA Y FORROS**

Cortesía de Octavio Romero



# El Sentido de Pertenencia, una estrategia de apoyo para mejorar la formación profesional

Caso de la Licenciatura en Danza de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Jaesy Alhelí Corono Zapata

Ana Lucía Piñan Elizondo

Mara Edna Serrano Acuña

Facultad de Artes

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México  
(BUAP)



## Resumen

El sentido de pertenencia es un sentimiento de identidad que el individuo genera con la comunidad que interactúa para alcanzar metas en común, las artes demandan consolidar una identidad y difundir experiencias artísticas desde las aulas. Por tal motivo este estudio de tipo cuantitativo tiene como objetivo conocer cómo se presenta el sentido de pertenencia desde la opinión estudiantil en la licenciatura en Danza de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) México. A través de un cuestionario se valoraron cuatro dimensiones (psicológica-social, afectiva, académica y física) que caracterizan al sentido de pertenencia. Los resultados apuntan que las dimensiones académica y social, requieren implementar acciones encaminadas a la autoconfianza, y acercamiento con el medio laboral. Analizar el sentido de pertenencia permite la construcción de significantes comunes que fortalecerán la formación profesional del estudiantado.

**Palabras Claves:** Sentido de Pertenencia, Educación Superior, Danza, Artes.

## Abstract

Sense of belonging is a feeling of identity that the individual generates with the community that interacts to achieve common goals, Art demands to

consolidate identity and spread artistic experiences from the classroom. For this reason, this quantitative study aims to know how the sense of belonging is perceived from the student's opinion in the Bachelor of Dance from the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) México. Valuing four dimensions (psychological-social, affective, academic and physical) in order to improve their identity and their relationship with the university, through a questionnaire. The results indicate that academic and social dimensions require the implementation of actions aimed at self-confidence, and approach with the work environment. Analyzing this sense of belonging allows the construction of common signifiers that will strengthen the dance identity.

**Key words:** Sense of belonging, Higher education, Dance, arts.

## Introducción

La incorporación de la investigación educativa en las artes.

Las Instituciones de Educación Superior que ofertan licenciaturas en danza adquieren una gran responsabilidad con la sociedad comprometiéndose a generar, promover y difundir reflexiones artísticas, culturales, sociales, políticas y económicas, donde el cuerpo y la mente se conjugan para gene-

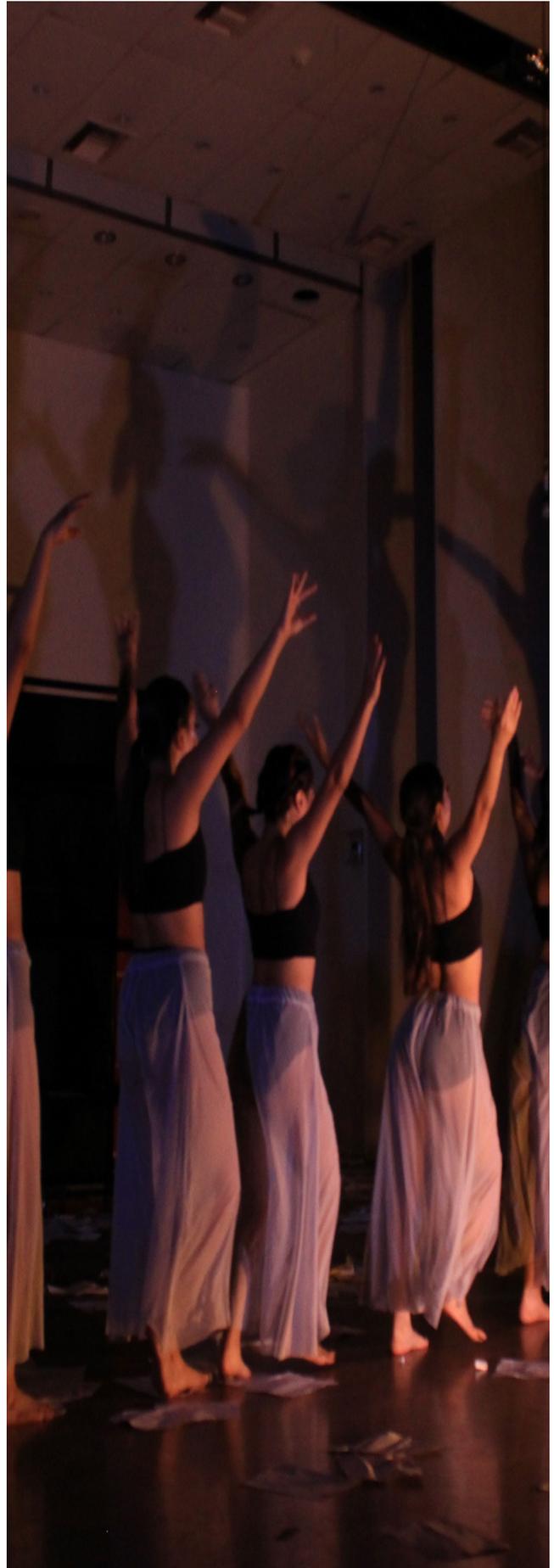
rar una experiencia estética en los otros. Para lograr que estas experiencias estéticas sean transmitidas a la sociedad, las IES deben dotar a los estudiantes de conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar competencias en diferentes técnicas, estilos dancísticos, producción escénica, gestión y creación de propuestas innovadoras a través de la danza y el movimiento con la finalidad de influir en la sensibilidad social.

La demanda de formación integral para alumnos en las universidades es una tarea que crece rápidamente y que muchas veces resulta difícil atender por la complejidad que esto conlleva, en el caso de las artes el compromiso se incrementa ya que los estudiantes y profesionales de la danza se encargan de sensibilizar y comunicar a la sociedad momentos históricos, estéticos y culturales de nuestro contexto, Giovini (2015) afirma que, las artes comunican a través de las representaciones y, si la representaciones están vacías, no hay transmisión de sentido, por ello es tan importante que durante la formación profesional artística no sólo se vele por el desarrollo de una excelente técnica, o competencias especializadas sino también identificar el sentir de los futuros artistas. Pero ¿cómo aproximarse a las realidades que viven los estudiantes?

La investigación educativa es una de las herramientas que permite una aproximación con el estudiantado no obstante, las investigaciones referentes al rendimiento, desempeño, procesos enseñanza aprendizaje etc., llegan a ser menospreciadas o cuestionadas en el contexto universitario de las artes en México, como lo menciona Tortajada “se considera que el arte es un fenómeno misterioso que no puede ser analizado y, por tanto, la investigación “es un intruso incómodo... en las escuelas especializadas de arte y en universidades donde se incluyen licenciaturas y posgrados no se enfatiza la “comprensión de la enseñanza” ni las “habilidades analíticas en la utilización del lenguaje y teoría”(Tortajada, 2008, p.171)

En el mismo sentido Torres (2016) plantea que, en los últimos años, por todos los continentes, educadores artísticos replantean los paradigmas de su campo teórico. Los investigadores están proponiendo debates sobre retos emergentes de la educación artística, como por ejemplo tecnologías electrónicas, maneras diferentes de comunicación en red, acercamientos, discursos alternativos sobre las artes y los públicos y nuevas concepciones.

De igual forma Lynton (2006) propone que en



la danza es necesaria la investigación y la reflexión con la finalidad de divisar a las personas como una totalidad y no aislar lo cognitivo de lo afectivo y lo corporal o lo vivencial de lo conceptual, menciona que, las personas que se saben escuchados y respetados, escucharán y respetarán a los demás y que al igual que con otros campos del saber y profesiones, la expresión artística forma parte de las experiencias que requieren de una preparación general integral, que facilite en vez de perjudicar el interés y la motivación de los estudiantes para que puedan descubrir e intensificar sus estudios.

Retomando lo expuesto por Tortajada (2008) dice que la investigación artística puede ser, en lo general, aplicada o práctica, mientras su objetivo sea resolver problemas de la teoría, educación, creación o ejecución. Diversas investigaciones artísticas pueden inclinarse más por los proceso de creación y ejecución pero también es necesario analizar factores del mismo proceso educativo y empezar a visualizar a las artes desde otras aristas; por tal motivo este estudio busca un acercamiento con la comunidad estudiantil a través del sentido de pertenencia a fin de mejorar y reorientar procesos de enseñanza aprendizaje que permitan en un primer contacto conocer su sentir respecto a su proceso formativo y posteriormente desarrollar experiencias más significativas y que abonen a una formación integral artística mucho más satisfactoria.

De acuerdo Pino, Cavieres y Muñoz (2018) la permanencia exitosa de los estudiantes a lo largo de sus estudios universitarios ha adquirido gran importancia por las consecuencias positivas que trae para los propios estudiantes, sus familias y las instituciones de educación superior; estos autores mencionan que el sentido de pertenencia emerge como un factor vinculado con aspectos personales e institucionales y, por tanto, permite una mirada integrada respecto a las variables que inciden en que los estudiantes desarrollen exitosamente sus estudios.

Aunado a ello el sentido de pertenencia puede potencializar los aprendizajes, mejorar el desempeño académico, las relaciones profesor-alumno e institución.

### **Marco Teórico: La importancia del Sentido de Pertenencia en el ámbito Educativo.**

La importancia del sentido de pertenencia en la vida del ser humano ha sido estudiada por diversos autores y abordada desde distintas perspectivas, al

revisar este concepto encontramos que a lo largo de los años y de los contextos, el concepto ha mantenido características afines en sus acepciones, dentro de las más repetidas se encuentra que el sentido de pertenencia es inherente al ser humano, como una necesidad, los autores Baunmeister y Leary (1995) determinaron que los seres humanos sienten una motivación intrínseca por pertenecer, afirman que las personas buscamos no sólo tener relaciones interpersonales sino también mantenerlas a largo plazo; explican que la motivación que tenemos por pertenecer comprende procesos cognitivos, patrones emocionales, comportamientos, salud y bienestar, lo que significa que el sentido de pertenencia es un proceso que permeará en todos los sentidos de nuestro desarrollo.

De manera coincidente Morrison, Epstude y Roesse, (2012) indican que la necesidad de pertenecer es un núcleo central en el ser humano y que cuando se satisface, se asocia potencialmente al bienestar y a la salud mental, en el mismo sentido Mellor, Stokes, Firth, Hayashi, Cummins (2008) afirman que la necesidad de pertenecer cumple un rol fundamental en la vida de las personas al ser un precursor de las interacciones sociales.

En el caso de Hopenhayn y Sojo (2011) reconocen que el sentido de pertenencia es un factor que permite a las personas ejercer su vida dentro de una comunidad y que, al obtener un reconocimiento de los otros los individuos logran definir sus proyectos de vida y llevarlos a cabo, otorgando un sentido de seguridad personal y fuerza colectiva.

Si sentirse parte de una comunidad contribuye con el desenvolvimiento personal, la escuela como comunidad juega un papel determinante en la vida de los estudiantes no sólo por el logro de metas personales sino por el trabajo conjunto que se puede desarrollar si existe un sentimiento legítimo al grupo, no obstante, ¿las universidades o escuelas están preocupadas por mantener altos niveles de pertenencia? O será que muchas veces se da por hecho que el sentido se desarrolla con el simple hecho de estudiar ahí.

Osterman (2000) expresa que, si la escuela es capaz de entenderse como una comunidad, los miembros de éstas se sentirán queridos y apoyados, sintiéndose parte importante de la comunidad. En el caso de una escuela, se generaría un sentido de conexión compartido cargado de emotividad, en donde el aprendizaje se gestionaría desde la coo-

peración con los demás, sin embargo, Osterman también menciona que es responsabilidad de la escuela y de los profesores fomentar el desarrollo del sentido de pertenencia, a través de actividades que involucren a toda la comunidad educativa.

En palabras de Guzmán y Saucedo (2007) declaran que al interior de las escuelas se dan relaciones explícitas e implícitas entre alumnos y entre docentes y alumnos, que dan sentido al fenómeno educativo, pero que en realidad existen pocos acercamientos significativos entre los actores involucrados en las escuelas y esto tiene serias implicaciones que se ven reflejadas en algunas ocasiones en un profundo distanciamiento entre los intereses y necesidades reales de los estudiantes y las acciones realizadas por las autoridades educativas.

El sentido de pertenencia en el ámbito educativo, puede ser un potencializador del quehacer artístico en las universidades empezando a atender muchos de los retos que las artes presentan a nivel internacional, como lo señaló el Ministerio de Educación del Gobierno Español en su informe del 2010 donde plantea que, la danza como oferta de la educación superior tiene desafíos por atender a nivel internacional, por lo que es necesario demostrar que la danza es un instrumento para la acción e intervención socioeducativa, para mejorar la salud, elevar el espíritu, generar satisfacción y felicidad, continua diciendo que la danza debe abrirse nuevos caminos, otro desafío es formar verdaderos artistas capaces de elaborar un discurso propio, con identidad creativa, con rigor y sensibilidad, que utilicen la técnica como un medio y no como un fin.

Si bien para lograr estos retos se requiere mucho más que un arraigado sentido de pertenencia, no obstante analizarlo permitiría detectar nichos de oportunidad para construir comunidades más comprometidas y motivadas a trabajar por el bien común, la comunidad en las artes juega un papel determinante para la consolidación de proyectos, puestas en escena, obras que dependen directamente de las relaciones interpersonales

Al igual que Morrison, Epstude y Roese (2012) y Mellor, Stokes, Firth, Hayashi, Cummins (2008), Brea (2014) coincide en que la necesidad de pertenecer a una comunidad o grupo está asociada con patrones emocionales de bienestar que conducen a emociones positivas como felicidad, alegría. Menciona también que, en terreno educativo, la experiencia del sentido de pertenencia se vincula con el desarrollo

de procesos psicológicos claves para el éxito de los estudiantes, así como con actitudes positivas hacia el grupo social, hacia la academia y su entorno.

Huerta (2018) menciona que la identificación y satisfacción de las necesidades reales de cada individuo son directamente proporcionales a la percepción individual que este pueda tener o como lo pueda interpretar, pues si el individuo no siente o no percibe como atendidas estas necesidades reales, no podrá existir el vínculo que genere el compromiso intrínseco que caracteriza a la identidad con algo o con alguien; es decir, no se genera el sentido de pertenencia.

Brea (2014) junto con otros autores proponen en lo general cuatro dimensiones que inciden o determinan el sentido de pertenencia con una institución educativa; esta investigación las retoma para analizar el sentido de pertenencia de los alumnos de la licenciatura en Danza de la BUAP. Estas dimensiones son: la dimensión (social) psicológica, dimensión afectiva, dimensión física y la dimensión académica.

La dimensión (social) psicológica de acuerdo con Brea (2014) es la que significa en los alumnos sentirse seguros de sí mismos, valorados, necesitados y significativos dentro de un grupo o sistema. Asimismo, incluye los procesos de desarrollo de la competencia social que habilita a los seres humanos a interactuar significativamente con otros, a desarrollar lazos afectivos y construir relaciones perdurables que propiciaran integración grupal y cohesión social, en las artes la dimensión psicológica es determinante en los procesos de creación e involucramiento de los montajes artísticos, la funcionalidad de los grupos depende de la autopercepción positiva de cada integrante.

Augé (1994) señala que la identidad individual se construye a través de relacionarse con los demás y compartir significados y experiencias entre ellos, de la misma manera que la identidad grupal se construye a partir de las interrelaciones grupales.

La dimensión afectiva, se refiere a sentirse parte de un grupo, o de una institución y genera consigo alcances que permiten a los estudiantes entablar relaciones de fidelidad, confianza, sentimientos de identidad y de seguridad. Por tanto, fortalecer y garantizar el sentido de pertenencia es, en sí mismo, un fin. Para el caso específico de la danza generar relaciones de confianza y afecto es vital para la vida profesional de los bailarines, debido a que las obras

coreográficas requieren más allá de una vinculación física.

Turner (1990) y Brea (2014) argumentan que el sentido de pertenencia se construye sobre la base de la identificación de la persona con el grupo, con el lugar y con la colectividad formal, cuyos valores y objetivos son conocidos y compartidos por el grupo.

La tercera dimensión es la física y de acuerdo con Brea (2014) está constituida por la influencia del ambiente físico en su construcción, esta dimensión la conforman los procesos de interacción conductual y simbólica que se verifican entre las personas y el ambiente físico. Se caracteriza por brindar ambientes agradables y estimulantes que ofrecen oportunidades para desarrollar habilidades y para construir experiencias memorables personales o colectivas.

Muntañola (2004) explica que la identidad de lugar es una constante porque define el encuentro entre el ambiente, el individuo y el grupo, por lo tanto, los lugares o espacios también son parte del sentido de pertenencia, así como, las normas y valores acerca del espacio común y del espacio personal.

Por último, Brea (2014) define la dimensión académica como la razón de ser de las universidades, esta debe brindar a sus estudiantes una formación profesional bajo parámetros de calidad, principios éticos preestablecidos en su filosofía. Esta formación académica supone una estructura curricular y organizacional que coordine los contenidos y las estrategias didácticas dentro de un ambiente propicio al buen desenvolvimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Negrini (2010) sustenta que la conexión de los estudiantes al centro educativo, a sus profesores y a sus pares, se asocia al logro académico, así como la desconexión se asocia al bajo rendimiento, problemas conductuales, apatía, ausentismo y deserción. Es decir que la conexión se convierte en una condicionante de la permanencia y la retención de los estudiantes y se relaciona con la vinculación, el apego y el compromiso de los estudiantes.

### **Tipo de estudio y descripción de la muestra.**

El diseño del presente estudio es de tipo descriptivo no experimental, con enfoque cuantitativo, que busca describir y explicar los fenómenos a partir de información y datos cuantificables recabados en un tiempo determinado.

La población de la licenciatura en danza de la BUAP está conformada por 210 estudiantes, matrícula que se ha mantenido durante 2019-2020, la muestra que participó en este estudio fue de 108 alumnos de los diferentes semestres pares, segundo, cuarto, sexto, octavo y decimo, dichos semestres responden al periodo escolar cuando se aplicó el instrumento Otoño 2019, la muestra estadística se extrae de una población con el criterio de que todos los miembros estén adecuadamente representados, resultando una muestra con un margen de error estadístico del 6.78% a un 95% de nivel de confianza.

### **Instrumento utilizado.**

El instrumento aplicado en este estudio es un cuestionario adaptado de Brea (2014) de su estudio: Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes, la selección de éste se debe a la propuesta que hace la autora referente a cuatro dimensiones que determinan el sentido de pertenencia, la afectiva, social (psicológica), académica y física, éstas coinciden con los recursos y posturas de la universidad.

La adaptación del instrumento se realizó en primera instancia de manera contextual y por necesidades específicas de la licenciatura en Danza de la BUAP, por ejemplo, la importancia de la relación afectiva que se va generando con la universidad. La valoración de estas dimensiones se realiza a través de veinte indicadores (Ver imagen. 1) agrupados por bloques: ocho ítems de la dimensión afectiva, cuatro ítems de la dimensión social, cuatro ítems de la académica y cuatro de la dimensión física. Los participantes debían responder a las afirmaciones de acuerdo con una escala tipo Likert con cuatro opciones como respuesta: nulo, a veces, casi siempre y siempre.

Cabe mencionar que además de estos 20 ítems el instrumento cuenta con un apartado de datos personales, académicos y sociodemográficos, tales como: edad, sexo, semestre, promedio académico, así como si el alumno trabaja, pues consideramos que estas variables nos permitirán identificar el impacto que tienen en relación con el sentido de pertenencia.

**Ver, Imagen 1.** Instrumento aplicado dividido por dimensiones.

Dimensiones	Indicar con que respuesta te identificas para las siguientes afirmaciones	1- Nulo	2- Algunas veces	3- Casi siempre	4-Siempre	
AFECTIVOS	1	Los profesores están disponibles fuera del horario de clases para atender dudas y necesidades				
	2	Los tutores brindan un seguimiento personalizado y continuo a tu trayectoria				
	3	La coordinación de la licenciatura atiende tus dudas y necesidades				
	4	Sientes afecto por el grupo de compañeros y docentes con los que convives				
	5	Estás orgulloso de estudiar en la Licenciatura en Danza				
	6	Compartes la filosofía y los valores de la institución				
	7	Te sientes integrado en tu generación y sección				
	8	Estás orgulloso de pertenecer a la BUAP				
SOCIALES	9	Existe una motivación conjunta por parte de comunidad para alcanzar logros en común				
	10	Te sientes seguro de ti mismo en la Universidad				
	11	Se promueve el trabajo en equipo y el espíritu grupal				
	12	Se promueve la interacción social con compañeros y profesores dentro y fuera de la Universidad en actividades extracurriculares o eventos artísticos				
ACADÉMICOS	13	Te sientes preparado y con los suficientes conocimientos para poder desempeñarte en el ámbito laboral				
	14	Los contenidos curriculares son de actualidad y tienen aceptabilidad en el mundo real				
	15	En el aula se respira un ambiente de disciplina y cordialidad				
	16	Existe compromiso académico por parte de los alumnos y maestros para alcanzar las metas de cada asignatura				
FÍSICOS	17	Las clases prácticas y teóricas pueden realizarse adecuadamente en los salones				
	18	Te sientes seguro dentro de la universidad				
	19	Las instalaciones se mantienen limpias				
	20	Las instalaciones están en condiciones favorables para desarrollar las actividades académicas				

**Validación.**

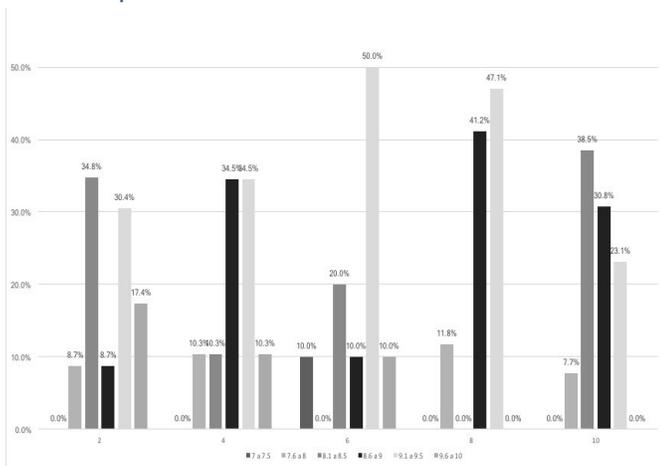
Para la validación del instrumento se utilizaron diversos métodos, el primero de ellos fue presentar a un grupo de diez alumnos con alto promedio el instrumento acomodado en una sola hoja para que no pareciera tedioso de contestar, una vez contestados los instrumentos se atendieron las dudas y se agregaron dos variables socio-demográficas que no se tenían contempladas. Posteriormente por medio del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) se realizó una prueba de consistencia interna, la cual sirvió para medir la fiabilidad de la escala dando como resultado un alfa de cronbach de .811 de los 20 ítems, indicando así un alto grado de confiabilidad.

**Análisis de resultados.**

A continuación, se exponen los resultados más importantes de las de las variables académicas y sociodemográficas, para poder realizar este análisis se utilizó el programa SPSS. En la variable género, de los ciento ocho alumnos encuestados, el 79% está representado por género femenino y el 21% del género masculino, de manera regular en las diferentes generaciones de la licenciatura en danza de la BUAP la población femenina siempre ha sido mayor que la masculina. Las edades de los alumnos oscilan entre los 18 y 33 años, con una media de 21 años. Para un mejor manejo de la información obtenida y debido a que 75% de la población está representado por edades de 18 a 22, se trabajó únicamente con dos grupos de edad, el primero de 18 a 22 años y el segundo de 23 a 33 años, el primer grupo responde a estudiantes que mantienen una trayectoria académica continua y el segundo grupo una trayectoria académica discontinua.

En la distribución de alumnos por semestre se observa que, el mayor porcentaje de participación del estudio se concentra en los primeros semestres, segundo semestre con 24.8%, cuarto semestre con 30.5%, sexto semestre con 14.3%, octavo semestres con 17.1% y decimo semestre con 13.3%, lo cual nos permitirá seguir trabajando con estos mismos alumnos para estudios posteriores de seguimiento al sentido de pertenencia.

El rendimiento académico de los estudiantes indica que un 35% de los estudiantes tienen un promedio mayor a 9, no obstante, se realizó un análisis de los estudiantes por el semestre que cursan en proporción a los rangos de promedio definidos para este estudio (Ver Imagen. 2) en donde se pueden observar que en los primeros semestres, segundo y cuarto ninguno tiene un promedio menos a 7.6 y que en octavo y decimo semestre la mayoría obtiene un promedio arriba de ocho.



### Análisis de Resultados por Dimensiones de Sentido de Pertenencia.

Para analizar cada una de las dimensiones de sentido de pertenencia se realizó una estandarización de dichas variables, con la finalidad de poder hacer comparaciones y conocer su comportamiento. Al analizar las medias y desviación estándar de cada dimensión mediante el programa SPSS se puede observar en la Imagen. 3 que la dimensión social y académica son las que cuentan con una valoración inferior con 52.39 y 53.24 respectivamente.

Uno de los factores determinantes para analizar la percepción de los estudiantes es la desviación estándar y como se puede apreciar, en la dimensión social es mayor (34.60), lo que significa que la opinión de los estudiantes es más dispersa respecto a la dimensión académica (19.50) es decir que la percepción de esta última mantiene mayor cercanía de opinión, por lo que la dimensión académica sería la que cuenta con una menor valoración por parte de los alumnos de las cuatro dimensiones.

Ver, Imagen 3. Medias por dimensión estandarizada

	Media	Desviación estándar
Dimensión Afectiva Estandarizada	63.70	17.50
Dimensión Social Estandarizada	50.08	23.25
Dimensión Académica Estandarizada	53.24	19.50
Dimensión Física Estandarizada	70.99	18.88

Recordemos que la dimensión académica se asocia con los resultados productivos de los estudiantes, en rendimiento, persistencia y retención, la

ausencia de esta dimensión siguiendo a Brea (2014) y Negrini (2010) advierten que suele conducir a una disminución del interés y del compromiso con las actividades ordinarias de la vida académica, afirman que cuando esta necesidad no está satisfecha, la motivación de los estudiantes disminuye y la dificultad para comprometerse incrementa.

La dimensión académica también engloba la seguridad y confianza que siente el alumno respecto a los conocimientos prácticos y teóricos que le brinda la universidad a través del plan de estudios, su modelo académico y el proceso de enseñanza aprendizaje que desarrollan con sus profesores. En este sentido es importante señalar que esta dimensión representa un área de oportunidad para la Licenciatura en danza dado que a través de los resultados obtenidos se observa que los alumnos están medianamente satisfechos con los conocimientos adquiridos para desempeñarse en el ámbito laboral y a su vez cuestionan la pertinencia de los contenidos curriculares del plan de estudios de la Licenciatura en danza.

Cabe mencionar que la última actualización del plan de estudios se realizó en 2016, los alumnos que están cursando este plan de estudios son alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre mientras que los de octavo y decimo semestre cursan un plan de estudios elaborado en el 2009 es decir que, a pesar de la actualización curricular los alumnos perciben un bajo nivel de pertinencia. Esta dimensión nos permite identificar la necesidad de establecer un mecanismo de comunicación que difunda con profesores y alumnos las actualizaciones curriculares de los últimos años con la finalidad reforzar el logro de objetivos de cada asignatura.

La dimensión social-psicológica con una media de 52.39 y una desviación estándar de 34.60 nos indica que es la dimensión con mayor dispersión en los datos, lo que significa que la variabilidad de opiniones de los estudiantes está repercutiendo negativamente en la seguridad que tienen en sí mismos y para desenvolverse con los demás.

La satisfacción de la dimensión social-psicológica de los estudiantes de acuerdo con Osterman (2000) influye en el desarrollo de importantes procesos psicológicos como lo son la motivación intrínseca, internalización, el bienestar y la salud, una persona auto motivada buscará retos y oportunidades de expandir sus conocimientos y sus experiencias, mientras que los procesos de aceptación de normas, valores y regulaciones apoyan el desarrollo de la autonomía y

la resiliencia, esto quiere decir que el trabajo interpersonal que se hace con los estudiantes desde la licenciatura danza aún no es suficiente para consolidar su autonomía y motivación personal.

En cuanto a la dimensión afectiva se obtuvo una media del 63.70 y una desviación estándar de 17.50, esta dimensión es la que representa una menor desviación estándar que el resto, lo que supone una mayor homogeneidad en la opinión de los estudiantes.

Las dimensiones social-psicológica y afectiva están íntimamente relacionadas y pueden llegar a confundirse por la relación que guardan los individuos con el grupo, la diferencia entre ellas radica en que la primera habla de la seguridad del individuo ante el grupo al que pertenece haciendo que la iniciativa y la seguridad personal se fortalezca en el trabajo en conjunto, y en el caso de la dimensión afectiva se refiere a los lazos de confianza que generan entre la universidad, la facultad, y la estructura organizacional que acoge a los alumnos, por lo que se puede sentir que las relaciones afectivas tienen un mayor impacto en la memoria colectiva institucional al sentirse orgullosos por ser parte de una universidad reconocida a nivel nacional e internacional.

Brea (2014) afirma que esta memoria colectiva constituye un elemento de cohesión y diferenciación tan fuerte y poderoso que se superpone a situaciones de amenaza de extinción o vulnerabilidad grupal o institucional, convirtiéndose en el principal aliado de permanencia y continuidad de los estudiantes, en este sentido los estudiantes de la licenciatura en danza reflejan un estatus que permite el desarrollo de esta comunidad.

Por último, con una media de 70.99 y una desviación estándar de 18.88 se visualiza que la dimensión física es la mejor valorada por los estudiantes, los espacios universitarios y los propios de la Facultad de Artes son percibidos como esferas donde se sienten seguros, pueden experimentar y compartir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las particularidades de las licenciaturas en danza es que los alumnos permanecen mucho más tiempo en las aulas que un alumno de otra área y esto se debe a la exigencia que demanda la disciplina, como el fortalecimiento corporal que requieren mantener, ensayos de puestas en escena, montajes extras a las clases, desarrollo de propuestas coreográficas entre otras, al pasar más de ocho horas entre clases y actividades extras.

Es evidente que la dimensión física se vuelve indispensable para la vida académica, lo sustancial es que a partir de ésta se pueden diseñar estrategias que no sólo hagan sentirse cómodos y seguros a los alumnos dentro de la Facultad de Artes, sino que los espacios sean usados como generadores de experiencias estéticas y de aprendizaje que permitan fortalecer las demás dimensiones, tal como lo menciona Turner (1990) la pertenencia se construye sobre la base de la identificación de la persona con el grupo, con el lugar y con la colectividad.

Si bien éste análisis reveló cómo se percibe cada una de las dimensiones que determinan el sentido de pertenencia, en el análisis descriptivo se observa que algunas de las variables independientes podrían presentar diferencias que valiera la pena analizar como el género, debido a que la población femenina representada por un 79% supera por mucho a la población masculina con un 21% de la licenciatura en Danza, de manera histórica en el programa educativo el género femenino ha prevalecido en matrícula desde su creación. Por tal motivo se procedió a analizar a estos dos grupos a través de la prueba no paramétrica de Kolmogórov-Smirnov en SPSS, determinando que los datos tienen un comportamiento no normal.

Para observar si existían diferencias significativas entre estos dos grupos se realizó la prueba de U de Mann-Whitney obteniendo como resultado que, no existen diferencias significativas entre género para ninguna de las dimensiones, para la dimensión afectiva se obtuvo un .527 sig., para la dimensión social un .515 sig., dimensión académica un .561 sig., y para la dimensión física un .050 sig. Esto significa que las cuatro dimensiones no se verán afectadas por el género, no importa si son hombres o mujeres no representan grupos que tengan que ser trabajados de manera particular para lograr un mayor sentido de pertenencia, es decir que en las acciones que se implementen no tendrán que ser diferenciadas por el género.

La variable de trabajo supone diferencias de percepción de los alumnos que trabajan y de los que no, por tal motivo se efectuó la misma prueba encontrando que únicamente existe diferencia significativa en la dimensión social (Ver Imagen. 4). Esta dimensión simboliza la autonomía, el autoconcepto y la seguridad en sí mismos, respecto a su interacción social si representa diferencias entre el grupo de alumnos que trabaja del grupo que no trabajan, y esto significa que los alumnos que, si trabajan al entablar otro tipo de relaciones como las laborales, su autopercepción y

autoconfianza se ve más afianzada a diferencia de los alumnos que no trabajan.

En cuanto a las dimensiones afectiva, académica y física el que los alumnos trabajen o no, no afecta la percepción de estas variables, sin embargo, las estrategias de auto confianza deben estar mayormente dirigidas a con los alumnos que no trabajan para incrementar el sentido de pertenencia.

Ver, Imagen 4. Prueba de U de Mann-Whitney SPSS-Variable Trabajo

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Dimensión Afectiva Estandarizada es la misma entre las categorías de Trabajos (SI-NO) .	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.070	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de Dimensión Social Estandarizada es la misma entre las categorías de Trabajos (SI-NO) .	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.018	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de Dimensión Académica Estandarizada es la misma entre las categorías de Trabajos (SI-NO) .	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.111	Conserve la hipótesis nula.
4	La distribución de Dimensión Física Estandarizada es la misma entre las categorías de Trabajos (SI-NO) .	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.249	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es .05.

El semestre que cursan los estudiantes también se sometió a una prueba no paramétrica a través de la prueba Kruskal-Wallis que sirve para comparar a más de dos grupos (Ver Imagen. 5), los resultados obtenidos confirman que existen diferencias significativas entre los semestres respecto a las cuatro dimensiones de sentido de pertenencia.

A partir de un análisis de medianas se pudo distinguir que los primeros semestres tienen una mejor percepción de las cuatro dimensiones y que conforme el semestre va incrementando este sentido de pertenencia va disminuyendo en lugar de incrementarse, esto resulto un hallazgo que requiere de atención a corto plazo.

Los alumnos de semestres más adelantados como sexto y octavo, representan una guía y ejemplo para los alumnos de los primeros semestres en diver-

Los sentidos, los líderes de grupos artísticos suelen ser de los últimos semestres, los mentores académicos se seleccionan a partir del sexto semestre, estos guían en procesos administrativos, académicos y de servicios de apoyo al estudiante, lo cual representa para la licenciatura un riesgo de identidad y unidad.

Los resultados arrojaron que el semestre es una variable determinante para valorar el sentido de pertenencia, encontrando que los alumnos de los últimos semestres no se sienten con los conocimientos suficientes para desenvolverse fuera de la universidad, si bien este puede ser un sentimiento por el que atraviesan muchos egresados, es importante señalar que debido a que la satisfacción va disminuyendo semestre a semestre, es necesario establecer estrategias que robustezcan el área curricular.

Estas acciones pueden encaminarse a fortalecer principalmente la dimensión académica con los estudiantes de los últimos semestres puesto que esta dimensión aborda la congruencia del plan de estudios, el acercamiento con el medio laboral, además de la seguridad que tienen los alumnos acerca de sus propios conocimientos en danza, mientras que, con los primeros semestres el trabajo se centraría en la dimensión social y posteriormente en la académica.

Con base en estos resultados, se pudo observar que la motivación es uno de los elementos que debe trabajarse transversalmente en las cuatro dimensiones, Freeman, Anderman y Jensen (2007) explican que el sentido de pertenencia se asocia significativamente a tres factores motivacionales: la valoración por las tareas académicas, es decir que los alumnos perciban que las tareas o trabajos sean útiles para sus formación profesional, la auto-eficacia académica esto quiere decir que los alumnos en un ideal deberían tener confianza en las propias habilidades para completar las tareas asignadas y el último factor la motivación intrínseca, lo que significa que los alumnos disfruten realizar los trabajos y actividades.

Especialmente en la danza la carga física y emocional es elevada debido a las demandas técnicas y creativas que se requieren, en muchos de los casos estas actividades que podrían ser considerarse como motivadoras se han llegado a percibir como actividades de estrés y molestia en los estudiantes, por lo que sería importante analizar y mejorar la motivación en ellos.

Para desarrollar estos factores motivacionales es necesario iniciar también un análisis del sentido

de pertenencia con la planta docente, a lo que Pino, Cavieres y Muñoz (2018) mencionan que la relación con los profesores y el sentido de pertenencia ya ha está definida, será necesario verificar la relación entre las características de la enseñanza, motivación de los estudiantes y su sentido de pertenencia, estos análisis son especialmente relevantes en países en los que este tipo de estudios son escasos en las artes.

Ver, Imagen 5. Diferencias significativas entre semestres.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Dimensión Afectiva Estandarizada es la misma entre las categorías de Semestre (Poner sólo número).	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de Dimensión Social Estandarizada es la misma entre las categorías de Semestre (Poner sólo número).	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de Dimensión Académica Estandarizada es la misma entre las categorías de Semestre (Poner sólo número).	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de Dimensión Física Estandarizada es la misma entre las categorías de Semestre (Poner sólo número).	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.004	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es .05.

### Conclusiones.

Conocer cómo se perciben las dimensiones que integran el sentido de pertenencia resultó enriquecedor para identificar áreas de oportunidad y fortalezas en las que se puede intervenir a corto, mediano y largo plazo en la licenciatura en Danza de la BUAP. Integrar este tipo de estudios se vuelve fundamental para las escuelas de artes en una época donde los planteamientos teóricos y tecnológicos evolucionan rápidamente obligando a los estudiantes a sentir más, conocer más y hacer más desde la danza y las artes, si bien esto responde a demandas económicas, sociales y políticas, los formadores deben considerar la integración y diversificación de herramientas que puedan aportar a la trayectoria académica y la inserción laboral.

El desconocimiento del sentir estudiantil durante su formación profesional limitará sin duda los resultados

académicos y sociales que se esperan de estos.

El sentido de pertenencia nos señala indicadores puntuales que pueden motivar o desmotivar el transcurso de los estudiantes durante su formación, manejar el mismo sistema de creencias entre la comunidad universitaria ayudará a consolidar los objetivos institucionales y curriculares, en palabras de Pino, Cavierres y Muñoz (2018) un buen sentido de pertenencia podría ayudar a los alumnos a completar sus estudios, pero la falta de este también podría limitar las interacciones que se establecen a lo largo de sus años de estudio restringiendo igualmente su comprensión respecto a qué significaría formarse exitosamente para su futura vida profesional.

En este estudio se pudo observar que el sentido de pertenencia con la licenciatura en danza por parte de los estudiantes aún tiene tareas por atender, en relación con la dimensión académica se puede concluir que existe una brecha por cerrar conforme a la opinión estudiantil, y es que la formación académica que están recibiendo aún no alcanzan el nivel que ellos esperan para poder desarrollarse con confianza en el mundo laboral, principalmente por dos factores, la falta de compromiso de los profesores por cumplir con los contenidos temáticos y la pertinencia de estos contenidos en correspondencia con las tendencias de la danza a nivel internacional.

Esto representa un pendiente que debe priorizarse planteando las siguientes propuestas, a corto plazo, la sensibilización con los profesores y la realización de un estudio de pertenencia que también los caracterice a fin de comparar posturas y buscar soluciones más enfocadas en los procesos enseñanza-aprendizaje, a mediano plazo buscar la actualización disciplinar y pedagógica de los profesores para mejorar las clases y asegurar que los contenidos respondan al contexto que guía a la danza en un mundo que evoluciona cada vez más rápido.

En torno a la dimensión social (psicológica) refiere la necesidad de promover con los estudiantes mayor sentido de autoconfianza y del vínculo que pueden generar con la comunidad de la licenciatura en danza, si bien la dimensión social y afectiva son distintas, a partir de este estudio se pudo constatar que para este programa educativo deben trabajarse de manera paralela para poder crear verdaderos vínculos afectivos entre la comunidad.

El sentimiento de percibirse parte de un grupo y la autoconfianza van acompañados de la valoración de los otros, desde la danza este reconocimiento se

puede trabajar a partir de la creación de vínculos más cercanos incorporando propuestas y procesos creativos dirigidos y creados por los mismos estudiantes.

Se propone a corto y mediano plazo: la organización de actividades extracurriculares orientadas al trabajo en equipo, conformación de grupos estudiantiles con responsabilidad social y ambiental, generación de propuestas artísticas en donde participen alumnos de los distintos semestres y profesores, hacer mayor difusión de las propuestas y proyectos que generen los estudiantes e incrementar los foros que permitan el diálogo en cuanto temas dancísticos y de autoconfianza.

Respecto a la dimensión física se puede concluir que es la mejor valorado por los estudiantes, la apropiación positiva de los espacios facilitará el desarrollo de los vínculos afectivos, la comodidad estructural para trabajar afianza un trabajo conjunto. Será importante seguir fortaleciendo con profesores y alumnos que las aulas y los espacios comunes sean lugares donde se reaniman las relaciones interpersonales, donde se generan ambientes de aprendizaje y se fomente el respeto y compañerismo, haciéndolos partícipes del cuidado y mantenimiento de las instalaciones.

A modo de recomendación, realizar estudios de sentido de pertenencia en los centros de artes permitirá distinguir aciertos y áreas de oportunidad con la finalidad de consolidar una mejor formación integral, darle voz al estudiantado abre una ventana de posibilidades a optimizar la calidad de las relaciones intra e interpersonales, como lo menciona Haussmann, Schofield y Woods (2007) las percepciones de los mismos alumnos vinculan sus experiencias con factores personales referidos a su contexto afectivo y social, así como factores institucionales que dan cuenta de su interacción con actores relevantes del contexto académico en el cual se desarrollan. El constructo teórico resultante posibilita no sólo una mejor comprensión de por qué los estudiantes deciden permanecer en sus programas de estudios al sentirse parte de las instituciones que los imparten, sino que también sugiere la importancia de los contextos en los cuales los estudiantes desarrollan su vida académica y el cómo contribuyen a que completen con éxito sus estudios (Haussmann, Schofield y Woods, 2007, p.839).

Cuando los alumnos posean sentido de pertenencia con su universidad y programa educativo se producirá en un mejor rendimiento y entendimiento

académico, se generarán sentimientos de autoconfianza y logro de objetivos conjuntos teniendo como principal resultado la fácil integración de los estudiantes con la sociedad, promoviendo de este modo que la sociedad también tenga un mayor sentido con las artes.

## Referencias

Baumeister, R. y Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/15420847\\_The\\_Need\\_to\\_Belong\\_Desire\\_for\\_Interpersonal\\_Attachments\\_as\\_a\\_Fundamental\\_Human\\_Motivation](https://www.researchgate.net/publication/15420847_The_Need_to_Belong_Desire_for_Interpersonal_Attachments_as_a_Fundamental_Human_Motivation)

Brea, L. (2014). Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino, (Tesis de doctorado). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>

Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*, Península, Barcelona.

Freeman, T., Anderman L., y Jensen J. (2007), "Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels" en *The Journal of Experimental Education*, vol. 75, núm. 3, pp. 203-220.

Giovine Yáñez, María Andrea (2015). Paradojas del arte contemporáneo. *Tópicos del Seminario*, (34), 155-171. [fecha de Consulta 23 de Septiembre de 2020]. ISSN: 1665-1200. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=594/59443297008>

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. Barcelona: Ediciones Pomares. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982009000300009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300009)

Hausmann, L., Schofield J. y Woods, R. (2007), Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first-year college students, *Research in Higher Education*, vol. 48, núm.

7, p.839

Hopenhayn, M. y Sojo, A. (Ed.). (2011). *Sentido de Pertenencia en sociedades fragmentadas: America Latina en una perspectiva global*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Huerta, A. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 83-97. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000100083&lng=es&tIng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100083&lng=es&tIng=es).

Lynton, A. (2006). Crear con el movimiento: la danza como proceso de investigación. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46). ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34004609>

Ministerio de Educación Gobierno de España (2010). *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas*. España, Ministerio de Educación.

Muntañola, J. (2004). Arquitectura, educación y diálogo social. *Revista española de pedagogía* (228), Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lxii/no-228/arquitectura-educacion-y-dialogia-social/101400010502/>

Morrison, M., Epstude, K. y Roese, N. (2012). Life regrets and the need to belong. *Social Psychological and Personality Science*, 3(6), pp. 1-7. DOI: 10.1177/1948550611435137

Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.

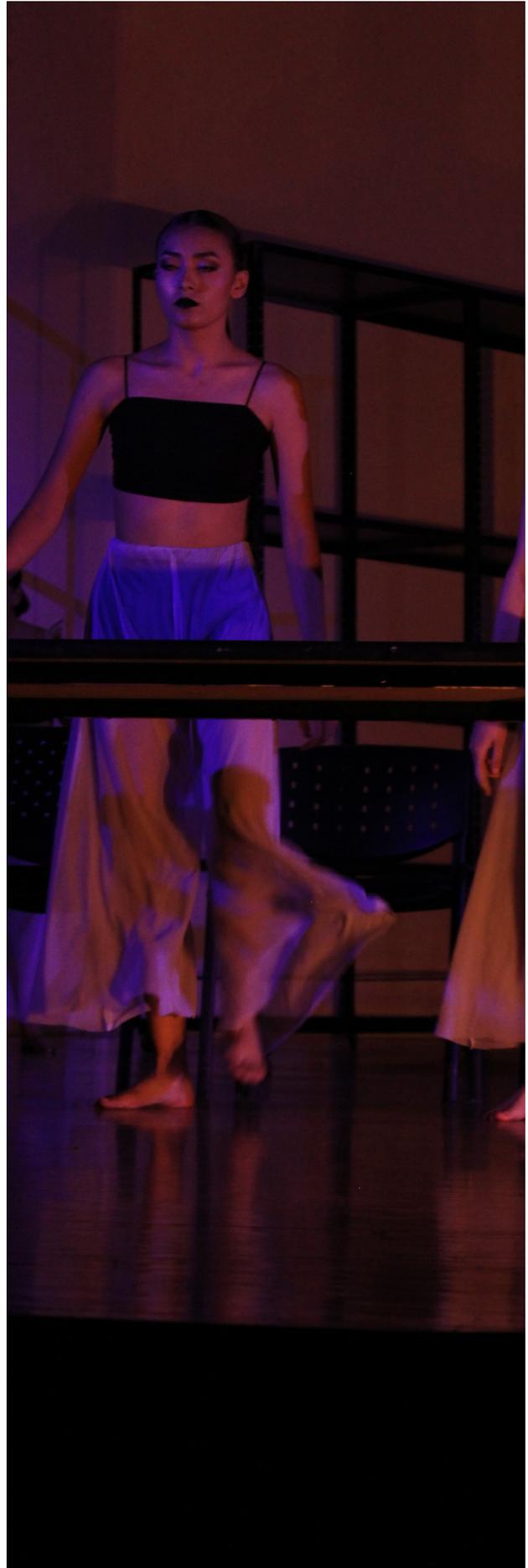
Osterman, K. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), pp. 323-367. doi: 10.3102/00346543070003323

Pino, T., Cavieres, E., & Muñoz, J. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IX(25), 24-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299158443002>

Tortajada, M. (2008). La investigación artística mexicana en el siglo XX, Cultura y Representaciones Sociales, Año 2, Núm. 4 , México: INBA

Torres, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. Pensamiento, Palabra y Obra. No.16, julio - diciembre de 2016 ISSN 2011-804X. PP. 14-23, Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n16/n16a03.pdf>

Turner, J. (1990). Redescubrir el grupo social. Una teoría de la categorización del Yo. Madrid: Ediciones Montara, Recuperado de: <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/10/una-teoria-de-la-categorizacion-del-yo-turner.pdf>





# Arteterapia para el desarrollo y fortalecimiento de la empatía en adolescentes

## avances de investigación

Judith Aurora Espíndola de la Vega

Centro de Especialidades en Desarrollo y Educación

### Introducción

La etapa de la adolescencia es un periodo crucial en el desarrollo humano, caracterizado por una serie de cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Durante esta fase, los jóvenes experimentan una búsqueda de identidad y autonomía, explorando y enfrentando nuevos desafíos en su vida diaria. Uno de los aspectos fundamentales que emerge en esta etapa es la capacidad de empatía, la cual desempeña un papel crucial en las relaciones interpersonales y el bienestar emocional de los adolescentes.

La empatía se define como la habilidad de comprender y compartir los sentimientos y emociones de los demás, poniéndose en el lugar del otro y mostrando una genuina preocupación por su bienestar. Es un elemento clave en la construcción de relaciones saludables, ya que permite establecer conexiones emocionales más profundas, fomentar la comprensión mutua y promover la cooperación.

Sin embargo, la empatía no es una habilidad innata en los adolescentes, sino que se desarrolla a lo largo del tiempo a través de experiencias, interacciones sociales y el aprendizaje de normas sociales. A medida que los adolescentes se enfrentan a diversas situaciones y desafíos en su entorno, tienen la oportunidad de cultivar su capacidad empática y desarrollar una mayor conciencia de las necesidades y perspectivas de los demás.

Es importante destacar que la empatía en la adolescencia no solo beneficia a los demás, sino también al propio individuo. Las investigaciones han demostrado que los adolescentes que son capaces de mostrar empatía tienden a experimentar mayores niveles de bienestar emocional, menor conflicto interpersonal y una mayor satisfacción en sus relaciones personales. Además, la empatía les brinda herramientas para lidiar con el estrés y la presión social, así como para resolver conflictos de manera constructiva.

Lo que se pretende por medio de esta investigación es desarrollar y fortalecer la empatía por medio del arte terapia, así como abordar el tema dentro del aula para luego enfocarnos en el entorno familiar y so-

cial, se busca obtener sustentos para comprobar la importancia que tiene la empatía como habilidad social, la cual no siempre se desarrolla o se pone en práctica, se dará a conocer información útil para colaborar a que la práctica de la empatía tome un sentido más humano y social mejorando la manera de relacionarse en el día a día.

Para llevar a cabo esta investigación de manera eficaz y correcta se aspira a realizar las siguientes actividades: investigar y recolectar información de distintas fuentes bibliográficas confiables académicas y virtuales como artículos de investigación y de revista, libros de editoriales académicas, abordando y analizando más adelante de una manera más amplia y específica cada uno de los rubros que se busca cubrir durante el desarrollo y la elaboración del documento en cuestión.

El presente trabajo se centra en la investigación de cómo el arteterapia influye de manera positiva en los adolescentes para desarrollar y fortalecer la empatía, esta pequeña investigación cuenta con diferentes conceptos e interpretaciones de diversos autores sobre la empatía, vista desde varios puntos hasta llegar al arte que se convierte en este caso en el medio que permite al fortalecimiento de la misma.

Los seres humanos nos relacionamos a través de las habilidades sociales siendo estas una herramienta necesaria para una buena comunicación con las demás personas ya que las habilidades nos permiten expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos y necesidades en diferentes situaciones, contextos, siendo estas conductas destinadas a conseguir un objetivo.

La situación generada por su entorno social presenta escenarios desfavorables, manifestándose en el ámbito de la salud mental, donde los adolescentes conforman una población especialmente vulnerable en sus habilidades sociales, son múltiples los factores que se viven, en su entorno escolar, con amigos y familiares, llegando a repercutir de una forma negativa en su bienestar físico, mental y emocional.

Este grupo etario está viviendo una etapa de cambio, en la cual no tienen suficientes oportunidades para calibrar sus emociones, establecer relaciones adecuadas y resolver sus conflictos favorablemente.

Algunos factores negativos que influyen en el desarrollo de las habilidades sociales son, violencia intrafamiliar, exclusión de la educación, trabajo infantil y el modelo socioeconómico del individualismo.

La justificación para llevar a cabo una investigación que ponga una prueba, un programa basado en la filosofía para niños con el objetivo de desarrollar la empatía en los adolescentes se basa en varias razones:

1. Importancia de la empatía en los adolescentes: La empatía es una habilidad fundamental para las relaciones interpersonales saludables y el bienestar emocional. Los adolescentes que tienen habilidades empáticas tienden a ser más comprensivos, solidarios y capaces de resolver conflictos de manera pacífica. Por lo tanto, desarrollar la empatía en los adolescentes puede tener un impacto positivo en su vida cotidiana y su desarrollo personal.

2. Escasez de programas específicos para desarrollar la empatía: Aunque la empatía es una habilidad valiosa, a menudo no se le presta suficiente atención en los programas educativos tradicionales. Existe una escasez de programas diseñados específicamente para fomentar y desarrollar la empatía en los adolescentes. Por lo tanto, es importante investigar y probar enfoques innovadores, como un programa basado en la filosofía para niños, para abordar esta necesidad.

3. Potencial de la filosofía para niños: La filosofía para niños es un enfoque educativo que promueve el pensamiento crítico, el razonamiento ético y la reflexión profunda sobre cuestiones filosóficas. Este enfoque puede proporcionar a los adolescentes una oportunidad para explorar temas relacionados con la empatía, como la comprensión de diferentes perspectivas, la consideración de las emociones de los demás y la reflexión sobre la moralidad y la ética. Por lo tanto, existe una base teórica sólida para investigar si un programa basado en la filosofía para niños puede ser efectivo para desarrollar la empatía en los adolescentes.

4. Necesidad de evidencia empírica: Para implementar programas eficaces en entornos educativos o comunitarios, es crucial contar con evidencia empírica que respalde su eficacia. Realizar una investigación rigurosa y sistemática sobre el programa basado en la filosofía para niños y su impacto en el desarrollo de la empatía en los adolescentes proporcionando datos objetivos y resultados medibles que permitirán evaluar su eficacia y tomar decisiones informadas sobre su implementación.

## 1. La filosofía para niños

En la actualidad hay muchas propuestas educativas para desarrollar la inteligencia, la creatividad, la capacidad de análisis, la crítica, una lógica coherente, la libertad de pensamiento, la autonomía, etc., y todo esto, desde una temprana edad en el niño. En estas propuestas destaca La Filosofía para Niños como algo novedoso pero eficiente para alcanzar estos objetivos.

La Filosofía para Niños pretende aplicar la rigurosa lógica de la filosofía académica a las situaciones más comunes de la vida. Como lo hicieron los antiguos griegos. Todo esto para ayudar al educando en un desarrollo personal e integral.

La Filosofía para Niños rescata y redefine la educación como un escenario ideal para el fomento de la capacidad de pensar y no sólo la transmisión de conocimientos. Así lo planteaba Dewey cuando afirmaba que la educación tendría que ser definida como la capacidad de pensar. Filosofía para Niños intenta, además, resaltar la capacidad de sorpresa que le es innata a los niños, esa curiosidad que no les abandona y es esto lo que los convierte en filósofos naturales. Es un programa exitoso, aplicado en Estados Unidos, Europa, especialmente en España, Asia, Australia y América Latina. Cada experiencia ha sido enriquecida con las características únicas y particulares de cada país, tanto en el campo educativo, histórico, como socio-cultural. (Peña, 2013)

Matthew Lipman, en el Congreso de Filosofía del año 1985, presentó el proyecto "Filosofía para niños", como un proyecto pedagógico, con el objetivo de enseñar a adultos y a niños a dialogar, razonar, buscar e indagar en el pensamiento. Este proyecto ha sido considerado por el Consejo de Europa como una herramienta para una educación democrática, basada en el diálogo y la resolución no violenta de los problemas. Este proyecto, como todo programa novedoso, debe ser estudiado, discutido, criticado. Se trata no solo de ver si funciona sino también dónde y cómo. De hecho, en la actualidad se habla de las funciones terapéuticas de algunas adaptaciones de la filosofía en el campo de la prevención de los conflictos y las enfermedades mentales.

El Prof. Matthew Lipman, que, desde sus cátedras de Filosofía en la Universidad de Columbia, Estados Unidos, se plantea la necesidad de acercar la filosofía a los niños y adolescentes de una nueva forma en el mundo, como herramienta para el desarrollo de su pensamiento crítico. Por lo tanto, pensó entonces, que habría llegado el momento de crear un programa orientado a desarrollar distintas habilidades en los niños y jóvenes, desde el enfrentamiento que estos habrían de tener con sus propios problemas, a partir de

la perspectiva de la reflexión filosófica. Ello implicaba, comprenderla como actividad lúdica constructiva, en la cual todos los seres humanos se comprometen en un esfuerzo de indagación, a preguntarse y examinar críticamente su modo de razonar. También implicaba una reconceptualización de la educación debido a que esta tarea conduce a generar procesos de cuestionamiento y reflexión en los alumnos y permitirle que su aprendizaje sea más significativo. (La factoría Asociación cultural, 2015)

Si se busca una escuela que responda a las necesidades educativas actuales, se debe buscar que tenga estrategias novedosas que permitan al alumno desarrollarse en su propio contexto y en su propio momento histórico. Para que el alumno pueda ir respondiendo a sus propias necesidades, requiere ser capacitado en un razonamiento lógico y crítico que le de seguridad e independencia en sus decisiones.

Para los antiguos griegos, la filosofía era la piedra angular de la sabiduría. El conocimiento que permitía analizar las circunstancias y las cosas para dar una respuesta a la acción cotidiana. La filosofía para niños busca reencontrar ese aspecto de la práctica filosófica. Más que la académica, la transmisión de conocimientos, el adoctrinamiento, la filosofía para niños trata de usar la filosofía como una herramienta práctica de reflexión creativa que permita dilucidar criterios de vida, salud, felicidad y desarrollo. Se trata de que el niño se involucre en los problemas del medio en el que vive, que analice sus causas y consecuencias, que proponga respuestas y soluciones científicas. Todo esto bajo su propia capacidad de razonar, criticar, comparar, indagar. Es la búsqueda del conocimiento aplicado a la vida.

Los niños deben ejercer en la práctica su condición de ciudadanos desde la más temprana edad. Nada más ejemplar que unos jóvenes que para estudiar los problemas medioambientales, partan de un hecho de la vida diaria que afecte su comunidad: contaminación de un río por residuos industriales, contaminación del mar por derrame de petróleo, etc. Enfrentados a estos problemas, llevarlos desde una actitud crítica, a construir argumentaciones, a externar criterios, proponer ideas de cómo solucionar estos males sociales de una forma civilizada, pacífica y a favor del bien común. (Peña, 2013)

Bajo esta perspectiva, la filosofía para niños se presenta como un medio para generar agentes de cambio social. Pero se pretende que estos agentes sean autónomos, críticos, creativos, emprendedores, analíticos, saludables mentalmente, etc.

¿Por qué no atender a esa curiosidad innata de los niños y niñas y a ese preguntar constante acerca de todo lo que les rodea? Esto ayudaría a la construc-

ción de aprendizajes significativos y fomentaría una metodología que, partiendo de lo que los alumnos y alumnas conocen y piensan con respecto a cualquier aspecto de la realidad, sea capaz de conectar con sus intereses y necesidades, con su peculiar forma de ver el mundo, y les proponga, de forma atractiva, una finalidad y utilidad clara para aplicar los nuevos aprendizajes que desarrollan y para la inversión de un alto grado de esfuerzo y dedicación personal. La idea de Matthew Lipman es que “una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas” (Filosofía para niños).

La filosofía para niños surge como un programa educativo que promueve un cambio radical en nuestra comprensión del crecimiento, la enseñanza y las relaciones que se forman en contextos educativos. Desde el principio, la misión principal fue emancipar al niño mediante el desarrollo de una práctica educativa que crea posibilidades para su acción. El objetivo de este enfoque pedagógico era transformar el aula en un entorno reflexivo en el que las mentes jóvenes inquisitivas tengan un espacio para la exploración mutua de ideas.

## 1.1 Los fundamentos de la filosofía para niños.

Reconocido el papel esencial de la educación, se debe reconocer al mismo tiempo que educar y educarse, no es consecuencia de los buenos deseos, sino tarea que tiende a formar el entendimiento mediante las virtudes intelectuales, y la voluntad mediante las virtudes éticas. Ahora bien, para Platón las virtudes no son aspiraciones o sentimientos interiores, sino hábitos para actuar de modo excelente según las obligaciones de cada cual. Si la virtud del gato es cazar ratones y la del caballo ganar la carrera, las virtudes del ser humano radican en actuar siempre con racionalidad y de manera excelente, del mejor modo que pueda hacerse en cada situación (Maceiras, 2007: 150 y ss.). Citado en (Peña, 2013)

### 1.1.1 El objetivo de la educación

Ya en la antigua Grecia Platón (Carta VII, 1992) señalaba que ningún mal de cualquier estado tendría solución

mientras los gobernantes no fueran capaces de reflexionar, pensar con rigor y obrar con rectitud moral. Solo después de aprender a actuar en base a una reflexión metódica profunda y con una conciencia ética se puede pensar en dedicarse a la política. Esto implica que cualquier persona debe iniciar desde su infancia su preparación ética e intelectual. El objetivo de la educación es entonces el desarrollo del intelecto, del entendimiento de las cosas, y práctica de una voluntad regida por la ética. Pensar con coherencia y actuar con rectitud son las bases para resolver los problemas sociales.

La educación entonces debe formar el entendimiento mediante el desarrollo de hábitos intelectuales y la voluntad mediante el desarrollo de hábitos éticos. Estos hábitos (llamadas virtudes por Platón) son parte esencial del ser humano. Actuar racional y éticamente hace al ser humano.

La base de la educación consiste en ensayar y practicar los hábitos mencionados para que sean sólidos y duraderos y permitan mantener conductas adecuadas en la vida adulta. Estos hábitos son básicos en el desarrollo de cualquier persona. Sin embargo, puesto que la sociedad es compleja y el conocimiento también, la persona debe involucrarse y adquirir aquellos conocimientos que, siendo de su agrado, le permitan desarrollarse profesionalmente y responder a las necesidades de una sociedad multifacética. El hombre encuentra su lugar con lo que sabe hacer, pero su desarrollo será incompleto y limitado si no puede formar un actuar racional y ético. Es por esto que las más serias críticas a muchos sistemas educativos actuales se centran en el carácter profesionalizante pero a la vez deshumanizado de los objetivos finales de la educación. Formar profesionistas eficientes, pero sin formación humanística, poco críticos, poco racionales y poco éticos no es el objetivo de la filosofía para niños.

La homogeneización del ser humano, el educarlo para que sea útil a un sistema económico o político sin mayor aspiración, es deshumanizante y, sin embargo, muy frecuente.

El filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas insiste en que es necesario recuperar y desarrollar la reflexión y el espíritu crítico y el conocimiento moral en todos los sistemas que solo se ocupan de las ciencias positivas, orientadas al consumo y a su satisfacción mediante la producción. (Habermas, 2016)

El ser humano debe construirse a sí mismo y no ser un producto de un sistema. Solo mediante el entrenamiento intelectual y ético, desde etapas tempranas, el individuo puede estar en mejor posición para construir su propia identidad. La filosofía para niños puede ser un medio excelente para lograrlo.

Adicionalmente, la filosofía para niños busca que el sujeto se haga responsable de sí mismo, de sus proyectos, de su conducta. Bajo el supuesto que una metodología participativa basada en el análisis e interpretación de textos facilitará la acción del sujeto para razonar, criticar y analizar situaciones que le permitan generar soluciones y orientar su propia conducta.

Es claro que esas ideas deben ser analizadas y confrontadas con las propias teorías del desarrollo del niño, con las teorías más comunes sobre el aprendizaje y con las teorías de la inteligencia.

Finalmente, las bases pedagógicas de la filosofía para niños tienen fuerte relación con la teoría de Piaget. Citando a Joseline Peña (Supuestos teóricos y prácticos de los programas de filosofía para niños., 2013):

Las tesis de Piaget, a nuestro juicio, confirman las tesis de fondo de FpN, que sintetizamos en las siguientes conclusiones pedagógicas:

1ª.- El conocimiento es un proceso de interacción del sujeto y el medio, pero la motivación para aprender debe venir de dentro del alumno, para lo que es necesario una relación interpersonal con el educador que induzca al alumno a buscar en sí mismo los motivos de su aprendizaje. Lo que es un principio fundamental de la FpN, desde el que se deben interpretar las prácticas que se precisan a continuación.

2ª.- El ámbito y el ambiente escolar deberán ser gratos y físicamente estimulantes, solicitando la colaboración del alumnado para acondicionar, pasillos y aulas con la instalación de paneles, cuadros, carteles con máximas o fotografías relacionadas con la educación, la ciencia, el aprendizaje, etc. Previsiones importantes para la FpN.

3ª.- La enseñanza debe articularse mediante una metodología que permita la acción, esto es, la actividad del niño y del educando, primordial en la FpN. Todo debe disponer para que el alumno pueda "interactuar" mediante todos sus sentidos. Hoy disponemos de gran cantidad de instrumental interactivo, incluso libros, pero su eficacia educativa radica en su uso escolar asiduo y que estos tengan la pregunta como hilo conductor, más bien el diálogo socrático como eje temático.

4ª.- El alumno debe ir construyendo su propia dotación mental e intelectual, interactuando con los medios y material del que dispone, también o sobre los libros de texto, que deben ser trabajados en cada lección. Esto supone subrayarlos, sintetizarlos, esquematizarlos, en fin, manipularlos como material mediante cuyo manejo el alumno va transformado su propio desarrollo intelectual, más importante que la adquisición de conocimientos.

5ª.- Fortalecer el saber lingüístico, textual y la informa-

ción verbal, como contrapartida a la espontaneidad de la información visual. En nuestra actualidad dominada por la perspectiva visual, desde la primera infancia, el niño debe ser conducido a través de un itinerario ininterrumpido en el que la lectura sea referencia de aprendizaje y diversión. Eso supone una fácil selección de material impreso adecuado a cada edad, que va desde las cosas y objetos subtítulos y las historietas ilustradas (comics) en las que se conjugan imagen y palabra, hasta la lectura personal de cuentos y textos adecuados a su edad, para pasar a la lectura comprensiva de obras literarias y ensayos científicos, en la medida en que avanza en edad y madurez. FpN posee un currículum atractivo y pensado conscientemente a partir de los mismos postulados que nos legó la Grecia antigua.

### 1.1.2 La función del lenguaje

Es la narrativa el nexo fundamental para el desarrollo de razonamiento sobre el que se construye la reflexión filosófica. La base de cualquier narrativa es el lenguaje, tanto articulado como escrito.

El lenguaje articulado es un atributo exclusivo del ser humano. Esto lo distingue de todos los demás seres vivos. Pero es el lenguaje lo que hace posible la racionalidad del ser humano. El entendimiento humano se basa en el lenguaje y el lenguaje se basa en el entendimiento. No se puede entender una actividad sin la otra. La estrecha relación entre pensamiento y lenguaje nos permite entender el objetivo general de la filosofía para niños: Desarrollar las capacidades de razonamiento del niño mediante la comprensión y análisis de textos adecuados a las circunstancias, incluyendo la edad, de los niños.

El ser humano no es racional simplemente por una compleja estructura cerebral. El lenguaje articulado es fundamental en el desarrollo de los procesos intelectuales pues facilita la interpretación, el conocimiento, la reflexión, la abstracción del mundo y la comunicación. Las capacidades intelectuales se desarrollan en sociedad y se sustentan en el lenguaje.

La comunidad en la que el niño crece determina una interiorización particular de un sistema de relaciones con el medio ambiente que a su vez determina el vocabulario y las estructuras mentales que lo representan. Es en el ambiente social donde se forman los componentes de una lengua en particular y se desarrollan las competencias lingüísticas de los sujetos.

Está claro que la evolución humana esta fincada en gran parte en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. La palabra articulada se convierte entonces en elemento fundamental para el desarrollo de cualquier persona. Los pocos casos conocidos de aislamiento social infantil muestran lo poco que puede

desarrollar el ser humano sin la comunicación social.

Pero el simple contacto y aprendizaje de una lengua en particular requiere de interpretación, entendimiento, reflexión y comprensión para realmente impulsar a un infante más allá de una comunicación básica de supervivencia. Es aquí donde la filosofía para niños adquiere especial importancia. Es la sociedad la que comunica, pero también puede propiciar la creatividad, la reflexión y las respuestas conductuales adecuadas de sus individuos.

Por otro lado, las sociedades se han desarrollado por distintos rumbos y a distintos niveles. Esto ha generado una pluralidad cultural, histórica y geográficamente. Esto implica lenguas diferentes, formas de expresión diferentes, en síntesis: culturas diferentes. Pero esto no es un defecto sino una riqueza en la pluralidad social. Pluralidad cuyos valores también pueden ser comunicados, reflexionados y enriquecidos en una actividad intercultural. Diversas cosmologías, antropologías, éticas y estéticas que se enriquecen en la comunicación.

Debemos considerar también que la interdependencia entre lenguaje y racionalidad ha ido de menos a más en la complejidad del desarrollo de cada uno y en la complejidad de los nexos entre ellos. Facilitar entonces el progreso mental y reflexivo del niño implica serios esfuerzos de adecuación, tanto a nivel de las experiencias como a nivel del lenguaje usado. La adecuación de textos es muy importante pues se puede terminar en un simple adoctrinamiento o incluso retrasar el desarrollo intelectual del infante.

Ahora bien:

Si atendemos a lo que nos transmite de modo unánime la antropología fundamental, el lenguaje es una conquista en la evolución del cerebro posterior a otros procesos cognitivos e incluso al propio pensamiento. El niño soluciona problemas ya antes del hablar y sólo con posterioridad -en torno al año y medio- aparece la función simbolizadora que culmina en el lenguaje, precedida de otras operaciones asociadas al uso simbólico de objetos, operación bien perceptible en la conversión fantástica de una escoba en caballo, de un florero en casco para cubrir la cabeza, o de una caja en bañera para la muñeca. A partir de esta misma capacidad simbolizadora deben interpretarse los gestos, dibujos, tarareos espontáneos, la danza y los bailes, en fin, la infinidad de formas de expresión naturales que preceden al lenguaje y luego lo acompañan.

Siguiendo todavía las conclusiones de la antropología,

si el cerebro está dotado para esta especie de pre-programación encaminada a la expresión, no alcanzaría la disposición locutiva y la capacidad textual si no se desarrolla en una sociedad o medio hablante. Ahora bien, una vez que se abre paso entre los dos y tres años, las expresiones lingüísticas adquieren tal preponderancia sobre las demás expresiones simbólicas e intelectivas, que se truecan en impulso esencial de su progresión, de su reordenación y avance. (Peña, 2013)

Queda claro entonces que la comunicación y la interacción cultural son esenciales en el desarrollo del ser humano y su especie. Aunque biológicamente tengamos la capacidad de usar un lenguaje y comunicarnos, nada se lograría sin la interacción psicosocial. Precisamente en la idea anterior encontramos un fundamento para la metodología de la filosofía para niños. Comentar y analizar los textos en comunidad.

De igual manera, debemos considerar la forma en que nosotros conocemos. El conocimiento, la forma en que nos apropiamos intelectualmente del mundo que nos rodea ha sido discusión eterna en la filosofía. El ser humano representa su mundo en su propio interior. La percepción sensible permitirá una representación mental de una realidad. Quizá la primera representación sea una imagen, pero representando un mundo tan complejo se hace necesario un mayor nivel de abstracción y una representación más sintética: El concepto y su propia representación oral o escrita: la palabra.

Dejando a un lado las discusiones gnoseológicas, la filosofía para niños parte del supuesto de que la palabra y su manejo, sirven para representar y organizar nuestro conocimiento. La razón y la comunicación trabajan generalmente con palabras. Cuando pensamos, lo hacemos procesando textos. Es el lenguaje lo que permite nuestros procesos de reflexión, análisis y comunicación. El lenguaje, hablado o escrito, permite la organización del pensamiento interior del sujeto, sus procesos racionales y creativos, su desarrollo intelectual y, por supuesto, la comunicación de sus pensamientos.

El nivel de desarrollo del lenguaje determina incluso el nivel de desarrollo intelectual que la persona puede alcanzar. La ampliación del lenguaje permite avanzar al intelecto y este a su vez posibilita nuevas representaciones conceptuales, nuevos términos, nuevas palabras.

La evolución intelectual del sujeto implica entonces una evolución en su propio lenguaje. Este principio se puede analizar a nivel social, cultural o individual.

Noam Chomsky (1971), maneja una indisoluble vinculación del habla con el sujeto hablante, la del lenguaje con el pensamiento. Son clave sus conceptos

de competencia o capacidad de interiorización de las reglas lingüísticas, de estructura profunda, común a todas las lenguas, lo que abre la posibilidad de una lengua universal que, sin embargo, se diversificaría para hacer emerger la pluralidad de modalidades lingüísticas a través de mecanismos periféricos o superficiales de transformación. El lenguaje se caracteriza por ser actividad (energía), algo activo y actuante, no una obra o producto acabado. La estructura lingüística en el sujeto es dinámica y permite generar nuevos significados y significantes. Los mecanismos de la estructura lingüística son instrumentos generativos tanto en el campo de los significantes o signos, como en el de los significados o conceptos expresados.

Siguiendo esta línea de pensamiento, debemos considerar la fuerte relación de las teorías del lenguaje humano y los postulados del cognoscitivismo.

Especialmente nos referimos a los supuestos sobre el desarrollo del pensamiento prelingüístico mediante los procesos de socialización. El desarrollo de las capacidades mentales del niño está condicionado por la experiencia lingüística que le proporciona la sociedad en la que está inmerso. La palabra impulsa el desarrollo del niño. Así, los resultados de este desarrollo son muy distintos si los ambientes también lo son. Así:

De estas convicciones se deducen algunas consecuencias con evidentes repercusiones educativas, aplicables a los programas de FpN. La primera es la importancia del medio cultural y lingüístico para el desarrollo de la personalidad en todas sus vertientes. La segunda es la convicción según la cual los lenguajes y simbolismos regionales son el vehículo más adecuado para alcanzar el desarrollo intelectual, si los textos propuestos son adecuados. Por último y con no menos peso antropológico, se confirma que el ser humano está dotado de inteligencias múltiples, con componentes y dotaciones constitutivas sobre las que tiene efectos profundos todo el acopio de experiencias culturalmente recibidas (García, 2001). (Peña, 2013)

Adicionalmente:

La historia, la tradición y la literatura transmiten un tiempo cargado de sentido que nos afecta. Podemos por eso decir que nuestra actualidad viene prevenida por la "constitución lingüística del mundo", en cuanto que es el lenguaje, esto es, los textos, el medio de donde procede el impulso para la comprensión de mundo y de nuestra situación en él (Gadamer, 1977: 459). El lenguaje delimita el ámbito de la interpretación de todos los ámbitos culturales de tal modo que podemos decir que previene o condiciona nuestra aprehensión de la actualidad. En este sentido, los textos no deben interpretarse como si hablasen de un autor, de un

hecho o un tiempo, sino que deben abordarse como la palabra válida y eficaz para la comprensión de nuestro presente y la proyección del porvenir. (Peña, 2013)

En conclusión, el lenguaje es fundamental para el desarrollo cognitivo del niño. La narrativa se construye con el lenguaje y es el depósito de millones de vivencias, presentes y pasadas, ambientales e incluso interculturales. La filosofía para niños, visto como la reflexión de ese ambiente mediante el análisis de textos de la narrativa, se convierte en eje fundamental del desarrollo cognitivo del infante.

## 1.2 Los objetivos de la filosofía para niños

La filosofía para niños es en realidad un proyecto de educación que busca impulsar el análisis, el pensamiento crítico, la creatividad, las habilidades cognitivas de los niños. Como tal, es en esencia un programa o conjunto de elementos organizados para alcanzar los fines señalados. Como todo programa, tiene un conjunto de objetivos a lograr.

En casi todos los programas propuestos para la filosofía para niños encontraremos los mismos objetivos. Es cierto que el énfasis varía de uno a otro, pero en general hay concordancia.

### 1- Desarrollo de la capacidad de razonamiento:

Este es el objetivo fundamental. Con la filosofía para niños se “busca cultivar la capacidad de razonar en diversos espacios y momentos. Desea que los alumnos razonen en su diario vivir, en sus intercambios sociales cotidianos, en su vida intelectual y moral, en su búsqueda por el conocimiento.” (La factoría Asociación cultural, 2015). Se pretende que el niño use la lógica y razone como si fuera un estilo de vida permanente. No se pretende que el sujeto haga silogismos o razonamientos perfectos, sino que use un pensamiento y un lenguaje adecuado para tratar de comprender siempre su medio, sus acciones, su pensamiento, sus valores, etc. Razonarlo todo inclinará al sujeto en la dirección correcta para la búsqueda de la superación.

Alcanzar este objetivo permite alcanzar otros. El intercambio social cotidiano permite ir adquiriendo y perfeccionando las reglas y las técnicas para mejorar la capacidad de razonar en la diversidad de las mismas circunstancias en que se desarrolla. Que la vivencia diaria sea reflexionada para enriquecer, no solo el producto de la reflexión sino la actividad reflexiva misma.

### 2- Despertar la creatividad y la imaginación mediante ejercicios filosóficos:

La realidad se percibe, se interpreta, se analiza, se critica. Pero estas acciones intelectuales son el combustible para la creación y recreación de nuevas ideas y

respuestas que eventualmente transformaran esa realidad.

La filosofía para niños busca potenciar la imaginación y permitir el desarrollo de la creatividad en su propio desarrollo y en el de su comunidad.

### 3- Avivar la formación de una actitud crítica y reflexiva en los niños:

El niño debe poner en crisis su mundo y la interpretación de este, con todas sus consecuencias. Se trata de una actividad consciente y permanente. No dar nada por terminado, perfecto o acabado. El análisis en común de cualquier problemática permitirá visiones, puntos de vista, interpretaciones y soluciones distintas y enriquecedoras. Se trata de que en la puesta en común se reflexione y se forme una respuesta más libre y personal al problema planteado.

Favorecer la actitud crítica y creativa de los alumnos. El profesor no va a impartir una clase magistral de filosofía, se busca que todos participen aportando experiencias y opiniones siempre razonadas. Según Lipman, “el pensamiento crítico es el pensamiento autocorrectivo que es sensible al contexto, y que se basa en criterios para la emisión de juicios” (Lipman, Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía., 1994)

Este objetivo implica el desarrollo de respuestas más propias, más interiorizadas y conscientes. Es la creación de la individualidad en un contexto social que no podrá masificar o normalizar el pensamiento bajo patrones de conveniencia política o económica.

### 4- Desarrollar la comprensión ética:

El trabajo ético en filosofía para niños está más preocupado por desarrollar en los estudiantes la capacidad del buen juicio en cuestiones morales, lo que implica cultivar un razonamiento moral adecuado y la capacidad para analizar situaciones éticas en las que se ven inmersos. Además de desarrollar la sensibilidad y el carácter humano para que los aprendices sepan actuar y respetar al otro en situaciones de conflicto. Todo ello se logra proporcionándole al alumno un conjunto de herramientas que le permitan hacer investigaciones éticas, es decir, que sean capaces de identificar situaciones conflictivas y actuar en consecuencia. Luego, puedan evaluar sus valoraciones. No obstante, es necesaria la intervención de un sujeto con capacidades de razonar lógicamente; lo cual es permitido gracias al desarrollo del programa de filosofía para niños. El desarrollo de esta investigación ética depende de una adecuada educación moral, basada en tres elementos básicos. (La factoría Asociación cultural, 2015)

Dentro de la reflexión filosófica y concretamente de la ética, lo que se pretende no es cambiar necesariamente las creencias de los niños, sino ayudarles a encontrar unas razones más sólidas y mejores para creer en aquellas cosas en las que, después reflexionar sobre ella, ellos han elegido creer.

#### 4- Reorientar los valores sociales.

En toda sociedad la cooperación, la solidaridad, el respeto entre sus miembros y entre sus miembros y el medio ambiente, son indispensables para la supervivencia y desarrollo de la misma. Con la reflexión en la filosofía para niños se pueden poner de manifiesto la necesidad y la importancia de estos asuntos. Su interiorización y análisis por parte del niño orientarán sus propias acciones posteriores al respecto.

#### 5- Valorar las aportaciones sociales.

Redescubrir, a través de la indagación filosófica, el significado y la utilidad de los descubrimientos científicos, de la expresión artística y de las manifestaciones culturales. Que no se pierda la capacidad de asombro ante lo complejo, lo nuevo y lo antiguo, que nos aporta el grupo social de referencia.

Promover la curiosidad, la invención y la investigación como parte esencial en el desarrollo social e individual.

#### 1.3 Métodos y contenidos

La base de la filosofía para niños es la interpretación de textos. Esta interpretación no es sencilla de hacer. Es importante considerar que se requieren procesos mentales complejos. Estos procesos pueden mejorar paulatinamente en el desarrollo del sujeto al intentar la interpretación. Sin embargo, existen técnicas adecuadas que pueden mejorar el rendimiento.

Una metodología adecuada exige de un esquema de trabajo y de lineamientos acordes con lo que se pretende.

Al respecto, Joseline Peña (2013) propone:

#### 1. Explicación de la estructura semántica del texto

- 1.1. Indicación del asunto, tema o problema del texto
- 1.2. Exposición de la idea o ideas centrales que vertebran el texto.
- 1.3. Relación(es) entre las ideas centrales: coordinación, subordinación, analogía, consecuencia, inducción, deducción, etc.
- 1.4. Términos clave que configuran la ideas o ideas principales y sus relaciones.
- 1.5. Peculiaridades terminológicas del texto y del autor. Aceptaciones nuevas o peculiares del autor.
- 1.6. Evolución y/o comparación de la terminología

más importante. La diversidad de interpretaciones o acepciones de los términos.

1.7. Problemas en la traducción, si es el caso.

#### 2.- El autor, la situación y el contexto

- 2.1. Precisiones sobre el autor, la obra y los primeros destinatarios.
- 2.2. Relación del texto con la obra dentro de la cual se inserta.
  - a) Razones en las que el autor funda sus ideas o tesis principales.
  - b) Relación con el contexto inmediato.
  - c) Relación con el capítulo o sección oportuna.
  - d) Relación con la obra global.
  - e) Importancia del texto dentro de la obra.
  - f) Importancia del texto dentro del pensamiento del autor.
- 2.3. Relación con obras de otros autores.

#### 3.- Análisis del género literario y del método expositivo

- 3.1. Análisis literario del texto y de sus caracteres: poesía, prosa, teatro... Diálogo o monólogo. Tono d o g - mático, crítico, hipotético, interrogativo, etc.
  - a) Método expositivo del texto y método del autor: simbólico, sugerente, lógico, axiomático.
  - b) Valor del método en orden al tratamiento del asunto en cuestión: adecuación del género y del método al asunto que se pretende exponer.
- 3.2. Conexión del tema con otros temas científicos, literarios, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, políticos, etc.

#### 4.- Reconsideración crítica del texto

- 4.1.- Crítica del asunto o temas del texto.
  - a) Crítica de los supuestos en el planteamiento del tema.
  - b) Crítica de la solución o conclusiones globales o parciales.
- 4.2.- Crítica del método expositivo.
  - a) Crítica de los supuestos en los que se basa.
  - b) Crítica del estilo en relación con el propósito del texto
- 4.3.- Crítica de los términos empleados.
  - a) Incoherencia en los términos (emplear un término en sentidos contrarios) o incompatibilidad en las afirmaciones.
  - b) Ambigüedad, equivocidad de los términos.
    - c) Inadecuación de los términos (empleo de términos con un sentido ya consagrado en sentido distinto).

#### 5.- Valoración del contenido y de la actualidad del texto

- a) Vigencia del problema planteado y solución dada.
- b) Deficiencias y aportaciones positivas.
- c) Valoración del problema o conclusiones, confrontándolos con los modos de pensar “usuales” o “comunes” en la actualidad.
- d) Aportación razonada sobre el planteamiento y solución del problema planteado.

Un texto no es un mero agregado de oraciones, sino que presenta cohesión sintáctica y coherencia temática, que el lector tiene que descubrir. Por eso la comprensión no es mero resultado del significado de las proposiciones que lo componen; requiere, además de comprender la información, integrarla con los conocimientos que el lector posee. El lector, aquí el alumno de FpN, no es receptor pasivo del contenido del texto, sino constructor activo de su significado: construye la comprensión a partir de lo dado en el texto y de lo que él mismo aporta a partir de sus conocimientos, su cultura y conocimiento.

Se trata pues de algo más que una simple lectura, pues el texto manifiesta una relación multifuncional entre el autor, su pensamiento y su cultura con el lector, su pensamiento, su cultura, su ambiente y sus habilidades.

Para analizar y comprender un texto se deben poner en acción las habilidades y la experiencia del lector.

Este proceso, de por sí complejo, es importante pues sigue la crítica, el análisis y la inferencia acerca de lo leído, o no tendría sentido la pura comprensión en el proceso de filosofar.

La comprensión lectora insiste en abordar la estructura interna del relato y la descripción de los personajes, así como la secuencia que va desde el planteamiento al desenlace de la historia, pasando por el nudo. Insiste en el tiempo y en el espacio, cualidades que contextualizan el relato y le dan forma. La lectura profunda, en cambio, incide más en los implícitos que en los explícitos, en las alternativas que, en las opciones escogidas, según las del autor y los valores que se ofrecen. Así, por ejemplo, cuando los niños escuchan el cuento sobre el traje nuevo del emperador, en el que un poderoso gobernante es engañado por unos astutos y falsos sastres, la comprensión lectora insistirá en preguntar por el nombre del lugar donde ocurre la historia, la personalidad del emperador, la trama del engaño o la inocencia del niño que lo desvela. Un abordaje más filosófico, en cambio, haría preguntas al niño en otro sentido, como ¿por qué el poderoso se dejó engañar?, ¿por qué nadie del reino le dijo la verdad? o ¿es el poder incompatible con la verdad? (Nomen, 2018). Matthew Lipman, en colaboración con Ann Margaret

Sharp, nos muestra en su obras principales, Pensamiento complejo y educación y La filosofía en el aula, no solo sus lineamientos acerca del manejo de la filosofía para niños, sino también un esquema de contenidos general o currícula por grados y edades. A saber:

Libro del alumno	Libro de apoyo para el docente	Área	Curso	Edad	Margen de flexibilidad
Hospital de muñeca	Poner nuestros pensamientos en orden	Introducción	Salas de años 4	3-4	3-5
Elfi	Descubriendo mi propia experiencia	Introducción	Pre-escolar 1er. grado	5-6	5-7
Kio y Gus	Asómbrense ante el mundo	Filosofía de la naturaleza	2do. y 3er. grados	7-8	7-11
Pixi	En busca del sentido	Filosofía del lenguaje	4to. y 5to.	9-10	6-10
Ari	Investigación filosófica	Lógica	6to., 7mo. Y 8vo. grados	11-13	9-14
Lisa	Investigación	Ética	8vo. Y 9no. grados Polimodal	12-18	11-18
Suki	Escribir: Cómo y Por qué	Estética	8vo. Y 9no. grados Polimodal		
Mark	Investigación social	Filosofía política	Polimodal	15-18	12-18

Posteriormente apareció el texto “Nous” para edades de 8 a 12 años.

Obvio que estos contenidos han sido complementados a través del tiempo y adaptados a múltiples necesidades y condiciones culturales. Cada país, cada cultura, cada institución tienen sus propias versiones.

Este currículum y los libros representan un material único, sin embargo, sin demeritar su valor, los contenidos han tenido que ser adaptados a las realidades de niños y niñas de culturas y tiempos diferentes.

No todos los procesos de adaptación han tenido el mismo nivel de éxito. Es necesario a veces descubrir, en el ensayo y el error, lo que es más útil en cada caso.

Debemos recalcar que en general la narrativa, el arte y el juego pueden proporcionar muchos de los materiales necesarios para hacer una filosofía para niños adecuada.

Así pues, no hay un contenido definitivo. El filosofar está abierto a múltiples dimensiones. Como propone Pablo Peñas (Filosofía para niños, un estudio para su aplicación didáctica., 2015):

La filosofía puede incluir todas las áreas del currículum. Los contenidos que se abordarán en el programa de FPN giran en torno a diferentes ramas de la filosofía, que, a su vez, están en estrecha relación con conceptos y actitudes que se trabajan en mayor o menor grado durante todas las etapas educativas:

- La filosofía política incluye cuestiones acerca de cómo distribuir las cosas de manera justa.

- La filosofía medioambiental plantea preguntas sobre cómo debemos tratar el medio que nos rodea y usar los recursos planetarios.
- La filosofía social engloba temas como la comunidad o la cooperación, etcétera.
- La ética nos hace preguntarnos sobre qué es moralmente bueno o malo.
- La estética aborda la definición de arte, belleza y otros términos relacionados.
- La filosofía de la mente se centra en la persona en sí, en sus emociones, los estados mentales y su diferencia con el cerebro.
- La epistemología incluye preguntas acerca del conocimiento, por ejemplo, cómo podemos diferenciar lo que es real y lo que es un sueño.
- La metafísica trata sobre lo real y si las cosas se mantienen iguales cuando operamos en ellas.

#### 1.4 El profesor en la filosofía para niños

En el espíritu de los programas de filosofía para niños, existe el compromiso de crear un entorno social, político, moral y estético, un espacio en el que estos aspectos se encuentren bajo un escrutinio consciente. Es la creación del entorno donde se mide la excelencia de un profesor y también entra en juego la tecnología. Por esto ya no significa una razón puramente técnica, que superaría la posibilidad de concebir la filosofía como una práctica y convertirla en formulaciones tecnológicas o científicas, sino un arte basado en una serie de juicios filosóficos.

Para empezar, esta habilidad se puede encontrar en la preparación de los signos de un diálogo fructífero y en los juicios trascendentales hechos para descartar el plan de lección preparado cuando aparece un espacio prometedor. En el nivel de un diálogo continuo, el profesor tiene que hacer movimientos discursivos como, por ejemplo, explicar las posiciones, resumir, pedir aclaraciones o definiciones, dar o pedir ejemplos, indicar contradicciones o señalar posibles contradicciones mediante la generación de puntos de vista alternativos. Curiosamente, el juicio de un maestro sobre el progreso epistémico no se relaciona con lo cerca que la comunidad se ha movido hacia la verdad o el consenso, sino con los criterios de:

- 1) Alcanzar el entendimiento mutuo “por el grado en que apreciamos los puntos de vista de los otros participantes, o el grado en que son mutuamente inteligibles”
- 2) Mediante el avance de una investigación distribuida en “el movimiento de un problema y a través de un proceso colectivo”.
- 3) Al alcanzar los hitos de investigación que son pro-

ducto de cada una etapa de una investigación, por ejemplo, un consenso sobre un supuesto descubierto en una resolución sugerida.

4) Por último, pero no menos importante, al “alcanzar un consenso epistémico sobre los procedimientos de nuestra investigación”

Estos criterios epistémicos guían los estándares de la comunidad sobre el progreso del conocimiento y, desde la perspectiva educativa, pueden considerarse como una inducción al pensamiento filosófico colectivo.

Hay una multiplicidad de maneras de avanzar en un diálogo, pero también podemos distinguir una multiplicidad de objetivos para trabajar en la tarea educativa del profesor. El maestro se enfrenta a objetivos institucionales desarrollados en el plan de estudios, pero la filosofía para niños presenta un objetivo un tanto contrastante para liberar a nuestros estudiantes de estructuras opresoras en la sociedad. Esta es una complejidad que aparece en la imagen cuando se visualiza la Fpn como un elemento estructurante de nuestra enseñanza en su conjunto, que implica todos los aspectos de la vida en el aula, y, por lo tanto, se ve obligado a enfrentar su papel institucional. Biesta (2010) diferencia tres grandes dominios de objetivos o propósitos en educación que él etiqueta como calificación, socialización y subjetivación. La calificación puede describirse aproximadamente como el dominio del conocimiento y las habilidades; la socialización, como el encuentro educativo con las culturas y tradiciones. y la subjetivación como énfasis en la orientación de la educación hacia niños y estudiantes como sujetos de acción y no objetos de influencia.

El pensamiento y el hacer tridimensionales también comienzan a revelar las complejidades de incluso las decisiones más pequeñas y los momentos de acción en el trabajo del profesor. La complejidad específica de la enseñanza, vista desde la perspectiva del carácter triple del propósito educativo, es la del ajedrez tridimensional, donde se juegan tres juegos de ajedrez completos en el tablero de ajedrez que cuelga uno encima del otro, y donde las piezas no solo interactúan horizontalmente en cada uno de los tableros de ajedrez, pero también verticalmente, de modo que un movimiento en el “juego” de calificación no solo afecta lo que sucede y puede suceder allí, sino que al mismo tiempo “hace” algo en los “juegos” de socialización y subjetivación, y viceversa.

La filosofía para niños puede ofrecer una vía para reconocer y ocuparse de estas tres dimensiones de la educación, en términos de buscar el equilibrio adecuado entre los propósitos a veces conflictivos de la educación, porque ofrece grandes oportunidades para

que un maestro participe en un diálogo con el pasado, presente y futuro, con el término “diálogo” entendido en su sentido más amplio.

Existen tres diálogos significativos en términos del propósito de la educación que la práctica de la filosofía abre para el maestro. Primero, puede participar en los diálogos de la filosofía, donde tiene acceso a las “voces” que se han desarrollado a lo largo del tiempo y, por lo tanto, puede disfrutar de la conversación y, sin embargo, profundizar su comprensión de la misma. En segundo lugar, puede iniciar un diálogo sobre desarrollo humano y participar en una conversación con pensadores educativos, pasados y presentes. Esto abre las puertas a una amplia gama de formas de abordar las cuestiones fundamentales de la vida, que al final están estrechamente vinculadas a la filosofía, pero se centran en la educación. Tercero, se puede entrar en una conversación con las diferentes “voces”; una conversación que se desarrolla de forma natural cuando se encuentra con niños que “todavía saben cómo ser serios en su juego y juguetones en su seriedad”.

Además, Kohan (2014) nos insta a prepararnos para una razón diferente, una teoría del conocimiento y una ética diferentes. Es una conversación donde la excelencia radica en las formas de responder a las preguntas valientes pero frágiles de los niños para que no sean tragados por la totalidad o la igualdad del otro (en la mayoría de los casos, el maestro). Estar involucrado en estas conversaciones revela un buen aspecto interno para el profesor de filosofía, que es la lectura amplia y el pensamiento profundo para comprender nuestra realidad, nuestra existencia social y a nosotros mismos.

Este bien interno se desarrolla como un género biográfico distinto, una forma de vida distinta informada por la práctica. Así como una pintora puede vivir su vida de diferentes maneras escribiendo su propia narrativa de vida única, todavía hay un significado para vivir una vida pictórica en mayor o menor grado. El género biográfico es una estructura narrativa para vincular el pasado, el presente y el futuro de una manera significativa dentro de una práctica. La participación en los diálogos en un sentido amplio da una idea de la vida del filósofo-maestro. Podemos describir la vida de un maestro filósofo como la vida de un interrogador.

Los bienes internos de Fpn constituyen una práctica donde el maestro filosófico o el filósofo educativo pueden florecer. Aunque el vínculo entre la filosofía (como se describe aquí) y la enseñanza es muy estrecho, todavía hay una contribución educativa y filosófica distinguible que vale la pena considerar. Cuando la pregunta filosófica, “cómo vivir”, se convierte en una pregunta educativa, “cómo educar”, la naturaleza de la pregunta cambia a medida que se vuelve necesaria-

mente relacional. La pregunta cobra vida cuando nos convertimos en padres o decidimos trabajar en el campo de la educación. Para el maestro, la relación con el bien del estudiante simboliza el bien de la cultura o el bien de la especie (no solo con los que tienen vínculos de sangre), lo que agrega una responsabilidad por el bien común. El cuidado del profesor por el estudiante (independientemente de la materia) anima la ayuda de los estudiantes (como individuos) en su búsqueda interminable de una buena vida. El cuidado relacional despertado motiva al maestro a buscar prácticas educativas que compartan las inquietudes con las que se enfrenta. Al convertirse en miembro de una práctica como la filosofía, el cuidado se desarrolla como un compromiso para aspirar a los bienes internos de la práctica.

Para el maestro de filosofía, este es el marco más amplio para la excelencia del maestro. Al final, la excelencia radica en los juicios cotidianos de diferentes circunstancias equilibradas con los propósitos multidimensionales y en ocasiones conflictivos de la educación.

Al desarrollar sus excelencias, el maestro de filosofía sirve una práctica tangible y una plataforma para el maestro en la búsqueda del fin con una articulación más gruesa de bienes internos por los que vale la pena luchar. El compromiso con la práctica de la filosofía también significa que sí queremos educarnos bien y hacer buenos juicios en nuestro trabajo como maestros. Para un maestro que filosofa, eso significa un compromiso para continuar el crecimiento, que es el punto donde las cuestiones educativas se redondean a cuestiones filosóficas. Trabajar con niños es trabajar con uno mismo porque continuamente requiere escuchar la voz interior, la voz del niño dentro de nosotros. El niño interior es nuestras experiencias, posibilidades y deseos que surgen de las condiciones que una vez vivimos, y que aún vivimos dentro. Estas vías de autoaprendizaje nos permiten hacer buenos juicios en nuestro trabajo como maestros.

## 1.5 La filosofía para niños y el desarrollo individual y social

Robert Misrahi, filósofo y pedagogo francés, vivo, define filosofía, “...como actividad libre y abierta de reflexión, de interrogación y de creación, es, por tanto, por sí misma, la realización de lo que ella misma preconiza ... “y afirma que” ... es preciso solamente que esa filosofía se proponga, de hecho, a reflexionar sobre la propia vida y sobre la instauración de una nueva vida ... porque ella es... el esfuerzo por instaurar un nuevo comienzo”, es decir, una existencia tan satisfactoria y significativa a punto de valer como un “otro-to-

tal” y como un “segundo nacimiento” (Misrahi, 2001).

Esta afirmación podría ser el preámbulo del programa de Matthew Lipman: tratar de definir la filosofía como la práctica estimulante del cultivo del pensamiento en los niños, desde su contacto con el mundo y el universo simbólico que lo componen, campo de acción de su vida, merecida y esclarecedora, como fruto de una estrecha relación entre la satisfacción de sus necesidades e intereses culturales significativos y la valencia de los mismos como creativo en la formación de sí mismas.

Lipman intenta demostrar la eficacia y la eficiencia de «Filosofía para los niños» como una disciplina alternativa, de carácter transversal, orientada esencialmente a una mejora cualitativa de la experiencia reflexiva, suponiendo que, como permanente y acumulativa, el fundamento atento de formación de un carácter fundado en una la identidad singular (Lipman, La filosofía en el aula, 1992)); una visión global, autónoma, consciente y comprometida en la relación pedagógica de enseñanza y aprendizaje.

Los estados de asombro, de admiración y de duda, íntimos de la actividad filosófica, sirven de motivación a la conclusión de este programa educativo. Dejar que estas instancias primarias toquen a los niños, manteniéndolas siempre en horizonte abierto, es señal de que quieren continuar participando, colaborando, a invertir en sí mismas, en el desarrollo y en el perfeccionamiento de habilidades de pensamiento riguroso y coherente en cada contexto de acción, y a la oportunidad de convertirse actualmente en ciudadanos autónomos en cuanto al ejercicio de su pensamiento.

Los niños tenderán a crecer conscientes de sus potencialidades de argumentación y juicio justos y verdaderos, sin el alejamiento de un sentido cuidadoso y cuidante que les orienta la intervención: tanto sobre sus deseos e intereses modulares (contenidos), como de la fuerza de la participación y, compartir información con los demás, el significado creativo y recreativo de su aprendizaje, en todos los contextos propicios para su desarrollo. Lo que importa es mantener esta vivacidad de la filosofía como constante descubrimiento y cuestionamiento, mientras alerta de conciencias, sobre todo lo que toman como importante y sustancial para la comprensión de sí mismas a través del pensamiento sobre el propio pensar. Este es el continuo renacer para la vida, el preludio de la autosatisfacción y de la autorrealización en su escolaridad.

El fundamento buscado en este desafío de filosofar con niños, que están aprendiendo a hablar y a pensar, es instrumentalizar esa intervención de agente educativo-niño con sus pares, para fomentar desequilibrios necesarios para la conversación, sean de orden

ontológico, epistemológico, “...diálogo basado tanto en la experiencia afectiva que nos aproxima y relaciona como en la experiencia cognitiva que nos concibe afirmación y juicio, mejorando nuestra madurez emocional e intelectual”. El pensamiento de la emoción es aburrido y desinteresado (Lipman, Tinking in education, 2003).

De ahí que sea tan importante tomar esta predisposición emotiva de fluidez natural de la acción creadora que fundamenta la educación para el pensar, como proyección del sentimiento de sí, del Yo-Yo del niño, en el Yo-Tú y en el Yo-Mundo.

La propia elaboración de una pregunta ya es un acto creador interesado; es una manifestación de un deseo de querer saber, de querer saber hacer, de voluntad activa en querer ser.

Así, sin deseo tampoco hay conocimiento, ni razón, ni creación ni la misma moralidad: el conocimiento es, ante todo, un «deseo» de verdad, la razón, un «deseo» de coherencia, la creación, un «deseo», de novedad, de restablecimiento, de curación; y la moral, un «deseo» de vida virtuosa.

Se infunden cuestiones: ¿cómo potenciar el ejercicio reflexivo y crítico hacia esta praxis sapiente / competente? ¿Qué modelo de discusión debemos adoptar para que se tomen como objetos sentimientos o pulsiones éticas, emociones o pulsiones estéticas para que el descubrimiento del íntimo de su ser, de su socialización y civilidad, sea efectiva?

Hay un hilo conductor privilegiado que permite responder a estas cuestiones: el pensamiento cuidadoso y cuidante. El “cuidado” atento y permanente es condición primordial y sustancial de la propia actitud inquiridora benevolente. El pensamiento cuidadoso es el único que puede dar cuenta de la fragilidad intrínseca de los juicios que hacemos, por más nobles que sean, como los de verdad o de justicia, por ser él capaz de promover los ambientes en los que estos se instalan con mayor o menor facilidad. Estos entornos de contextualización socio-emotivos, formadores de hábitos y valores, sean o no de un asumido orden democrático o emancipatorio, constituyen siempre un foco para donde dirigir el “cuidado” y las vivencias que al niño se dirigen.

Para Lipman, “... lo que se puede hacer es crear un ambiente favorable para el bien pensar, y reconocer que los niños tienen diferentes estilos de comportamiento mental, [y que] cada uno de los cuales necesita ser alimentado de forma más o menos diferente. ... El profesor de cualquier arte debe ser capaz de discernir las disposiciones creativas del alumno e incentivar su desempeño...siempre que el contenido del pensamiento no se vea comprometido” (Lipman, La filosofía en el

aula, 1992)

En este sentido, el pensamiento cuidadoso, atento o riguroso, implícito en estas palabras, puede considerarse la base para la práctica filosófica del diálogo filosófico. Ejercitar este tipo de pensamiento, tanto el cuidado acerca de ideas y emociones, como el cuidado respecto a la influencia directa y positiva de los contextos de significación de una progresiva inventiva “imagética” (basada en imágenes) y compensatoria, son los prerequisites fundamentales para que se efectúe una experiencia positiva en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Comprender adecuadamente una emoción significa comprender su necesidad de revelación. Y esa comprensión, el niño debe ser capaz de canalizarla hacia un propósito amable y afable, potenciando su acción en un esfuerzo permanente de apertura y de relación con los objetos, los demás y el mundo. Esta multidimensionalidad inmanente a la proyección práctica del niño, en contexto educativo, fecunda tanto el pensamiento creativo como el producto de esa creación, en un recrear continuo de significados que sobrevaloran su vida en la escuela.

Estos contextos educativos, formales e informales, por ambicionar socioemocionalmente las interacciones sociales, condicionan actitudes subjetivas e intersubjetivas, responsables de compartir sentimientos básicos, los de amor, ternura, alegría y tristeza, e incluso sentimientos más complejos, como, confianza, amistad, coraje, respeto, justicia y verdad. De este modo, la práctica filosófica con los niños permite que construyan y acumulan de manera especial los significados, mientras que forman la conciencia de sí, movilizándolo simultáneamente elementos de los dominios afectivos, cognitivos, creativos y recreativos, presentes en la esfera de su experiencia. En esta dinámica, habilidades de diálogo y de pensamiento se consolidan sobre competencias reflexivas, sensibles a criterios razonables de afirmación de las competencias intencionales de interpretación de esta sensibilidad, tanto en ambientes educativos provechosos privados y públicos, es decir, tanto en casa como en la escuela.

La consolidación de esta autenticidad sobre un pensamiento y su consecuente manifestación de integridad manifiesta en la acción, haciéndola coherente y de acuerdo con su naturaleza, constituyen el vehículo del propio filosofar.

Ejercitar la esencia del niño, su deseo, es hacerla agente educativo de sí misma en la búsqueda consciente de un mundo que quiere construir, en sí, de los demás para sí, de los demás en sí mismos y de sí en los demás. Esta múltiple reciprocidad, tomada como fuente vital de su nueva emergencia, es signo de una

búsqueda incesante sobre el principio creativo que la provoca a ser más y mejor, tanto en el pensamiento, como en la palabra y también en la acción.

Podemos cultivar estas actitudes propias de la consideración filosófica en los dos planos aquí fuertemente evidenciados: el socioemocional y el creativo-reflexivo. En el plano socioemocional, se centra en las más básicas actitudes que permiten el entendimiento dialógico y la comprensión dialéctica. Es de extrema importancia respetar las necesidades fundamentales del niño que la califican mientras se educa: necesidad de afecto, de seguridad, de actividad recreativa y de comunicación. En el plano creativo-reflexivo urge explorar toda una expresión poética de su imaginario infantil, a través de juegos lingüísticos lógicos, analógicos e inductivos.

El desarrollo de estas actitudes socioafectivas favorece la conquista de las actitudes inteligentes relacionadas con la dimensión expresiva de creación y, al mismo tiempo, de recreación. El creador siempre tiene presente la necesidad de los otros; tanto para que el acto alcance su fin, como para que su «obra» adquiera el sentido de su propósito, como vehículo comunicante de los demás a través de ella, su significado. En este plano, aquel que se acerca al pensamiento cuidante en el modo como nos inclinamos sobre un objeto y del rigor cuando inculcamos la corrección de nuestros propios procedimientos de pensar, demanda el desarrollo auténtico de sus habilidades racionales de relación, tales como la investigación, la conceptualización, el racionamiento y la traducción.

Desde el punto de vista pedagógico, Lipman elaboró desafíos con intención deliberada de desarrollar actitudes y prácticas filosóficas en la educación infantil. En el grupo de edad correspondiente a la enseñanza primaria, los niños tienden a ser muy curiosos y a involucrarse con facilidad en ambientes lúdicos, lo mismo sería decir “... jugando el juego filosófico” (Lipman, La filosofía en el aula, 1992). En este juego, las actividades de diversión interactiva favorecen su deseo, manifestándose inteligente y emocionalmente sobre lo que desencadena su interés, ejercitando y conjugando competencias con las que, naturalmente, intentan cultivar su aprendizaje significativo bajo su experiencia vivencial y, de fácil utilización.

De un diálogo intenso entre emociones y razones, surgen necesariamente buenas razones, buenos juicios y argumentos eficientes. Esta práctica dialógica filosófica se presenta como una necesidad de reequilibrio, no sólo psicosomático, sino también reflexivo y, al mismo tiempo, creativo, ante los acontecimientos y eventos preferibles que despiertan estos procesos mentales constitutivos de la conciencia de sí y de la

conciencia del mundo. Estos momentos de «convertirse en sujeto» son la materia prima del experimento de formación de actitudes en prácticas filosóficas sobre temáticas que les conciernen y con los que construyen su identidad y subjetivación. Son estos momentos, entre las imágenes percibidas y el sujeto que percibe las imágenes, que provocan situaciones de cuestionamiento y de encuentro.

Para el niño en fase de formación de la conciencia, la filosofía es un recurso para el despertar del sujeto. Este modo de intervención lleva, por intermedio de una pedagogía enraizada en la pregunta generadora, a desequilibrios emocionales y cognitivos y tiende a superar estos desequilibrios por la construcción de conceptos compartidos por el grupo, por la «comunidad de investigación» que se edifica, por vía de una pedagogía basada en la práctica dialógica.

De hecho, sólo el diálogo crítico desencadena un proceso reflexivo capaz de conducir a la modificación de puntos de vista (pensamiento divergente) y a la inferencia de buenos juicios.

En este proceso de activación filosófica surgen sentidos entusiasmantes que les imprimen la transición de un plano individual a un plano plural, de un compromiso sobre la divergencia, por la aceptación de la complejidad de las relaciones intersubjetivas y la comprensión de su dinámica. La transformación de ideas en conceptos y de éstos en significados especiales, bajo un ambiente recreativo, lleva al niño a pensar sobre lo preconcebido, sobre el co-construido y sobre la retroactividad de su movimiento auto gnoseológico, basado en una dinámica revigorizante.

El reconocimiento de la importancia de la reflexión sobre sí mismo, en su espacio de acción y de la valoración emocional sobre la convivencia respetuosa de la pequeña comunidad donde se inserta, hacen de este abordaje educativo el escenario real de un desarrollo que se quiere personal y social. La inscripción como participante en su formación es, de nuevo, realizar su tendencia natural al descubrimiento.

Con esta apertura inteligente y emocionalmente competente, el niño tiende a aceptar el medio sociocultural como el «locus» (lugar específico) contextual de su edad de crecimiento, de encuentro y de relación, sosteniendo su acción en la prudencia, la equidad y la alteridad tomadas como centros neurálgicos de su tendencia circunstancial convergente en el civismo creativo que le es propio y que le libera.

La actividad creadora sólo se puede ejercer plenamente dentro de un ambiente de apertura y de libertad de comunicación activa, en un medio rico y estimulante para el desarrollo de la sensibilidad y la imaginación sobre las experiencias vividas, haciéndolo

las positivas, a condición de revelar la real personalidad del niño en la interacción con el otro, aclarándose y aceptándose, según un principio divergente a través de los contextos en que se manifiesta.

Este intento de desarrollar competencias emocionales asociadas a la esfera pública del niño le confiere la oportunidad de involucrarse con toda la comunidad escolar. A través de la relación incondicional que establece con el otro en el sentido de concienciar su congruencia, es decir, aceptándose como es, siendo auténtico y, de esta forma, romper con los límites de su corporeidad y buscar entendimiento y significación en la esfera de otro. El proceso de liberación, de reconocimiento y de receptividad es necesario para que la afectividad tome el lugar de la prepotencia y de la autoridad sobre el otro, instituidas en nuestras instituciones escolares como directrices formativas.

Esta postura en busca de una generosa comprensión empática favorece la expresión genuina de la experiencia afectiva, la flexibilidad de la dinámica de relación y la plasticidad de la propia inteligencia. El niño deseará naturalmente aprender por sí mismo, de crearse creándose a sí mismo y de recrearse mientras el ser humano está dispuesto enteramente a su experiencia, haciendo su conducta creadora y su actividad constructiva.

Esta emergencia estética, firmada en la indagación del propio grupo, faculta al niño el confort original de la novedad y le propone buscar saberes innovadores, preceptos de flujo y flexibilidad fundamentales para el desarrollo de su funcionalidad, basada en imágenes, aplicable tanto al nivel de la clarificación de problemáticas existenciales como requerida en la resolución de conflictos de orden social. Esta operación constante de la inteligencia emocional preconizada por el programa de «Filosofía para niños» en «Comunidad de Investigación» capacita al niño para encontrar instrumentos capaces de hacer suprimir las adversidades a las que está permanentemente sujeta, así como a los estereotipos del medio social donde se inscribe y de inferir sobre las normas vigentes de comportamiento y acción establecidas como obligaciones de carácter doctrinario y reductivo.

Esta manera de cuidar su experiencia, y las divergentes concepciones de experiencia que forman parte de la vida activa del niño, no es una actividad meramente cognitiva y reflexiva, es sobre todo emotiva y/o afectuosa. Cuando se dialoga, se presta atención al todo que consideramos importante y no sólo a la parte, o sea, el concluyente cooperativo servirá siempre como un escenario mayor de criterios sobre los cuales podamos percibir mejor para que nuestra condición de coparticipante gane un efecto significativo.

Este cuidado es una demostración implícita y explícita de aprecio sobre lo que deseamos ser y sobre el mundo en que queremos vivir. "... la atención cuidadosa extrae una respuesta de la persona atendida y esa respuesta puede ser a veces muy creativa." (Lipman, La filosofía en el aula, 1992)

Esta competencia de ser creativo debe ser entendida también como término de mejora de las propias relaciones sociales. La búsqueda de solución de problemas o conflictos a través del ejercicio de las diversas alternativas y posibilidades, forman la praxis creativa resultante del sentido afectuoso conferido, tanto al discurso interior como a su manifestación expresiva comunitaria y humanizante.

El fortalecimiento de esta relación pedagógica entre la sensibilidad afectiva y la reflexividad creativa, funciona como la base referencial del desarrollo de competencias cívicas y moralizantes: aprender a conocer ejercitando el pensar en sí mismo, sobre sí y con los demás; aprender a hacer despertando la capacidad para crear y recrear su pensamiento, proporcionando el descubrimiento del valor constructivo del trabajo y no sólo como entrenamiento de preparación para ejecutar una determinada tarea; aprender a convivir, expurgando la competitividad y reforzando el trabajo colectivo, con proyectos solidarios y cooperativos; y aprender a ser, contribuyendo a la formación de una postura de deliberación cuidadosa y de decisión responsable como vehículos de prolongación de la conciencia holística y manifestación cuidadosa y rigurosa de sí misma. Estos son el bulbo sinérgico de construcción y edificación de una sociedad más autónoma, más libre y feliz.

Ser disponible es estar constantemente atento al desfile filosófico del niño, dispuesto a responder a las necesidades de su expresión, a los intereses de su manifiesto y a guiarlo hacia el fin que pretende. Esta condición de respeto y de no-directividad es liberadora y revigorizante. Es canalizar energía positiva en forma de benevolencia, de simpatía y compasión.

Así, para que haya un programa educativo orientado a la democracia, a la construcción de una sociedad más participativa e igualitaria, es necesario que creemos condiciones para desarrollar la empatía dialógica, presuponiendo también la palabra hablada, escuchada con respeto y relevancia cuando se solicita por el otro, como una filosofía de vida.

## Referencias

- Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement . Boulder: Paradigm.
- Chomsky, N. (1971). El lenguaje y el entendimiento. Barcelona: Seix Barral.
- Denham, S., McKinley, M., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development* (61).
- García, F., Colom, R., Lora, S., Rivas, M., & Traver, V. (2000). Valoración de filosofía para niños, un programa de enseñar a pensar. *Psicothema*.
- Habermas, J. (2016). La espiral de la tecnocracia. Madrid: Trotta.
- Harris, P. (2005). Understanding emotion. New York : Guilford Press .
- Kohan, W. (2014). *Philosophy and Childhood* . New York: Pelgrave.
- La factoría Asociación cultural. (2015). Filosofía para niños. <https://fpnbadajoz.wordpress.com/articulos/>
- Lipman, M. (1992). La filosofía en el aula. Barcelona: Octaedro.
- Misrahi, R. (2001). Felicidade: um ensaio sobre a alegria. Rio de Janeiro: Difel.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social words*. Cambridge: Harvar University Press.
- Nomen, J. (2018). El niño filósofo. Cómo enseñar a los niños a pensar por sí mismos. Barcelona, España: Arpa.
- Peña, J. (2013). Supuestos teóricos y prácticos de los programas de filosofía para niños. <https://eprints.ucm.es/22787/1/T34721.pdf>
- Platón. (1992). Carta VII. Madrid: Gredos.





# Ambientes de aprendizaje en el aula universitaria



La experiencia docente de más de 20 años con estudiantes universitarios, ha despertado el deseo de compartir un análisis y reflexión de los aspectos didácticos y metodológicos empleados con gran éxito a lo largo de este tiempo. Aunado a esto, las opiniones de los alumnos, expresadas en las evaluaciones docentes semestrales, reafirman los beneficios de los procesos de enseñanza-aprendizaje aplicados.

Los alumnos adultos requieren la misma atención, guía, cuidado, educación y dedicación vocacional que cualquier estudiante de nivel básico. Algunos practicantes de la docencia universitaria descuidan el ambiente educativo, volviéndolo frío y distante, al grado de generar angustia y miedo en sus educandos, lo que representa una barrera para el aprendizaje significativo, pues el estudiante no se siente acogido ni confiado para expresarse con libertad, guardándose sus dudas, inquietudes, aciertos y aportaciones interesantes para las clases.

Generar un ambiente cálido y armónico dentro del aula universitaria, es indispensable para todos los involucrados; permite fluidez y profundización de los saberes y, descubrimientos significativos propios, para la vida y el quehacer profesional de las personas que aprenden, entre ellas, el propio maestro. Ésta conducción dista, como muchos piensan, de la falta de orden, respeto y liderazgo docente, al contrario, un buen líder es aquel que sabe delegar tareas y sumarse al trabajo, sin imposiciones nefastas, guiando a los involucrados en la consecución de metas a corto, mediano y largo plazo.

El estudiante es siempre perceptivo, no puede ser engañado, y cuando un docente no tiene vocación, el trabajo didáctico será complicado, lleno de tropiezos; será difícil encontrar y aplicar herramientas metodológicas adecuadas a cada alumno, a cada grupo, y sentirse pleno y satisfecho en el proceso. Mas cuando la vocación arrastra, cada día dentro del aula es una experiencia sin igual, saturada de diversión, comunicación efectiva, adquisición de saberes y prácticas exitosas, a pesar de los esperados errores, que precisamente, están en el camino para recordarnos que la educación no

## *Reflexión docente*

Rosalinda Rivas Castilla

Facultad de Artes

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

es lineal, tiene altas y bajas, giros y caídas, que representan momentos valiosos para el proceso individual. La mayoría de los alumnos recuerda con gran afecto a los maestros que fueron más allá de la simple instrucción de un tema particular; recuerdan a los que dejaron el corazón buscando siempre diferentes formas de conducir el aprendizaje, con paciencia, con amor, con una intención más elevada que el simple hecho de replicar conocimientos.

Enlistar algunos de los recursos efectivos empleados, puede dar luz a todos aquellos que deseen genuinamente transformar su quehacer docente, en aras de formar mejores personas, recordando los vínculos socioemocionales que se construyen en la interacción diaria en el aula.

Resulta indispensable comenzar por la programación y planeación de clase. Éste ejercicio, a veces tedioso para algunos, es necesario, puesto que guía y da coherencia y unidad a la materia en cuestión, y si bien no forma parte del ambiente dentro del salón de clases, sí que impacta enormemente en la conducción de cada sesión; el alumno conoce el rumbo, el maestro lleva un orden que le presenta opciones múltiples y variadas de actividades a ser aplicadas con fluidez, evitando con ello el tedio durante su curso. Además, provee novedad, expectativa y sorpresa en los estudiantes, saben que tendrán una clase en la que cualquier cosa podría pasar.

Al planear detenidamente el programa de la materia, se cuenta con el tiempo suficiente para determinar las diferentes técnicas, metodologías y recursos didácticos a utilizar, seleccionando y adecuando aquellas que cumplan de mejor manera con los aprendizajes esperados, sin repeticiones, involucrando al alumno en el proceso, haciendo uso de la infraestructura de la institución educativa, que muchas veces se desperdicia al no poseer el suficiente ingenio docente para sacar el mayor provecho, aún de los espacios menos equipados.

El salón de clases no es el único espacio donde se puede aprender, levantarse de la silla, salir a explorar, escuchar al maestro en un espacio abierto, quizá los jardines escolares, las escaleras, el patio central, etc., re-

presenta una oportunidad grandiosa para experimentar cinestésicamente aquello que se aprende a través de la vista y el oído. Hablamos de estudiantes universitarios, adultos que forman grupos en la mayoría de los casos, pequeños, a comparación de el cúmulo de estudiantes en los niveles básicos. Ésta gran ventaja debe ser aprovechada y explotada para brindar experiencias de aprendizaje sencillas, pero novedosas, en ambientes donde el sol influya incluso en la salud, no sólo física (como ocurre con la fijación de la vitamina D), sino también emocional y psicológica, respirando aire circulante que invade de oxígeno al cerebro para que los procesos de pensamiento se lleven a cabo de mejor manera; interactuar con el jardín, el agua que lo riega, los animales que rondan el sector, como ardillas, gatos, aves, etc. Todo esto no se esperar en las aulas universitarias, el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de regirse bajo modelos educativos novedosos, no tiene modificaciones prácticas significativas; el alumno sigue llegando a sus clases teóricas, a sentarse en su banca para recibir la información del maestro, el Internet o un libro, permanece en esa posición para practicar la teoría en papel, y así es cada día de cada ciclo. Beneficiémonos del control que puede mantenerse con adultos en grupos pequeños.

Jugar no es sólo cosa de niños, las actividades lúdicas añaden frescura a los procesos, aceleran el tiempo, generan compañerismo, respeto por las normas, resiliencia, al saber ganar, pero también perder, tolerancia a la frustración, socialización sana; liberan la mente de las preocupaciones externas cotidianas, traen al presente consciente a la persona... no terminaríamos de nombrar los múltiples y valiosos beneficios de incorporar el juego en nuestras sesiones de clase, sin importar la materia o el tema de que se trate, siempre habrá una, aunque sea pequeña, oportunidad para incluirlo como recurso didáctico, pues lo hay de muchos tipos, incluso se pueden diseñar o encontrar dentro del rubro tecnológico, en donde el estudiante puede interactuar desde su equipo de teléfono celular, de cómputo o tableta.

Los docentes somos personas trabajando con personas; nuestros alumnos, a quienes guiamos, representamos, y ante quienes estamos al frente como ejemplo, no se olvide que esto conlleva ética y compromiso social. Los estudiantes no pueden ser tratados como sacos en los que se depositan saberes, de manera impersonal y carente de humanidad; frases como: "si quiere que entre y si no, no es mi problema- si quiere venir, bien y si no, también, yo igual doy mi clase, si la entienden bien- no estoy tratando con niños, son adultos que saben lo que hacen, yo paso lista y se acabó...", conducen a prácticas obsoletas y violentas. No es ningún secreto que hay personas en nuestras aulas que son groseras, altaneras, irresponsables, que no cuentan con una educación familiar, y que en muchas, muchas ocasiones, somos los maestros quienes recibimos ese trato inhumano y violento, cuando lo único

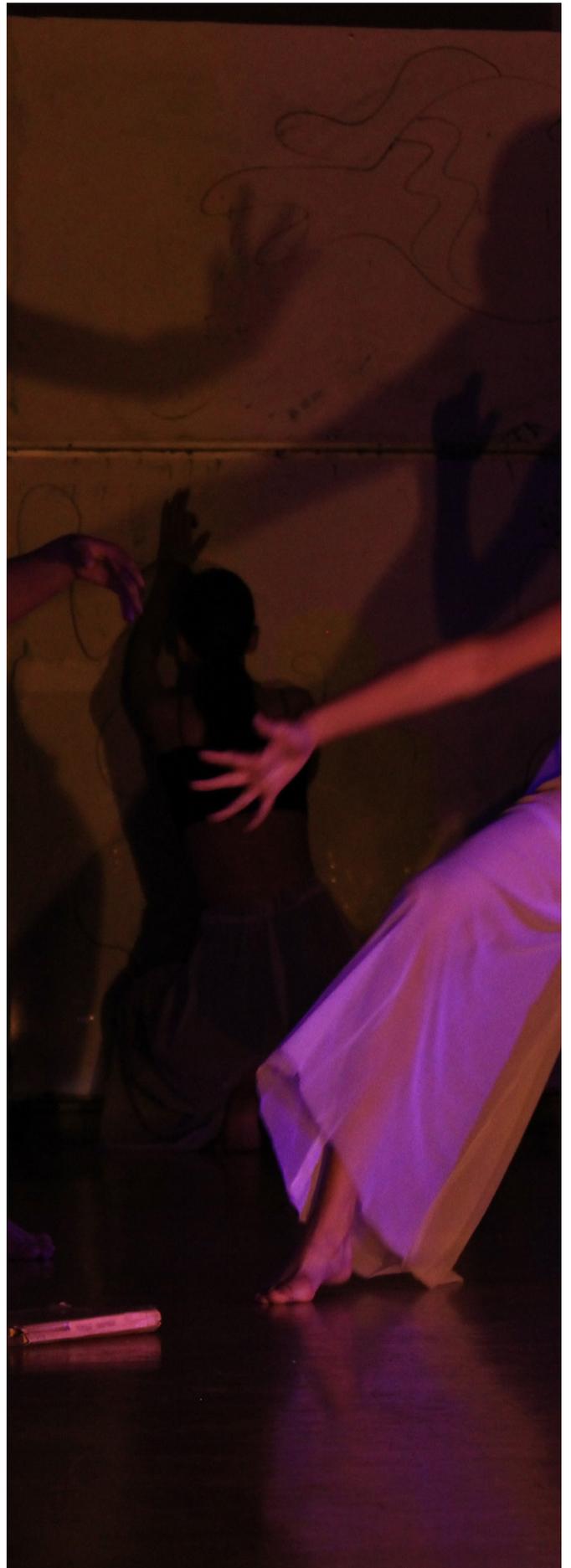
que hacemos es entregarnos con amor y dedicación a nuestra labor docente, claro, quienes contamos con esa vocación, pero no es por ello que debemos pagar con la misma moneda, al contrario, quizá nuestro ejemplo, conduzca a cambios de actitud en esas personas con quienes debemos convivir ciclos enteros, y aunque sean modificaciones temporales o superficiales en su proceder, por lo menos el ambiente no será tan denso.

Repasar los conocimientos adquiridos en clases previas, no lleva más de 10 minutos, y es una oportunidad valiosa para sondear el grupo, reconocer aquello que ha quedado claro para poder continuar con aspectos más profundos o elevados dentro del tema, pero también presenta la ocasión de retomar elementos confusos y explicar de manera amplia lo que no esté claro; ésta actividad genera bienestar en el alumno, se siente tomado en cuenta, le otorga libertad en el momento preciso para fortalecerse académicamente y afianzarse con seguridad para avanzar.

El centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el protagonista, es el alumno, ofrecerle instantes para compartir y conversar sobre las relaciones que encuentra entre los temas abordados en la clase, y su historia personal, lo inducen a sonreír, a relajarse, a soltarse y, a aprehender significativamente aquello para lo que lo estamos preparando. Envuelve al maestro en la magia de reconocerse en tantos espejos que comparten sus experiencias, y el alumno conecta con el ser que es esa figura de autoridad, quien ahora lo escucha y se interesa genuinamente en él como persona, y no sólo como un cliente más de la institución educativa. Ésta reciprocidad y empatía transforman por completo el quehacer docente y el ambiente del aula universitaria.

La sociedad actual, narcisista al extremo, necesita urgentemente personas que se sumen al rescate del mundo. Vaya que es trillada la frase de que los jóvenes son el futuro del país, pero, trillada o no, encierra sabiduría. Es imposible que la gente trabaje y luche por aquello que no conoce, que no comprende, no le importa o no le han enseñado por medio del ejemplo, y no sólo con palabras. Nuestro lema: "Luchar para lograr, lograr para dar", tiene un significado sublime, arropa los más altos valores e ideales para la construcción de un ambiente social armónico, humano, solidario, respetuoso, cálido, amoroso, pacífico, tendiente a la evolución constante, y no será posible mientras en las aulas se siga instruyendo para la competencia insana y agresiva, sembrando en las mentes más maleables la idea de que el éxito debe conseguirse sin importar el costo, generando caos en la jerarquía de valores que todavía algunas familias inculcan, conduciendo a los jóvenes a tratar de encajar e impresionar, contraponiéndose a sus fervientes y puros anhelos, dibujados a lo largo de su corta, pero significativa vida, pues ven que el mundo tiene sus propias reglas, que para tener hay que venderse, que para subir hay que pisar, que para agradar hay que murmurar; y qué más da, si su maestro también lo

hace y lo fomenta en el salón de clases, premiando con dieces a quienes se rigen por esas putrefactas normas del éxito mal encausado, sin importar que el ambiente del aula sea una analogía perfecta del mundo caótico del que todos nos quejamos. Quejarse no cambiará las cosas, cambiar los ambientes de aprendizaje sí que nos devolverá, algún día, todo aquello que perdimos en el camino errado de "ganar" sin ser, que comenzó en casa, y lo dejamos apoderarse del quehacer profesional más elevado, LA DOCENCIA.©

















UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
CHIHUAHUA

