

# Pedagogía humanista-ética-lúdica: alternativa para la mejora de la calidad de la educación en el componente de autonomía curricular

Humanistic-ethical-ludic pedagogy: alternative for the improvement of the quality of education in the curriculum autonomy component

Daniel Magaña Duarte. danielduarte@prodigy.net.mx

Postdoctorado en Investigación Educativa

Instituto Universitario Internacional de Toluca

México

Recibido: 23/12/2018

Aprobado: 11/02/2019

## Resumen

La *Pedagogía humanista-ética-lúdica* como *alternativa para la mejora de la calidad de la educación*, asume como enfoque construir el conocimiento desde la conciencia geohumanista; sustentado teóricamente en la ética, filosofía, sociología, pedagogía y política educativa; epistemológicamente en la genealogía. El objetivo de esta investigación fue fundamentar teórica y metodológicamente la pedagogía humanista-ética-lúdica, a partir de los elementos teóricos aportados por la axiología del humanismo integral. Entre los diversos aportes destaca el comprender y aplicar la categoría de pedagogía humanista-ética-lúdica a partir de la atención consciente del tiempo presente. Este abordaje teórico metodológico, ofrece los elementos para proponer un modelo de *Pedagogía humanista-ética-lúdica* en el marco del paradigma crítico sociológico, dentro del seno moral del humanismo integral.

**Palabras clave:** Ética, Humanismo, Pedagogía, Virtudes, Conciencia.

## Summary

The humanistic-ethical-ludic Pedagogy as an alternative for the improvement of the quality of education, assumes as an approach to build knowledge from the geohumanist consciousness; supported theoretically in ethics, philosophy, sociology, pedagogy and educational policy; epistemologically in the genealogy. The objective of this research was to theoretically and methodologically base the humanistic-ethical-ludic pedagogy, based on the theoretical elements provided by the axiology of integral humanism. Among the various contributions, it is important to understand and apply the category of humanistic-ethical-ludic pedagogy based on the conscious attention of the present time. This methodological theoretical approach offers the elements to propose a model of humanistic-ethical-ludic pedagogy within the framework of the critical sociological paradigm within the moral core of integral humanism.

**Keywords:** Ethics, Humanism, Pedagogy, Virtues, Consciousness.

## Introducción

La propuesta denominada pedagogía humanista-ética-lúdica se plantea como una alternativa para lograr la mejora de la calidad de la educación en el desarrollo del componente de autonomía curricular en educación básica (SEP, 2017a), resultado de una investigación que privilegió una lógica en construcción de corte teórico y metodológico.

En este sentido, de acuerdo con Escudero (1999), el abordaje de este objeto de estudio se realizó desde un acercamiento teórico, como una alternativa para aprovechar las bondades que actualmente ofrece el componente de autonomía curricular. Así, este planteamiento, prioriza la cuestión humanista, ética y lúdica, para el desarrollo de la conciencia, las virtudes y de los valores del educando de educación básica, en el contexto de una conciencia geohumanista, en detrimento del predominio de la era de la geoeconomía (Gorostiaga, 2008). En este tenor, dicha acción investigativa teórica, se efectuó sustentándose en un fundamento proveniente de las aportaciones de Maritain (1943a, 1943d), Varela (1996, 2000, 2003), Chalmers (1999), Jackendoff (1998), Foucault (1991, 2002), Kaplún (1998), León (2008) y el análisis de la normatividad educativa actual (SEP, 2011, 2017a, 2017b), entre otros.

Sobre las cuestiones metodológicas, se sustentó en una orientación epistemológica del pensamiento genealogista desde la perspectiva de Meneses (2008), y una estrategia interpretativa, fundamentada en la hermenéutica social propuesta por Habermas (2000). Todo ello, desde una lógica de investigación, tal como se expone en la *Estrategia interpretativa para investigar... en educación* (Zamora y García Millán, 2013); en el marco de la Sociología de la Educación (González y Torres, 1981) y desde la perspectiva de Zamora y García Millán (2016a).

Con todo este andamiaje teórico-metodológico concretamos el objetivo del estudio teórico, que fue: Fundamentar teórica y metodológicamente la pedagogía humanista-ética-lúdica, como alternativa para la mejora de la calidad de la educación en el componente de autonomía curricular en el marco del Modelo Educativo 2017 de la Secretaría de Educación Pública en México, que privilegie la ética, las virtudes, los valores y la conciencia del educando. Con base en dichas decisiones, la presente investigación, sostiene que: Los aportes teóricos de la cuestión ética, humanista y lúdica proporcionan las pautas teórico-metodológicas para sustentar la pedagogía humanista-ética-lúdica, a partir de una lógica investigativa fundada en la perspectiva del pensamiento genealogista y la estrategia interpretativa, basada en la hermenéutica social.

La propuesta se construye desde una aproximación dialógica humanista integral, centrada en una ética dignificadora de las virtudes esenciales de toda persona, conjuntamente con la práctica de la atención plena, la cual trasciende constructiva y propositivamente aquellas éticas que han dado lugar a prácticas indignas y de opresión, tanto de educandos como de educadores, donde el desarrollo armónico y la dignidad de los seres humanos, acaban siendo corrompidos y trastocados en beneficio del hedonismo, de la supresión del otro, así como del utilitarismo y de las ganancias individualistas de toda clase, a expensas de la marginación y anulación de la/el otro, y por lo tanto, del beneficio de la sociedad en su conjunto. En este contexto pedagógico, el

baremo de la ética humanista integral dialógica, en conjunción con la puesta en práctica de los valores, transforman «al maestro», «al facilitador», en un educador-educado momento a momento, el cual se encuentra en diálogo continuo con sus co-participantes educandos-educadores.

De esta interacción constante emerge una nueva codificación, encaminada por intenciones y acciones éticamente propositivas y edificantes, en la que tanto los educandos como los educadores asumen y se apropian de la trascendencia que obtiene su accionar en la constante retroalimentación de constituirse mutuamente en fabricantes de actitudes y de conductas dignificantes de cada acto llevado a cabo, (por mínimo e imperceptible que sea este), derivando y constituyéndose el conjunto de este proceso, en una permanente co-creación educativa, a través del diálogo pedagógico-propositivo y en pro de la mejor historia individual y social posible.

Comprender e interpretar las disertaciones teóricas que tienen que ver con la ética, las virtudes, el humanismo y lo lúdico, implica la profundización del fenómeno pedagógico en el campo de la discusión filosófica, ética, sociológica y lúdica; tal como lo han estudiado los diversos autores aquí referidos. En este sentido, se manifiesta que la discusión teórica emprendida se concretó en los ámbitos disciplinarios de la Filosofía, la Sociología y la Pedagogía, ciencias que a su vez posibilitaron la construcción teórica metodológica de la pedagogía humanista-ética-lúdica.

El objetivo general del trabajo es: Fundamentar teórica y metodológicamente la pedagogía humanista-ética-lúdica, como alternativa para la mejora de la calidad de la educación en el componente de autonomía curricular en el marco del Modelo Educativo 2017, que privilegie la ética, las virtudes y los valores del educando. Como objetivos específicos el estudio se planteó: a) Interpretar las diferentes teorías que sustenten la pedagogía humanista-ética-lúdica, priorizando la cuestión ética, las virtudes, los valores y el desarrollo de la conciencia del educando y b) Proponer metodológicamente la pedagogía humanista-ética-lúdica para la mejora de la calidad de la educación en el caso del componente de autonomía curricular.

Se partió de la Pregunta de Investigación: ¿Cuáles son las pautas teórico-metodológicas que sustentan la pedagogía humanista-ética-lúdica?

En el afán de concretar el propósito de construir una propuesta en torno a la Pedagogía humanista-ética-lúdica, la estructura de esta investigación, se integra por cuatro apartados: En el primero: **“Planteamiento del objeto de investigación”**, se muestra el origen del objeto de estudio, en tanto causas que permiten la construcción de esta investigación. En el epígrafe titulado **“Elementos fundamentales que sustentan la pedagogía ética-humanista-lúdica”**, se describe lo que diversos autores han escrito en torno al objeto de estudio, a la vez que la exposición del sustento teórico de esta investigación, fundado especialmente en los pensadores de la cuestión humanista, ética y lúdica; sustento de la propuesta. En el **apartado** denominado **“Precisiones metodológicas de la investigación”**, se señala la metodología empleada, integrada por el paradigma epistemológico, el enfoque metodológico; la premisa; las definiciones de las categorías; y el diseño de la investigación.

Por último “**La pedagogía humanista-ética-lúdica**”, muestra la propuesta, producto del desarrollo integral del estudio. Sección que permitió elucidar la cuestión humanista, ética y lúdica de este planteamiento innovador, alejado de la fe en la razón científica-instrumental. Al final también se presentan las conclusiones y las referencias bibliográficas.

## **Desarrollo**

### **Planteamiento del objeto de investigación**

Desde el mes de agosto de 2018, en todas las escuelas de educación básica en México, se puso en marcha la implementación del componente de Autonomía Curricular en el marco del *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y creatividad* (SEP, 2017b). Componente que durante el ciclo escolar 2017-2018, fue desarrollado en su fase piloto, denominada Fase Cero.

Lo innovador del modelo 2017, es que reconoce a la autonomía curricular como “la facultad que posibilita a la escuela el decidir un porcentaje de los contenidos programáticos de acuerdo con las necesidades educativas específicas de sus educandos [...] Este componente facilita reorganizar al alumnado por habilidad o interés, y propicia la convivencia en un mismo espacio curricular de estudiantes de grados y edades diversas”. (SEP, 2017a: 656). La puesta en práctica de este componente, abarca cinco ámbitos, a saber: 1. Ampliar la formación académica; 2. Potenciar el desarrollo personal y social. 3. Nuevos contenidos relevantes; 4. Conocimientos regionales. 5. Proyectos de impacto social (*Ibíd.*, 620). Fue el segundo ámbito, que señala *la necesidad de potenciar el desarrollo personal y social de los educandos*, el que dio origen a esta investigación; pues su objetivo principal consiste en: [...] ofrecer a los estudiantes espacios para [...] posibilitar formas de convivencia e interacción basadas en principios éticos, así como participar en juegos motores y actividades físicas [...] para favorecer el desarrollo de actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal, la comprensión y regulación de las emociones e igualmente a la capacidad para establecer relaciones interpersonales —procesos estrechamente relacionados—, en los cuales los estudiantes de educación básica logren un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social. [...] Para contribuir a la formación integral de niños y adolescentes mediante aprendizajes que les permitan adquirir conciencia de sí, mejorar sus desempeños motores, canalizar su potencial creativo y promover el cuidado de su cuerpo. (SEP, 2017a, p. 622).

Desde la actual reforma educativa 2018, se pretende “posibilitar formas de convivencia e interacción basadas en principios éticos” (SEP, 2017a, p. 622). Es urgente reconocer que la educación básica de los niños mexicanos ocurre en un contexto donde la pedagogía tradicional y las nuevas pedagogías que privilegian el constructivismo y las competencias, no son suficientes para formar los principios éticos, y por lo tanto, los valores idóneos en los niños mexicanos. Esta investigación busca la construcción de nuevas alternativas pedagógicas, contribuyendo de esta forma a que las innovaciones curriculares del nuevo modelo educativo consigan la meta propuesta. Considerando todo lo anterior, al no contarse con una pedagogía humanista-ética-lúdica para la

praxis de dicho componente, debido esto último al predominio de la pedagogía tradicional en los centros escolares, resulta imprescindible plantearla desde la posibilidad teórica de este estudio.

**Justificación o fundamentación.**- La necesidad de proponer la construcción teórica de la pedagogía humanista-ética-lúdica en la era geohumanista, de acuerdo con Gorostiaga (2008), responde al componente de autonomía curricular en el contexto del *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y creatividad* (SEP, 2017b), ya que éste es el espacio curricular idóneo que exige la puesta en práctica de dicha pedagogía. Es en este contexto que la intención de fundamentar de manera teórica la pedagogía humanista-ética-lúdica consiste en tener presente que la filosofía y la ética humanista integral se encuentran sosteniendo la edificación del desarrollo armónico e integral de la esencia de toda persona, y por lo tanto de los estudiantes de educación básica. Motivo por el cual, esta investigación se orienta a fomentar la convivencia ética y virtudes entre los integrantes del salón de clase; como un espacio permanentemente abierto al diálogo, a la escucha, a la conversación y al intercambio de experiencias y vivencias con el mayor nivel posible de ética virtuosa y de atención consciente. De este modo, el bien común será una meta a conseguir, debido a que la pedagogía humanista-ética-lúdica, busca que el educador se convierta en un sujeto que lleve a cabo procesos de transformación reflexiva en la convivencia, donde educador y educando se transforman juntos en un convivir reflexivo, ya que este educador no tiene la función de ser un receptáculo de diversos conocimientos que debe transmitir, sino que conlleva la misión de ser una persona que se conduce generando el espacio relacional que acerca a dos seres humanos en mutuo aprendizaje.

Con la intención de fundamentar de manera teórica la pedagogía humanista-ética-lúdica, se enfatiza la importancia del “modo de estar en la relación con los otros” en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como ya lo sugería Vygotski (1996), quien señalaba la importancia de que al interior de las aulas escolares, las vivencias de la relación no sólo ocurrieran desde su componente biológico, sino también social, debido a que: “Lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo cómo vive dicha situación el niño.” (p. 383)

## **Elementos Que Sustentan La Pedagogía Humanista-Ética-Lúdica**

### **1-La conciencia y los ámbitos de su desarrollo en el ser humano**

La investigación del ámbito de la *conciencia*, inmerso en el contexto de cada *acto educativo de aprendizaje*, así como cada *acción conductual y ética en los mismos educandos*, conforman una interrelación que influye de forma esencial dentro del campo educativo en general. Muchos estudiosos dejaron de lado el estudio de la conciencia por la idea al interior del funcionalismo computacional, respecto a que la conciencia no es esencial o bien, por la idea según la cual los estados conscientes no tendrían un rol causal, sin embargo, la realidad del estudio de la conciencia es actualmente una investigación que trasciende la mente computacional, para adentrarse en el estudio de la mente fenomenológica, donde la mente se constituye como el lugar de asiento del

percatamiento consciente (Jackendoff, 1998). La imagen científica del mundo ha intentado descartar el estudio de la conciencia, sin embargo, las ciencias cognitivas han rescatado su investigación.

Es en este sentido, que desde las ciencias cognitivas, Dennett (1995) desarrolla una forma de acceso a la primera persona (experiencia subjetiva), pero desde la tercera persona (basado solo en el experimento objetivo sensible), a través del “método de la heterofenomenología”, con el objetivo de conseguir finalmente un postulado teórico estable e inter-subjetivamente confirmable (*Ibíd.*, 94)

Con la finalidad de solventar el estancarse en la investigación de la conciencia solamente empleando los métodos reductivos de la tercera persona (metodología científica), tanto Chalmers (1999: 18-19), como el neurofenomenólogo Varela (1996), abordan y profundizan la investigación de la conciencia desde la primera persona, al constatarlo como un campo más fértil en resultados. Instalado en la primera persona, sin embargo, Chalmers no abre la posibilidad de proponer en específico, un método directo en primera persona que se ocupe del estudio de la conciencia. Por su parte, Varela objeta a Chalmers tal descuido y por lo tanto procede a elaborar una propedéutica que permita un estudio serio de la conciencia a través del método de la Neurofenomenología, el cual habría probado ser una herramienta eficaz para la búsqueda e indagación experimental de la conciencia, como lo exponen Lutz y otros (2002). Este estudio demostró una íntima relación entre los datos de comportamiento en primera persona y su respectiva actividad neurofisiológica, de tal forma que recupera y reafirma la validación de los llamados métodos en primera persona dirigidos al estudio de la cognición y la conciencia.

Para adentrarse en el profundo campo de estudio de la conciencia desde el método Neurofenomenológico de la primera persona, Varela se apoya en los siguientes antecedentes directos: 1.- La introspección de las prácticas orientales y, 2.- La fenomenología. Estas inclinaciones dan origen a la neurofenomenología; definida como “un programa de investigación que busca articulaciones mediante limitaciones mutuas entre el campo de los fenómenos revelado por la experiencia y el campo correlativo de fenómenos establecido por las ciencias cognitivas” (Varela, 2000: 260)

En relación al primer antecedente directo, que son la introspección y las prácticas orientales, Varela retoma de la tradición oriental Madhyamika los siguientes tres elementos que se presentan en un conjunto integrado de influencia mutua: 1) Suspensión; 2) Redirección; y 3) Dejar ir. En la entrevista que le hizo Scharmer (2000) a Varela, el mismo Varela aclaró lo que entiende por estas tres acciones: 1) *Suspensión*, la cual consiste en la posibilidad de retirarse uno mismo de la corriente y de los patrones habituales y tomar un descanso, aunque al observarse pareciera que no sucede nada; 2) *redirección*, se enfoca a los eventos muy tempranos, a los contenidos, a los *gestos*, o lo que surja como producto de la suspensión, siendo ese el momento en el que se *redirige* la atención hacia lo que surja; 3) *dejar ir*, consiste en un toque ligero de la atención para desprenderse de las asociaciones, del continuo mental habitual y de los pensamientos, y de esta forma volver de nueva cuenta a la suspensión, llegando de esta forma al núcleo central del proceso, arribando así a la experiencia tan compleja de la conciencia-atención, la cual se encuentra

situada en el cruce de las siguientes disciplinas transversales: neurociencias, psicología, prácticas orientales, filosofía, disciplinas espirituales del cristianismo y educación.

En la experiencia que tenemos los seres humanos de la conciencia, Varela explica que derivado de la conjunción de cuerpo-mente, se lleva a cabo la *cognición por enacción* (método *enactivo*), donde: “...el mundo no es algo que se nos da sin más, sino que más bien participamos de él a través del movimiento, el tacto, la respiración y la alimentación.” (Varela, 2003: 23)

## **2-Cuidado de sí mismo, atención consciente y comunicación cara a cara en el salón de clase**

La *épiméleia* o *cuidado de uno mismo*, es el principio filosófico que predomina en el pensamiento griego, helenístico, y romano. Es un modo de verse a sí mismo, de confrontar al mundo y a los otros, donde el aspecto central para la temática de la “experiencia consciente” que aquí venimos desarrollando, radica en ser una forma de “observación atenta de la mirada”. El fenómeno experiencial consciente de las interacción que tenemos con nuestros semejantes y con nosotros mismos, forma parte del encuentro cara a cara con las demás personas. Este trato cara a cara, se encuentra constantemente presente en el salón de clase con los educandos, puesto que forma parte de una comunicación interpersonal que es antecedente y portavoz de cualquier práctica académica de mutua enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases, ya que los alumnos y profesores se enseñan mutuamente infinidad de situaciones del diario vivir, de tal forma que no es únicamente el docente quien tiene conocimientos y experiencias qué enseñar a los educandos, puesto que también los profesores tenemos muchísimo que aprender de nuestros educandos en las diversas sesiones.

La vivencia cara a cara dentro del salón de clases, forma parte de una comunicación vital, donde lo que se pretende es convivir y crear los acontecimientos del diario vivir, en conjunción con los otros, en este caso, entre los alumnos y el profesor, de tal forma que la comunicación es: “...hacer posible que unos hombres reconozcan a otros hombres, y ello en doble sentido: les reconozcan su derecho a vivir y pensar diferentemente y se reconozcan como hombres en esa diferencia. Eso es lo que implica y lo que significa pensar la comunicación desde la cultura. (Alonso y Saladrigas, 2006: 13). Esta comunicación cara a cara es analizada por el interaccionismo simbólico de Goffman, desde las llamadas “pequeñas conductas”, que incluyen las miradas, los gestos, las posturas y las afirmaciones verbales que las personas introducen continuamente en la situación, con intención o sin ella (Goffman, 1970: 11). Esta organización social dentro del microespacio del salón de clase, tiende a corromperse cuando, por ejemplo, en una situación concreta, el profesor no dialoga con los educandos para descubrir una mutua verdad de cualquier tema que se esté tratando, sino que como dice Kaplún, el profesor cree ser la única verdad y máxima autoridad, desvalorizando al educando y generando actitudes pasivas (Kaplún, 1998: 23).

Lo anterior conlleva al problema específico generado dentro del aula cuando el profesor no capta (conciencia exterior) la atmósfera psicológica del grupo, pasado por alto, micromomentos comunicacionales muy importantes para todo el grupo (Ojalvo y otros, 2002: 75 y 78)

Esta recomendación de Ojalvo y otros tiene como objetivo comunicativo el hecho humanístico que enfatiza el modelo endógeno pedagógico de guiar y contribuir al desarrollo de educandos, los cuales son vistos como sujetos y no como objetos, los cuales se dirigen a la búsqueda de mejores niveles de autorealización, reflexión y acción, como a continuación lo refieren Alonso y Saladrigas (2006):

(...) los denominados modelos endógenos conciben al educando como sujeto y asumen el análisis de la educación en tanto proceso, en el que los resultados no es lo más importante. Este enfoque da lugar a la concepción de la educación liberadora o transformadora, el cual es aplicado a la comunicación (...) no se trata de una educación para informar ni para conformar, sino para formar y transformar. No más un educador ni un educando, sino un educando educador. Nadie educa a nadie; nadie se educa sólo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. La educación es un proceso permanente en el que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. La comunicación es concebida como proceso de interacción social democrática, basada en el intercambio de signos, por medio del cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación. (p. 22)

Estos *gestos comunicativos* verbales y no verbales que utilizan algunos estudiantes forman parte de lo que McLaren (2003), denomina “La antiestructura de la resistencia”, evento que por ejemplo tiene lugar cuando algún alumno lleva a cabo el rol del payaso y la risa de la resistencia, como una forma de burla y neutralización del poder del yo sacro del maestro (pp. 172 y 174).

### **3-Contexto lúdico: juego, atención consciente y contexto educativo**

El aspecto lúdico que sustenta la pedagogía humanista-ética pretende reestablecer la sana relación que conviene emplear entre toda acción educativa, uniéndola al juego, la atención consciente y las virtudes-valores, ya que nuestra cultura ha olvidado entrelazar tales realidades: “Los ideales de trabajo, educación y democracia, apenas dejaron espacio para el principio eterno del juego.” (Huizinga, 1972: 226), donde el juego sería a la vez lengua y matriz, en el entendido de que los jugadores no tienen, como dice Carse, el marco de referencia de la competencia, y por lo tanto, no compiten, sino que cooperan para seguir jugando (Carse, 1989: 64), promoviendo entre sí la co-creación de espacios transicionales entre el desorden y el orden, entre lo

concreto y lo imaginario, entre lo literal y la metáfora, entre los otros y el yo, edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño (Vigotsky, 2011, p. 15).

Este juego co-creativo, al igual que la práctica de la atención consciente (atención plena) contribuirán a que el educando sea consciente de su aquí y ahora, es decir, del tiempo presente en todo lo que sucede a su alrededor, lo cual ha sido medido empíricamente por Baer, Smith y Allen (2004). Estas investigaciones de la atención consciente dentro del contexto educativo, contribuyen al aumento de la capacidad de los niños de ser conscientes de sí mismo y de recapacitar acerca de sus emociones, de su cuerpo, y de manera especial, para evitar un comportamiento violento, como lo demuestra (Pfeifer, 2011, p. 198). La práctica de la atención plena fomenta mayores recursos atencionales para llevar a cabo las funciones ejecutivas involucradas en la resolución de diversos problemas y del aprendizaje en general, según los resultados llevados a cabo con 22 niñas y niños de segundo ciclo de *primaria*, de dos poblaciones de la provincia de Barcelona (Albertín, 2012). La metodología y los instrumentos utilizados por Albertín, se basaron en la escala de atención plena en el ámbito escolar validada por León (2008), a la que este último tituló: “Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria”.

La contribución de la atención consciente dirigida al *aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias*, las cuales son factibles de adquirir a través de diversos juegos atencionales, es referida por Montoya y otros (2012, p. 118), o en el caso de la implantación de programas educativos, sociales o sanitarios como una opción viable y eficaz para ayudar a las familias en la difícil tarea de la educación de los hijos (Santamaría, 2006, pp. 168 y 175). Además de reestructurar la conciencia, los hallazgos de la Neurobiología interpersonal sugieren que la atención plena: “(...) activa y fortalece diversas regiones cerebrales (especialmente la corteza prefrontal) encargada de los procesos integradores más específicamente humanos, provocando cambios morfológicos duraderos de la corteza cerebral y en los hábitos mentales.” (Simón, 2006, p.28)

## **Precisiones Metodológicas**

La postura epistemológica que se asumió en el desarrollo de esta investigación correspondió a la orientación epistemológica del pensamiento genealogista desde la perspectiva de Meneses (2008), quien “entiende dicho pensamiento como una forma particular de estudiar la realidad, adscrita a la genealogía, en tanto perspectiva consistente en dismantelar los puntos ciegos y las prácticas de poder que imponen sentido” (p. 8); refiriendo también que el pensamiento genealogista se sustenta en la obra de Michel Foucault, quien retoma los planteamientos de Nietzsche, Durkheim y Max Weber. Esta postura genealogista se encuentra sustentada por los aportes de Foucault (1991; 2002), y Varela y Álvarez-Uria (1997).

El enfoque metodológico asumido en esta investigación buscó la congruencia entre las aportaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas, acción que se articuló gracias a las contribuciones de la Sociología de la Educación (González y Torres, 1981), porque se interpretó primordialmente el sentido

y significado de lo ético, lo humanista y lo lúdico en el desarrollo de la conciencia, las virtudes y los valores del educando. Desde este marco de la disciplina sociológica, se reconoce la existencia de la pluralidad de enfoques metodológicos, esto de acuerdo con González y Torres (1981), quienes reconocen las perspectivas metodológicas de la sociología dominante, sociología crítica y sociología emergente; optando para la realización de esta investigación por el marco de la sociología crítica.

Por tal motivo, este proceder fue una estrategia interpretativa, fundamentada en la hermenéutica social propuesta por Habermas (2000). Tal como lo exponen en la *Estrategia interpretativa para investigar... en educación* (Zamora y García Millán, 2013), posicionamiento metodológico que:

1. Se aparta de un verificacionismo simple que pretende verificar la teoría en la realidad estudiada [... porque] lo que se busca es emplear el referente teórico para efectuar una interpretación científica [...de un objeto de estudio], a través de un dialogo dialéctico entre los hechos y la teoría elegida.
2. Reconoce que en el ejercicio de la interpretación los científicos sociales asumen distintas perspectivas, y de acuerdo con el pensador elegido, se hace suya una perspectiva interpretativa (que depende del investigador).
3. Privilegia el modo de empleo lingüístico [... desde] donde emerge nuestro objeto de estudio, y participando de las acciones comunicativas, tal como lo propone Habermas.
4. Reconoce que en el ejercicio de interpretación [...] se expresa sobre algo de lo que aquél quiere decir [...]
5. Reconoce la existencia de la lengua en funcionamiento, en movimiento, y que es utilizada por los sujetos con el propósito de arribar a la comprensión conjunta de una opinión común, a través de un entendimiento.
6. Acepta que cuando el hablante lanza una oferta discursiva en su contexto cotidiano o mundo de la vida, no sólo se refiere a algo en el mundo objetivo (lo que es, la cosa "realidad"), sino también a algo en el mundo social (relaciones interpersonales normadas) y en el mundo subjetivo del mismo hablante (conjunto de vivencias).
7. Considera que las funciones principales de la lengua contribuyen a la reproducción cultural o actualización de las tradiciones, la integración social o coordinación de planes de diversos actores en la interpretación social y la socialización o la interpretación cultural de necesidades.
8. Exige que los intérpretes acepten la misma posición de aquellos cuyas manifestaciones tratan de comprender, y estar inmersos en un proceso de crítica cambiante, con cuyo proceso de entendimiento, ego no puede dar una decisión a priori acerca de alter de quien ha de aprender; (es decir, la complementariedad del método)
9. Demanda que los intérpretes se enfrenten al problema de cómo superar la dependencia contextual de sus interpretaciones, pues según Habermas, es necesario reconocer que los participantes en una interacción no parten de los mismos supuestos y práctica, por tal motivo expresa que una comprensión sólo puede ser de un modo parcial y no puede cuestionarse en su totalidad.
10. Exige que en los procedimientos de comprensión los participantes asuman una actitud realizativa.
11. Requiere que el intérprete asuma una racionalidad inherente al entendimiento, a través de una actitud realizativa privilegiando en todo momento la acción comunicativa; porque la interpretación busca el entendimiento con los otros en su contexto cotidiano o mundo de la vida

(pp. 109-110). Con base en esta lógica metodológica fue posible construir el fundamento teórico de esta investigación, acción que permitió plantear los aportes sobre la propuesta de la pedagogía humanista-ética-lúdica.

La premisa que se formuló para guiar este estudio, fue enunciativa, porque se disertó argumentativamente desde el ámbito de las ciencias sociales, con la finalidad de construir una propuesta sobre la pedagogía humanista-ética-lúdica. En este sentido, tal premisa, formuló lo siguiente: Los aportes teóricos de la cuestión ética, humanista y lúdica proporcionan las pautas teórico-metodológicas para sustentar la pedagogía humanista-ética-lúdica, a partir de una lógica investigativa fundada en la perspectiva del pensamiento genealogista y la estrategia interpretativa, basada en la hermenéutica social.

1- El diseño de investigación que se utilizó en este estudio correspondió a los procesos de comprensión e interpretación que se construyeron mediante la praxis del ejercicio hermenéutico de los saberes teóricos, desde el pensamiento genealogista y los aportes de una estrategia interpretativa fundamentada en la hermenéutica social. De este modo, la justificación de la propuesta sobre la construcción de la Pedagogía humanista-ética-lúdica, fue de carácter epistémico-teórico-metodológico, porque se construyó desde un problema de conocimiento para fundar y motivar dicho objeto de conocimiento, es decir, desde los procesos dialécticos que permitieron las disertaciones argumentativas de dicha propuesta.

De esta forma, la primordial aportación de esta investigación es el reconocimiento de la cuestión humanista, ética y lúdica en el desarrollo de la pedagogía; en el marco de la experiencia consciente y dialógica. En este sentido, el trabajo aporta una nueva categoría pedagógica, que en el actual estado de conocimiento emerge como una contribución novedosa, en el afán de atender el desarrollo del Componente de Autonomía Curricular en el Marco del Modelo Educativo 2017.

## **La Pedagogía Humanista-Ética-Lúdica**

### **La pedagogía humanista-ética-lúdica en el espacio escolar**

La pedagogía humanista-ética-lúdica en el espacio escolar reconoce la necesidad de privilegiar los valores ético-humanistas en los procesos de interacción social al interior del aula escolar, ejercitando la mutua comprensión de las diferencias entre los alumnos y el profesor. Proceso que es posible consolidar debido a la praxis de la atención consciente, pues reconoce la dimensión subjetiva de los actores de la educación; gracias al cuidado de sí mismo, que se cultiva a través de los procesos lúdicos en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### 4- Caracterización de la Pedagogía humanista-ética-lúdica

Una de las principales tareas y obligaciones de la pedagogía y del docente hacia sus discípulos, consiste en la formación de hábitos virtuosos, lo cual incluye la significación moral de disponer las fuerzas espirituales del alumno en orden a la verdad y al bien. La pedagogía es un arte moral de un sector de actos humanos, aquellos que tienen por objeto la educación, ordenados por consiguiente a un fin particular. El fin de la ética es el bien del hombre en general. De lo anterior se deduce que la pedagogía se encuentra subordinada a la ética, como a continuación se reafirma: «La tendencia de la pedagogía a un bien particular, es naturalmente posterior y presupone la tendencia universal del hombre al bien, objeto de la indagación ética. Luego, en razón de su misma naturaleza, la tendencia a tal bien especial, debe seguir a las leyes universales de la tendencia al bien en general; esto importa la subordinación de la pedagogía a la ética.» (García, 2005, p. 53)

- 1) En este contexto, la educación humanista integral mantiene como su fundamento y fin último el llegar a ser lo que somos, es decir, desarrollar a su máxima expresión la naturaleza humana, totalmente considerada, es decir, la naturaleza racional o recta razón, considerada adecuadamente, la cual conseguirá sobreponerse a las terribles amenazas de esclavitud y deshumanización a las que hoy se enfrenta, a través de un nuevo humanismo y de una educación integral (Maritain, 1943d, p. 1).
- 2) Al respecto de la ética del género humano, se encuentra ubicada también como pilar y columna de la investigación. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 1999), se afirma que: “La educación debe conducir a una ‘antropo-ética’ [...] La antropo-ética nos pide asumir la misión antropológica del milenio: -Trabajar para la humanización de la humanidad. -Efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida, guiar la vida. -Lograr la unidad planetaria en la diversidad. -Respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo. -Desarrollar la ética de la solidaridad. -Desarrollar la ética de la comprensión. -Enseñar la ética del género humano.” (p. 58)

En este contexto, enfatizamos que para que la acción llevada a cabo sea considerada como ética y virtuosa, se requiere que vaya acompañada de la *rectitud* de la voluntad, para que con esta base y principio moral fundamental, tales actos se ejecuten con templanza y justicia (Aristóteles, 2013: 27), puesto que al actuar con *recta intención*, las relaciones con los demás serán más edificantes, tanto emocional, como afectivamente (Arias, 2004, pp. 236 y 237), evitando de esta forma el razonamiento basado solamente en la auto-perspectiva, lo cual lleva al egocentrismo (Decety y Jackson, 2004, p. 84). La ética virtuosa trasciende el paradigma de la educación racional, la cual se encuentra centrada en el aprendizaje de contenidos, pero ignora las emociones y la afectividad,

por lo que el docente requerirá equilibrar tal desajuste, integrando el binomio emoción-razón, con la finalidad de ganar el *corazón* de los educandos (García, 2012, pp. 18 y 19; Fernández y Extremera, 2005, pp. 65 y 66).

Esta integración y receptividad afectivo-emocional, llevada a cabo con las demás personas como una práctica constante que expresa la actitud del *corazón*, profundiza el *gesto* (definido como la atención vista como una experiencia a la vez corporal motriz, semántica expresiva, intersubjetiva y comunicacional) a través de la conjunción de: a) las emociones, b) del silencio-paz (*Hésychia* en el cristianismo oriental), y c) del *corazón*, como lo refieren los análisis de Depraz (2012a y 2012b, p. 25), llevados a cabo desde la perspectiva de la “Fenomenología de la atención -*after*- Husserl”.

A su vez, las actitudes-gestos impregnadas del componente ético-virtuoso derivarán en un “desarrollo moral... [donde] el amor filial y el amor fraternal crean en el corazón del niño ese lugar oculto de retiro, de ternura y reposo... cada vez que un deseo natural de bondad y de paz despierte en él” (Maritain, 1943d, p. 9). Este desarrollo interno equilibra la contraposición entre sentir y entender, la cual arranca desde los inicios mismos de la cultura occidental, siendo necesario para conjuntarlos, la educación de la *Inteligencia sentiente* (Zubiri, 1991), puesto que: “[...] el sentir humano y la intelección no son dos actos numéricamente distintos, cada uno completo en su orden, sino que constituyen dos momentos de un solo acto de aprehensión sentiente de lo real: es la inteligencia sentiente.” (*Ibíd.*, 12) La *inteligencia sentiente* es antecedente de una de las diversas áreas específicas de las *Estructuras de la mente* o *Inteligencias múltiples* estudiadas por Gardner (2001); así como de las particularidades enmarcadas en la profundización y estudio de la denominada *Inteligencia Espiritual* (Zohar y Marshall, 2001; Buzan, 2003).

Esta búsqueda y empeño en la profundización y acercamiento a un área tan enigmática, a la vez que fructífera, como es el mundo espiritual, se convierte en una *fe-creencia* (para el que cree en lo espiritual) a semejanza de muchas otras “creencias” que se encuentran implícitas e inadvertidas en la vida diaria común y corriente, a la vez que, base, presupuesto y fundamento de las llamadas “ideas” por Ortega y Gasset (1934). Axiológicamente, Ortega y Gasset reafirma como de mayor valor las creencias en su comparación con las ideas, argumentando que “las ideas se tienen; en las creencias se está” (p.1), es decir, las ideas significan “pensar en las cosas” (segunda operación), siendo esta de tipo racional-intelectual, a diferencia de las creencias, que corresponden al hecho de “contar con ellas”; de tal forma que el ser humano que piensa en cualquier tipo de idea, “estaba ya ahí antes de que se le ocurriese o adoptase la idea” (p. 2).

De esta forma, las creencias forman parte esencial y vital de nuestro mundo y de nuestro ser. Por tal motivo, en la presente investigación, consideramos que los estratos de la fe contienen en su esencia una función mucho más honda y perdurable de la que el mundo contemporáneo (cientificismo, racionalismo, etc.) suele reconocerle, ya que en última instancia, la creencia en la ciencia empírica, o en el arte, o en los mitos, o en la filosofía, confluyen en un proceso interno que al momento específico en que se llevan a cabo, se realizan precisamente «creyendo», del mismo modo en uno o en otro caso, o dicho con las mismas palabras de nuestro autor referido: «[...] es la misma fe la

que se tiene en los milagros que la fe en los principios de las ciencias» (Ortega y Gasset, 1996, p. 50); reafirmando lo mismo en otra de sus obras: «Vivimos, en efecto, de la ciencia; se entiende, de nuestra fe en la ciencia. Y esta fe no es más ni menos fe que otra cualquiera -con lo cual, conste, yo no quiero decir que no sea, tal vez, más justificada y en tal o cual sentido superior a toda otra fe. Lo único que digo es que se trata de una fe, que la ciencia es una fe, una creencia en que se está, como se puede estar en la creencia religiosa». (Ortega y Gasset, 1964, pp.81 y 82)

Tal acercamiento al ámbito espiritual coincide con la importancia que el informe *La educación encierra un tesoro*, realizado por Delors (1996) otorga a la tensión que se requiere armonizar en todo el contexto educativo “*entre lo espiritual y lo material*.- El mundo tiene sed de ideales y de valores morales, según sus tradiciones y con pleno respeto del pluralismo. Elevar el pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a la superación de sí mismo, ya que la supervivencia de la humanidad depende de ello”. (p.20)

La educación de la *personalidad moral* y de la formación de hábitos virtuosos que nuestra investigación enfatiza, encuentra afinidades con lo que especifica a continuación Puig en su investigación titulada «Construcción dialógica de la personalidad moral»: «Para considerar moral a un sujeto es preciso que mantenga una línea de conducta honrada: que realice actos virtuosos y que los haga habitualmente. Sin la formación de hábitos y sin la configuración del carácter no hay personalidad moral, pero tampoco la habrá si dichos hábitos no son virtuosos, es decir, si no apuntan en dirección al bien y a la felicidad para la que cada hombre está dispuesto y que cada colectividad necesita para reproducir sus tradiciones.» (Puig, 1995, p. 109) Es así que la educación de nuestro momento presente y del futuro, tendrá que contribuir a la expansión, progreso y delectación del espíritu (Maritain, 1943d).

Esta inmersión al interior del ámbito espiritual del ser humano, permitirá educarnos en la erradicación de los vicios contrarios a los valores morales y a las virtudes, los cuales nos dan lugar a guerras y a todo género de perjuicios a la humanidad, como a continuación lo refiere Benincasa, cuando nos enneguecemos por nuestro: “(...) amor propio de los sentidos ha cegado los ojos de su [nuestro] entendimiento (...) porque el hombre miserable, que no se conoce a sí mismo, quiere conocer el corazón y el afecto de la criatura racional, y por algo que ven u oyen querrán juzgar el afecto del corazón. (...) De tales juicios nacen con frecuencia odio, homicidios y enemistades con el prójimo, y abandono de la virtud». (Benincasa, 1996, pp. 221 y 222)

La libertad interior es esencial como un objetivo prioritario de la educación humana, ya que de otra forma, el hecho de privilegiar antivalores morales como la presunción propia y el desprecio hacia los demás (por lo débiles que son, por «su incapacidad», o por no ser «tan excelentes como lo soy yo»), desvían los auténticos valores que hoy más que nunca requieren los intrincados problemas de la humanidad, como refiere Maritain: "De este modo, el primer objetivo de la educación es la conquista de la libertad interior y espiritual que la persona individual debe alcanzar [...] La pedagogía moderna ha hecho progresos inestimables al insistir en la necesidad de analizar cuidadosamente y no perder nunca de vista al sujeto humano. El error se produce cuando el

objeto que se enseñará y la primacía del objeto son olvidados y cuando el culto de los medios -no para el fin sino sin el fin- desemboca en una especie de adoración psicológica del sujeto». (Maritain, 1943a, pp. 11 y 13)

Esta autoestima sobrevalorada, la cual se perfila hacia el nivel de la valoración exagerada del sí mismo, encamina las relaciones humanas por los senderos del individualismo y el utilitarismo.

La orientación de la conducta de todos los seres humanos que busquen la concordia, la conciliación, el respeto y la paz, es fundamental dentro de la moral espiritual humanista, debido a que corrige y educa nuestras inclinaciones pervertidas en nuestro trato para con las demás personas, instaurando en su lugar, la comprensión, el amor y el respeto hacia las otras personas, reflejados concretamente en el diálogo, como instrumento esencial de toda educación; el educador enseña, exhorta, corrige, sanciona, retribuye, siendo congruente con sus acciones, para con ellas mostrarse fiel y congruente con su vocación docente. ¿Cómo puede un estudiante identificar cuándo actúa con envidia y críticas destructivas hacia los demás, sin ver que él mismo no es ajeno a lo que critica?, o en su caso ¿cómo identificar nuestra soberbia que origina el desprecio hacia las demás personas?

Podemos identificar nuestra soberbia, envidia, ceguera de nuestros defectos, nuestra mala voluntad al criticar, etc., cuando pongamos en práctica la atención consciente (ética de la atención consciente), y la enfoquemos hacia nuestros pensamientos, imaginaciones, ideas, acciones específicas y lenguaje empleado en cada momento de las relaciones con las demás personas, por pequeñas que estas sean, lo que redundará en beneficio del grupo social, de tal manera que al proceder inversamente a la crítica despiadada, producto de la soberbia, se conseguirá valorar y reconocer las virtudes de nuestros congéneres.

La libertad interior es esencial por ser un objetivo prioritario de la educación humana, ya que de otra forma, el hecho de privilegiar antivalores morales como la presunción propia y el desprecio hacia los demás, “por su debilidad”, por «su incapacidad», etc., desvían los auténticos valores.

El ejercicio constante de la atención consciente, nos permitirá identificar la viga que tenemos en nuestros ojos, y así distinguir que la paja que vemos en el ojo ajeno de las personas que nos rodean, no es digna de juzgarla, calumniarla, distorsionarla, agrandarla, etc., pues tal acción daña fulminante e hipócritamente a nuestros congéneres. Por el contrario, habrá que iniciar por juzgar y observarnos en primer lugar a nosotros, de tal forma que ello derivará en un sentir y actuar con mayor amor y comprensión hacia las demás personas, pues detectando nuestras vigas, procederemos con más cautela al observar las pajas en los ojos ajenos.

Si por el contrario, no llevamos a cabo este proceso que parte desde nuestras deficiencias, carencias y errores, sino que lo pasamos por alto, sin darnos cuenta, es decir, sin estar consciente de lo que somos y de todo lo que carecemos, a fin de cuentas, toda esta ceguera propia derivará irremediablemente en considerarnos y creernos superiores a los demás, erigiéndonos como la autoridad suprema y autorizada para invalidar en su espíritu, en su cuerpo y en todo su ser, a las personas que no se ajusten a mis parámetros, mostrando con tal actitud y acción concreta, lo que refiere Maynard (2009): «El orgullo, ¿quién no lo sabe? odia a sus superiores y a sus iguales, desprecia a sus

inferiores. Apunta a un primer rango único, donde se complacerá, vivirá en sí mismo, en la indiferencia y el desdén hacia todo lo demás: antípodas de la caridad.» (p. 919)

Lo anterior contribuirá en gran medida a facilitar el acceso y la mutua retroalimentación con el mundo y con la fuente de las virtudes y de los valores, para que con tales descubrimientos podamos conducirnos hacia todo lo que nos rodea y hacia las demás personas, con una ética virtuosa, que al estar impregnada de: «un corazón lleno de amor tratará de poner en sus acciones todo su fervor y cariño» (Vidal, 2001, pp. 18, 50 y 58)

Ahora bien, ante la anterior opción ética de educación y de conducta, nuestros educandos se encontrarán con otras múltiples opciones a seguir, siendo algunas de ellas, totalmente contrarias a las auténticas virtudes, debido a que existen diversas conductas propuestas que no podrían ostentar el título de “virtuosas”, por el hecho que no contribuyen al acrecentamiento moral de la dignidad humana.

## Conclusiones

La propuesta de la Pedagogía humanista-ética-lúdica, vista desde su aspecto más esencial, es la pasión por comunicar las virtudes humanistas, ética y lúdicamente, para la concreción de la experiencia consciente en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas escolares del nivel básico. De tal forma que la comunicación educativa por excelencia, aporte virtudes al desarrollo humano y que a su vez eleva la dignidad humana en el contexto y ambiente educativo, es aquella basada en las comunicaciones o conversaciones dialógicas, las cuales son el medio de contacto sensitivo por excelencia a través del cual se cultiva lo mejor de cada persona para conseguir que afloren, emerjan y florezcan las notas dormidas que cada ser humano mantiene latentes en su interior, las cuales a su vez serán convertidas en donación de una generación a otra y llevadas a cabo además de forma incesante, ferviente y generosa.

Se identifica al tipo de educación incentivadora de la dignidad humana, cuando la pasión por la educación se encuentra estrechamente entrelazada a una comunicación que preferencia el trato respetuoso y comprensivo que se otorga a todas y a todos los estudiantes, a través de la emoción de cooperación, integración y armonía con todos los que participan en el proyecto educativo, puesto que “La enseñanza que deja huella no es de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”.

Es así, que el cambio civilizatorio y el cambio cultural pasan por el nivel de educación individual y de la sociedad en su conjunto. Las características de una sociedad sólo pueden cambiar si cambia la conducta de sus miembros, y en el entendido de que todo es comunicación, y todo es conducta, resulta que el lugar privilegiado que ocupa la comunicación para la formación de las conductas, es el elemento insustituible que deberá convertirse en el eje a través del cual, transcurran todas las construcciones sociales educativas.

De esta forma, la comunicación dentro del aula se convierte en un proceso de transformación reflexiva a través de la convivencia dialógica, donde el educando y el educador se transforman juntos en un convivir *sentido y reflexivo*,

a través de los cuales, las interacciones suceden en todo momento, y donde tanto el estudiante como el profesor puede atenuar y disminuir la fuerte intención sabotadora de múltiples gestos que intentan suprimir, devaluar y en una palabra, hacer menos al otro ser humano, al transformar tales acciones comunicativas que van en contra de una sana armonía en el aula.

Este camino permitirá dar paso a la educación moral y a la virtud espiritual, lo cual redundará en un actuar emanado desde un individuo sereno, pacífico y demulcente, es decir, es la guía que orienta a los educandos a estudiar para ser felices, solidarios y armónicos, asumiendo decisiones ecuanímes, reflexivas y prudentes, acrecentando así los valores humanos. Cultivar la dimensión espiritual nos humanizará en nuestras relaciones con las demás personas, así como en nuestra disposición y actitud ante el tema específico que estudiemos para que completemos con tales virtudes las expresiones y las acciones de todo lo que no logramos comunicar con meras palabras o discursos racionales.

Emanar virtudes en las relaciones humanas, así como en el estudio y en el desempeño académico, significa privilegiar nuestra potencialidad espiritual, puesto que educar dentro de las virtudes morales consiste en dirigir los fines de la educación hacia la serenidad interior, la paz, el respeto por la naturaleza, a privilegiar nuestras comunicaciones basándolas en la integridad de la persona, respetándola, de tal forma que no abarcará la vasta riqueza de todo ser humano, aquella que no contemple lo espiritual en sus más pequeñas aplicaciones morales, puesto que aún en los menores detalles se expresa la personalidad, y su cuidado y cultivo consiguen adentrarnos y conducirnos hacia la pacífica armonía con nuestro ser espiritual.

Por todo esto, el aula se ha de convertir en una comunidad de aprendizaje, porque el aprendizaje no va a aparecer sólo por las competencias de los más “listos”, sino por la calidad de las comunicaciones que tengan lugar dentro de ella, derivadas estas mismas, de las virtualidades que tenga el profesor para abrir espacios de comprensión, de comunicación y de entendimiento. En el vasto mundo de la educación, lo fundamental no radica en los contenidos, sino en las virtualidades morales y espirituales inmersas en la forma en que tales contenidos son comunicados, con la finalidad de co-crear día a día, y momento a momento, los micro-tiempos, los micro-espacios donde y desde los cuales, aún la más pequeña acción y actitud formativo-educativa, se conviertan en la mejor oportunidad para edificar y dignificar a todo ser humano.

## Referencias Bibliográficas.

Agustín, San (1956). *Obras de San Agustín, Tomo V, Tratado sobre la Santísima Trinidad*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Albertín, Raquel. (2012). *Estudio preliminar de correlación entre atención plena y componentes atencionales cognitivos en educación primaria*. Barcelona: Universidad Internacional de la Rioja.

Alonso, Margarita y Saladrigas, Hilda. (2006). *Teoría de la Comunicación. Una introducción a su estudio*. La Habana: Pablo de la Torriente.

- Arias, Guillermo. (2004). *La Persona en lo Histórico Cultural*. Sao Paulo: Linear B.
- Aristóteles, (2013). *Ética Nicomaquea. Política*. México: Porrúa.
- Bachelard, Gaston. (1999). *La intuición del instante*. México: F.C.E.
- (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: F.C.E. de Argentina.
- Baer, R.; Smith, G. y Allen, K. (2004). "Assessment of Mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assesment*." Vol.11, No. 3, Sep. 191-206.
- Benincasa, Catalina. (1996). *Obras de Santa Catalina de Siena. El Diálogo. Oraciones y Sololoquios*. Madrid: BAC.
- Biblia. (1951). Traducción católica autorizada, directa de los Originales por Monseñor Juan Straubinger. La Plata: Desclée de Brouwer.
- Briceño, César. (2000). *Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada*. Encuentro de Directivos de los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos. Antigua, Guatemala: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Buzan, Tony. (2003). *El Poder de la Inteligencia Espiritual*. Barcelona: Urano.
- Carse, James. (1989). *Juegos finitos y juegos infinitos*. Málaga: Sirio.
- Chalmers, David. (1999). *La Mente Consciente. En Busca de una Teoría Fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Decety, Jean y Jackson, Philip. (2004). "The Functional Architecture of Human Empathy" *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3 (2): 71-100. University of Washington.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Dennett, Daniel. (1995). *La conciencia explicada*. Barcelona: Gedisa.
- Depraz, Natalie. (2012a). «Delimitación de la emoción. Acercamiento a una fenomenología del corazón» *Investigaciones Fenomenológicas*, n. 9, 39-68. Madrid: UNED.
- (2012b). «Fenomenología de la atención -after- Husserl» *Acta fenomenológica latinoamericana*, Vol. IV. (Actas del V Coloquio Latinoamericano de Fenomenología), pp. 21-40. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Escudero, J. M. (1999). *Calidad de la Educación: entre la seducción y las sospechas* [en línea], Universidad de Murcia-Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Consultado el 2 de mayo de 2017, <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n5.htm>.
- Fernández, Pablo y Extremera Natalio. (2005). «La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, diciembre, pp. 63-93. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.

- Foucault, Michel. (1991). *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*. Madrid: La picota.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, David. (1996). "En el centro del laberinto: La *Hybris* y el Minotauro". *Convivium: Revista de filosofía*. 2ª. Serie, No. 9 pp. 38-48. Barcelona.
- García, Alberto. (2005). *Ensayos sobre pedagogía. Según la mente de Santo Tomás de Aquino*. Guadalajara, México: Folia Universitaria. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- García, José Ángel. (2012). «La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje», en la revista *Educación*, vol. 36, núm. 1, pp. 1-24. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Gardner, Howard. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, Erving. (1970). *Ritual de la interacción. Sobre el trabajo de la cara*. Buenos Aires: Ed. Tiempo Contemporáneo.
- González, Guillermo; Torres, Carlos (1981). *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*, México: Centro de Estudios Educativos, A. C.
- Gorostiaga, Xavier. (2008). *Educación y Desarrollo*. Managua: Universidad Centroamericana. PAVSA.
- Habermas, J. (2000). *Teoría de la acción comunicativa I*, México: Taurus.
- Huizinga, Johan. (1972). *Homo ludens. El juego y la cultura*. Madrid: Alianza.
- Jackendoff, Ray. (1998). *La conciencia y la mente computacional*. Madrid: Visor.
- Kaplún, Mario. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kempis, Thomás de. (1817). *De la Imitación de Cristo*. Madrid.
- León, Benito. (2008). "Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria", *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1, núm. 3, noviembre, pp. 17-26.
- Lutz, Antoine; Lachaux, Jean; Martinerie, Jacques and Varela, Francisco. (2002). "Guiding the study of brain dynamics by using first-person data: Synchrony patterns correlate with ongoing conscious states during a simple visual task" *PNAS*, Febrero 5, Vol. 99, No. 3, 1586-1591, USA.
- Maritain, Jacques. (1943a). *Los fines de la educación*. Primera conferencia dictada por Maritain en la Universidad de Yale.
- \_\_\_\_\_. (1943d). *Una educación integral para un humanismo integral*. Cuarta conferencia dictada por Maritain en la Universidad de Yale.
- Maynard, Abate. (2009). *San Vicente de Paúl. Su vida, su tiempo; sus obras, su influencia*. Vizcaya: Barakaldo.

- McLaren, Peter. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Meneses, G. (2008). *Discurso pedagógico e infancia: la formación de una realidad suigeneris*. México: UNAM. (Tesis doctoral).
- Montoya, M.; Mañas, I.; Gil, C., Herrada, R. y Franco, C. (2012). “Integrando el aprendizaje cooperativo y la atención plena (mindfulness) en el desarrollo de competencias”, en: Manzano, Francisco y García, Amós. (Eds.) *Propuesta de actividades y metodologías específicas para la mejora del bilingüismo en ingeniería*. Almería: Universidad de Almería.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Ojalvo, Victoria; Castellanos, Ana Victoria; González, Bertha, et. al. (2002). *Comunicación Educativa*. La Habana: CEPES, Universidad de la Habana.
- Ortega y Gasset, José. (1934). *Ideas y creencias*. Madrid.
- \_\_\_\_ (1964). *Obras Completas*. 9 tomos, Madrid: Revista de Occidente.
- \_\_\_\_ (1996). *Meditación de nuestro tiempo. Las conferencias de Buenos Aires, 1916 y 1928*. Madrid: F.C.E.
- Pfeifer, Ulrich. (2011). “Atención plena en la pedagogía social. Bases, realización y resultados de un proyecto didáctico universitario.” *Fuentes*. Vol. 11; 195-208. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Philipon, Marie-Michel. (1952). *Santa Teresa de Lisieux. Un camino enteramente nuevo*. Barcelona: Editorial Balmes.
- Puig, Josep Ma. (1995). «Construcción dialógica de la personalidad moral», *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 8 - Educación y Democracia, Mayo-Agosto, págs. 103-120. Madrid.
- Santamaría, María. (2006). “La práctica de la meditación y la atención plena: técnicas milenarias para padres del siglo XXI”, *Revista de Psicoterapia*, Época II, Vol. XVII – 2o./3er. Trimestre, 66/67, págs.157-176. Barcelona.
- Scharmer, Claus. (2000). *The Gestures of Becoming Aware*. Conversation with Francisco Varela. January 12, París.
- SEP. (2017a). *APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. Plan y programa de estudio de educación básica*. México: SEP. pp.107-111 [www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES \\_CLAVE\\_PARA\\_ LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)
- SEP. (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- Simón, Vicente. (2006). “Mindfulness y Neurobiología”, *Revista de Psicoterapia*, Época II, Vol. XVI 2o./3er. Trimestre, 66/67, 5-30. Barcelona.

- Varela, Francisco. (1996). "Neurophenomenology: A Methodological remedy to the hard problem", *Journal of Consciousness Studies*, 3, No. 4, 330-349.
- (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- (2003). *La habilidad ética*. Barcelona: Debate.
- Varela, Julia. y Álvarez-Uria, Fernando. (1997). *Genealogía y sociología: Materiales para repensar la modernidad*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.
- Vidal, Francisco. (2001). *En las Fuentes de la Alegría con San Francisco de Sales*. Madrid: Edibesa.
- Vigotsky, Lev. (2011). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Zamora, G. y García, M. (2013). *Estrategia interpretativa para investigar... en educación (Compartiendo una lógica de interpretación en construcción)*. Jalisco: Dibheny.
- Zamora, G. M. de J. A. García (2016a). *El proyecto de investigación y sus secciones, Orientaciones fundadas en una lógica de investigación en educación*. Jalisco, México: Dhibeny.
- Zohar, Danah y Marshall, Ian. (2001). *Inteligencia Espiritual*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Zubiri, Xavier. (1991). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza.
- Zweig, Stefan. (1999). *La lucha con el demonio. Hölderlin, Kleist, Nietzsche*. Toronto: Biblioteca virtual elaleph.com.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Almeyra, G. (2018). "Las bases del neonazismo" en *La Jornada*. México: La Jornada. (28 de octubre de 2018).
- Arendt, Hannah. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Briceño, César. (2000). *Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada*. Encuentro de Directivos de los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos. Antigua, Guatemala: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Castellani, Leonardo. (1973). *Las canciones de militis*. Buenos Aires: Dictio.
- Collins, Randall. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Corominas, Joan. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

- Dussel, Enrique (2001). *Hacia una filosofía política crítica*, Desclée de Brouwer (Palimpsesto colección, No. 12), Bilbao, España.
- Eco, Humberto. (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Buenos Aires: Lumen.
- Ferrater, José. (1979). *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Franco, M. (2017). “Un estudiante mexicano dispara contra sus compañeros y una profesora en un colegio de Monterrey” en *The New York Times Es. América Latina*. México: The New York Times Es. (18 de enero de 2017). <https://www.nytimes.com/es//2017/01/18/un-estudiante-mexicano-dispara-contra-sus-companeros-y-una-profesora-en-un-colegio-de-monterrey/>.
- Gadamer, Hans-Georg. (1988). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gardner, Howard. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Kabat-Zinn, Jon. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Kant, I. (1999) “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?” en Erhard, J. B. (et. al.). *Qué es Ilustración*, Madrid: Tecnos.
- León, Aníbal. (2007). «Qué es la educación», *Educere*, vol. 11, núm. 39, octubre-diciembre, pp. 595-604, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Liedloff, Jean. (2009). *El concepto del continuum. En busca del bienestar perdido*. España: Editorial Ob Stare.
- López, P. (2016). *Modelo educativo para la Universidad de la Experiencia*. Toluca, México: IUIT. (Tesis doctoral).
- Maritain, Jacques. (1936). *Del saber moral*. Conferencia en Buenos Aires, Argentina.
- \_\_\_\_\_. (1943b). *El dinamismo de la educación*. Segunda conferencia dictada por Maritain en la Universidad de Yale.
- \_\_\_\_\_. (1943c). *Las Humanidades y la educación liberal*. Tercera conferencia dictada por Maritain en la Universidad de Yale.
- \_\_\_\_\_. (1966). *Humanismo integral*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- \_\_\_\_\_. (1993). *La educación en la encrucijada*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Miró, María. (2006). “La atención plena (Mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia.”, *Revista de Psicoterapia*, Época II, Vol. XVII – 2o./3er. Trimestre, 66/67, 31-76. Barcelona.
- Muñiz, E (2018). “Reporta Tec de Monterrey suicidio de un estudiante” en *La Jornada*. México: La Jornada. (10 de septiembre de 2018).
- Noriega, M. (Coordinadora) (2005). *Cultura política y educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: Plaza y Valdés Editores/UPN.

- Pedró, F. Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política comparada*. España: Paidós.
- Piaget, Jean. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- e Inhelder, Barbel. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Puente, Iker. (2011). “Filosofía oriental y ciencias cognitivas: una introducción”, *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 47: 15-37. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Reimers, Fernando y McGinn, Noel. (2000). *Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: Centro de Estudios Educativos-AUSJAL.
- SEP (2017c). “10 INNOVACIONES DEL NUEVO MODELO”. México: SEP. [www.gob.mx/nuevomodeloeducativo](http://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo)
- Simmel, Jorge. (1927). “Sociología”, en *Revista de Occidente I*. Madrid.
- (1958). *Filosofía del dinero*. Berlín: Duncker & Humblot. Traducido al español por Ramón García Cotarelo.
- (2003). *La ley individual y otros escritos*. Barcelona: Paidós.
- Tódorov, Tzvetan. (1999). «Un nuevo moralismo», *Letras Libres*, Julio 1999, 110-112. México.
- UNESCO. (2009). *Compendio mundial de la educación 2009. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consultado en: [www.wdl.org/es/](http://www.wdl.org/es/).
- Varela, Francisco; Thompson, Evan y Rosch, Eleanor. (1992a). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- (1992b). *Ética y acción*. Santiago de Chile: Dolmen.
- (1998). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotsky, Lev. (1996). *Obras escogidas*. (Vol. 4). Madrid: Visor.