

Kandinsky



CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIONES, PEDAGOGÍAS Y DIDÁCTICAS

EDUCACIÓN CIBERCULTURA Y NUEVAS NORMALIDADES

VIRTUAL JUN / 22-24
2022
FASE I

OCT / 12-14
2022
FASE II

PRESENCIAL

APRENDER PARA VIVIR, VIVIR PARA APRENDER

**UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN PRINCIPIOS
NEUROEDUCATIVOS EN EL TRABAJO CON NIÑOS CON
DISCAPACIDAD, SUS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA
DE LA UPN.**

Autor:

Mendoza Cortés, Jennifer Andrea

Universidad Pedagógica Nacional

Correo electrónico: jamendozac@upn.edu.co

Eje temático: Emociones y Educación

Resumen: Esta ponencia se erige a partir de las experiencias alcanzadas durante la aplicación de un proyecto pedagógico investigativo con niños con autismo o síndrome de Down entre los 6 y 12 años, sus familiares y la comunidad universitaria, en el marco del contexto del proyecto institucional Aula Húmeda de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; la propuesta surgió como contra respuesta ante la forma en la que desde la educación se ha concebido a las personas a partir de ideas orientadas por visiones homogenizantes, basadas en capacidades o habilidades específicas asociadas por lo general al desempeño corporal o cognitivo, asumiendo que ciertos sujetos por sus diferentes formas de ser, estar y comprender el mundo no eran hábiles para aprender, distanciando el acto educativo del reconocimiento de diversidad y por ende violentando y limitando el aprendizaje a la ejecución parametrizada de ciertas actividades.



Con este fin, se realizó una revisión de antecedentes bajo cuatro líneas exploratorias: Sujeto, educación, aprendizaje y desarrollo integral; luego se tomaron algunos de los principales planteamientos neuroeducativos y las teorías que sustentan el postulado de los Ambientes Pedagógicos Complejos APC, para estructurar una secuencia didáctica que logró convertir la praxis pedagógica en un acto innovador, reivindicador y propicio para la re significación de los sujetos que aprenden y el rol del educador; esbozando a lo largo del proceso múltiples reflexiones alrededor del valor de los afectos, el encuentro y el intercambio abierto de saberes como potenciadores del aprendizaje y la enseñanza.

Palabras clave: Neuroeducación – Ambiente Pedagógico Complejo – Emoción – Diversidad

Abstract: This paper is based on the experiences achieved during the application of a research pedagogical project with children with autism or Down syndrome between 6 and 12 years old, their families and the university community, within the context of the institutional project Aula Húmeda of the Universidad Pedagógica Nacional from Colombia; The proposal arose as a response to the way in which people have been conceived from education based on ideas guided by homogenizing visions or on specific capacities or abilities generally associated with bodily or cognitive performance, assuming that certain subjects due to their different ways of being and understanding the world were not able of learning, distancing the educational act from the recognition of diversity and therefore violating and limiting learning to the parameterized execution of specific activities.

To this end, a background review was carried out under four exploratory lines: Subject, education, learning and comprehensive development; then some of the main neuroeducational and the propositions that support the postulate of the Complex Pedagogical Environments CPE were taken, to structure a didactic sequence that modified to convert the pedagogical praxis into an innovative,



vindicating and propitious act for resignification of the subjects that learn and the role of the educator; outlining throughout the process multiple reflections around the value of affections, the meeting and the open exchange of knowledge as enhancers of learning and teaching.

Key words: Neuroeducation - Complex Pedagogical Environments CPE – Emotion – Diversity

Introducción

Como bien es sabido la educación no es estática, por el contrario es maleable al tiempo, las poblaciones, los contextos y los hallazgos conceptuales y teóricos de distintos campos con incidencia directa o indirecta en ella; un ejemplo claro de ello radica en como históricamente ha existido una tendencia a tener en los distintos contextos educativos unas miradas segmentadas de los sujetos que aprenden, miradas que se originaban o se originan en enfoques funcionalistas o basados en resultados según desempeños estereotipados a nivel cognitivo y corporal, reforzando lazos verticales, rígidos y deshumanizantes al enseñar y al aprender.

No obstante, el paso del tiempo y nuevos hallazgos provenientes de campos como las neurociencias aplicadas a la educación, el reconocimiento del valor de la diversidad y la diferencia, la validación emocional, etc. Nos permiten en la actualidad situar en el aula o en los contextos educativos y formativos un elemento que, a pesar de su innegable existencia, con alarmante regularidad previamente y en ocasiones en la actualidad, ni siquiera se menciona o se tiene presente para enseñar y este es: la emoción, cuyo valor cuando es comprendido por el educador se convierte en una herramienta para potenciar cualquier proceso educativo.

Tomando esto en consideración surgió la posibilidad de realizar un proyecto pedagógico investigativo PPI, que diera lugar a la emoción para la enseñanza y



la emoción para el aprendizaje en un contexto de enseñanza enriquecida no convencional, como lo es Aula húmeda AH; con el objetivo de contribuir en el desarrollo integral de las PcD participantes en AH, a través del diseño y aplicación de una propuesta pedagógica con enfoque neuroeducativo centrada en el juego, para el reconocimiento y construcción de aprendizajes.

Este proyecto denominado Aprender para vivir, vivir para aprender, se desarrolló siguiendo una ruta compuesta por tres fases, la primera denominada enmarcar las bases, correspondió al proceso de elaboración y rastreo del marco teórico, conceptual y metodológico; la segunda fase, cuyo nombre es idéntico al del proyecto, tenía por objeto el diseño y la aplicación de la secuencia didáctica producto del reconocimiento del contexto y la población en diálogo con la teoría, y por último se encuentra la fase de evaluación y balance, orientada al análisis de la información, la consideración de reflexiones y la elaboración de conclusiones.

Sin lugar a dudas, todo el bagaje experiencial alcanzado en cada una de las fases del proyecto fue altamente provechoso para cada persona que hizo parte de él y desde una óptica personal superó por mucho las expectativas que se habían generado y las convirtió en una oportunidad para agudizar la capacidad de lectura y escucha de nuevas voces, también para considerar distintas variables que no habían sido previstas, situar la emocionalidad como aliada en procesos de enseñanza y aprendizaje y finalmente dar algunas pautas para el educador innovador.

Desarrollo

Aula Húmeda AH es un proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional UPN, el cual se hace parte de la Licenciatura en Educación Especial y cuenta con una trayectoria mayor a una década, destacándose como una propuesta pedagógica con un carácter innovador, social, inclusivo e interdisciplinario, un espacio promotor del desarrollo integral de las Personas con Discapacidad PcD y sus



cuidadores en un medio acuático, cabe aclarar que allí no se enseña a nadar, no obstante, se da provecho de los distintos aportes y posibilidades del medio en pro del diseño de un ambiente propicio para la enseñanza y el desarrollo de la autodeterminación y la interdependencia positiva en los participantes.

Otro aspecto significativo está en el valor del juego en AH, por lo que se parte inicialmente de la comprensión de que el juego es uno de los primeros y principales mecanismos de aprendizaje y de adaptación al medio de los seres vivos, pero también reconociendo que muchas PcD por variables de distinta índole suelen verse privadas de la posibilidad de jugar; de esta manera, resignificar el juego provee de un alto peso pedagógico al proyecto y sitúa una premisa importante y es que es más importante el proceso que un producto en sí, entonces, quienes allí participan principalmente se encuentran en un espacio donde aprenden a jugar, estableciendo relaciones consigo mismos y otros, tomando decisiones y transitando en un constante intercambio de saberes, no sólo entre educador y estudiante como es habitual, sino incluyendo a los cuidadores quienes en la mayoría de los casos son familiares, sobre esto el autor afirma que:

Este espacio desarrolla además de las interacciones conjuntas un trabajo personalizado y completo, donde el familiar o cuidador también ingresa a la piscina y realiza el proceso, porque el saber y experiencia del familiar es muy importante para el trabajo, complementado por el saber profesional y lo que tiene por aportar la persona con discapacidad, para que haya un complemento de saberes. Todo bajo un modelo pedagógico. (Delgado, 2014, como se citó en Alarcón et al, 2020)

El encuentro y la validación de saberes hace de este espacio mucho más rico y aunque desde el inicio ha tenido un gran interés por la integralidad de los sujetos no había registros de investigaciones que tuviesen sustentos neuroeducativos, por esto se realizó un rastreo de antecedentes desde cuatro líneas exploratorias



cercanas a estos: 1. Concepciones sobre el participante (Quiénes son los sujetos que participan en AH); 2. Evolución del concepto de Ambiente Pedagógico Complejo (Cuáles son los orígenes y la transición de la teoría); 3. Trayectoria hacia la noción de desarrollo integral (Cómo se comprendía el desarrollo y la integralidad en AH); 4. Juego (Qué nociones y cambios ha tenido la comprensión del juego en el proyecto).

Entre los múltiples hallazgos se encontró que el reconocimiento de las personas ha transitado por múltiples cambios iniciando con unas perspectivas que estaban basadas en la carencia, la falencia y la necesidad de la gente, al denominar a las PcD como Personas con Necesidades Especiales, seguido de la idea de personas en condición de discapacidad, etc. Lo que al abordar los textos evidencia claramente que dichas consignas marcaron una pauta en el accionar docente, pues hay ciertas diferencias cuando se propone pedagógicamente para “suplir”, “llenar” o “re condicionar”, no obstante, con el paso del tiempo se llegó a la denominación Personas con Discapacidad que valida tanto la subjetividad, la diferencia y la diversidad en las distintas formas de ser, estar, habitar y comprender el mundo.

Otro elemento relevante que fue hallado consistió en que, aunque en múltiples ocasiones se hablaba de desarrollo integral o integralidad, se consideraban solamente aspectos cognitivos o corporales bajo la denominación de integral y la emocionalidad era vista como algo independiente o resultante del contacto con ciertos estímulos, de hecho pudo verse una notable tendencia a ver a las personas como sujetos fragmentados, al ser vistos sólo en o por su desempeño corporal o cognitivo, existiendo una mayor validación en la adquisición de habilidades específicas y considerando dichas adquisiciones como evidencias de desarrollo, sin embargo en los últimos años se ha empezado a considerar la disposición emocional como un aspecto legítimo e importante en todos los sujetos.



Con suficientes claridades sobre el contexto y el bagaje histórico, a continuación, se dispuso el establecimiento de un corpus teórico y conceptual, que casi de manera orgánica suscitó una propuesta de trabajo bajo un diseño pedagógico que comprendía a los sujetos desde su subjetividad, historicidad y complejidad, como protagonistas de sus procesos y piezas fundamentales en las relaciones que gestan en un entorno específico y que ejecutan como miembros de una comunidad y en este caso particular en el Ambiente Pedagógico Complejo AH.

En corriente con lo anterior, ejecutar una iniciativa en un Ambiente Pedagógico Complejo APC como lo es AH, implica comprender qué es un APC, el cuál básicamente puede ser definido como una propuesta conceptual y metodológica para la enseñanza y la promoción del desarrollo y la participación de las personas con sus distintas formas de ser y estar en el mundo, bajo tres fundamentos: el ambiente, lo pedagógico y lo complejo.

El primero, el ambiente. Procede de la teoría sistémica y la teoría ecológica, ya que éstas sitúan al sujeto como un ser relacional, cuyo intercambio con su medio y quienes se encuentran en él crean el ambiente, en cuanto a esto Eduardo Delgado asevera que "Es necesario pensar al sujeto siempre en relación con el ambiente. Pero también a la inversa: no puede pensarse el ambiente sin el sujeto" (Delgado, 2018, p. 3).

En el cúmulo relacional surge lo pedagógico pues la enseñanza en su esencia implica relación, vínculo y asociación, permitiendo la creación de interrogantes acerca del sujeto a quien se quiere formar; sus relaciones con los demás, las dinámicas, las interacciones, etc. En busca de una mejora en el desarrollo de la interdependencia positiva, la autodeterminación y la participación, dando como resultado adicional el dejar de concebir como directa e invariable la relación entre enseñanza y aprendizaje.

Y finalmente lo complejo, que no tiene que ver con dificultad sino con la interacción sinérgica entre los distintos elementos del ambiente pedagógico,



dando como consecuencia una propuesta conceptual y metodológica que identifica las múltiples interacciones del sujeto con el ambiente y las posibilidades de enseñanza existentes en dicha relación; promoviendo el desarrollo y la participación de los individuos, descentralizando la concepción de sujetos aislados, por la de seres en constante relación consigo mismos y el ambiente.

A partir de una detallada revisión de antecedentes y la formulación de múltiples interrogantes como ¿Que dice la neuroeducación sobre el trabajo con niños y niñas con discapacidad? ¿Cómo vincular las emociones en el trabajo con personas con Autismo? ¿Es una buena vía pensar en vincular las emociones en el campo educativo luego de la privación generada por la contingencia del COVID 19? ¿Cómo validar las distintas formas de ser y estar de los estudiantes y los docentes en procesos de enseñanza? Entre muchas otras que direccionaron el rastreo teórico en tres líneas, conservando el carácter sistémico del proyecto, las bases y aportes de neurociencias aplicadas a educación y finalmente aquellas orientadas a robustecer lo concerniente a la pedagogía, las líneas en mención son:

1. Bases sistémicas, ecológicas y relacionales: Teoría general de los sistemas de Bertalanffy (1986), teoría ecológica de Bronfenbrenner (Citado por Grife, M. & Esteban, M. 2012) y el modelo social de la discapacidad según Agustina Palacios (2008)
2. Bases de la neurociencia y la transformación de la realidad: Pilares cerebrales desde la Teoría del cerebro triuno de Paul MacLean (Citado por Beauport, E. 1989), Cerebro y neuroeducación tomando aportes de Francisco Mora (2017) y realidad y juego propuesto por Winnicott (1979)
3. Bases educativas, didácticas y pedagógicas: Enfoque Reggio Emilia (Martines, M & Ramos, C. 2015) para la enseñanza de Ortíz (2015)

Las bases teóricas si bien fueron consultadas de manera independiente todas logran articularse y aportar elementos trascendentales para la propuesta



pedagógica, iniciando desde la perspectiva sistémica sitúan la importancia de comprender que los sujetos, los elementos, etc. Son parte de un conjunto integrado e interdependiente donde cada uno hace parte del sistema y jamás puede considerarse como aislado, lo que es constatado en la teoría ecológica la cual con una mirada global y enfocada en los sujetos como seres relacionales, nos invita a entender como el desarrollo de los sujetos se da en la medida en que estos perciben, se relacionan y se desenvuelven en determinado medio, sumando el contexto como clave en el desarrollo de los individuos.

Pero, ¿Qué sucede con el contexto y las personas con discapacidad? Por lo general las PcD encuentran en su contexto múltiples barreras de distinta índole, que resultan en relaciones e interacciones inequitativas, limitantes, discriminatorias y de desventaja, de esto nos habla la teoría social de la discapacidad, pues la autora reconoce que más allá de un diagnóstico es el contexto social que, partiendo de concepciones centradas en la morfología, la funcionalidad o los rasgos homogéneos resultan excluyendo a aquellos que no encajan en lo socialmente aceptado.

De esta forma, transitar por nuevas comprensiones sobre los cuerpos, la diversidad, en fin, en las personas, abre la posibilidad de ver a cada quien desde su subjetividad y como un ser integral, esto implica dejar de considerar como elementos separados la corporalidad, la cognición y la emocionalidad, pero ¿qué los articula? El cerebro, este funciona como un órgano integrador y aunque las investigaciones sobre este siguen en curso y falta mucho por investigar sobre él, las neurociencias han desmitificado ideas segmentadas sobre su marcha.

Una buena forma de observar y vivenciar la integralidad humana puede darse en el juego, porque tiene estrecha relación con el desarrollo, el reconocimiento de sí y de otros, la construcción de representaciones mentales, el aprendizaje, la creatividad, la emoción, la afectividad, la motivación y la interacción; entonces, trabajar con sujetos que no son sólo cuerpo, ni sólo pensamientos lógicos y que



tienen habilidades distintas, demanda de la educación encauzar labores hacia una pedagogía que contemple alternativas para reconocer a todos los estudiantes y las relaciones que éstos establecen con su entorno. Esto debe movilizar a la educación a cambiar el enfoque del juego como “un medio para...”, hacia el juego como finalidad.

Respecto a esto, el educador tiene un gran reto como diseñador de ambientes enriquecidos para el aprendizaje, sin olvidar que la enseñanza es en principio una acción relacional y debe fortalecerse con principios de cooperatividad, comunicación asertiva y reconocimiento de saberes; modificar la acción docente no hacia un currículo rígido sino hacia un aprendizaje que sea compatible con la subjetividad, la historicidad, etc. Supera las ideas de una educación estricta, homogénea e inmutable por una configuracional que se adapta a las personas con las que se trabaja.

PPI: Aprender para vivir, vivir para aprender

Con estas claridades se pensó en la posibilidad de aprovechar las potencialidades existentes en el contexto para crear una secuencia didáctica que cobró vida trabajando con un grupo de cinco niños y una niña con autismo, retraso en el desarrollo o con síndrome de Down, todos estuvieron en compañía de sus familiares y considerando las oportunidades espaciales y contextuales se pudo tener también un acercamiento con la comunidad general.

Es importante mencionar que, aunque se trabajó con niños y niñas con algún diagnóstico asociado, este no era el elemento central o determinante para ejecutar una propuesta, pues de ser así se habría corrido el riesgo de caer en una educación funcionalista y compensatoria, asumiendo a los sujetos desde carencias comparativas o bajo el sesgo de aquello que se supone “deberían hacer”.



El trabajo se realizó en clases que fueron apoyadas por un equipo de siete educadores(as) especiales en formación, con una intensidad de doce clases distribuidas de la siguiente manera: siete sesiones de trabajo en espacio abierto, cuatro espacios de trabajo en medio acuático en la piscina de la Universidad Pedagógica Nacional UPN y una sesión en mediación virtual, ejecutadas bajo un esquema de trabajo denominado AMAPOLA, que es el acrónimo de:

- **Afecto:** Partiendo de hacer sentir importantes, amadas y reconocidas a las personas.
- **Motivación:** Diseñando espacios que respondan a los gustos e intereses de todos.
- **Atención:** Partiendo de la curiosidad se logra involucrar a cada persona con el proceso.
- **Percepción:** Involucrando una adecuada estimulación sensorial y privilegiando actividades para involucrar el cuerpo.
- **Origenar:** Planteando situaciones que sitúen las voces de saberes y aprendizajes-
- **Legitimar:** Reconocer los saberes de todas las personas validando su historia y experiencia vital.
- **Afirmar:** Ayudando a las personas a identificar sus aprendizajes, logros, habilidades, capacidades y cuidalidades.

Se optó por estructurar un esquema que permitiera a los docentes no perder el norte anteponiendo el resultado sobre el proceso, proporcionando un rumbo para resignificar y transformar la praxis educativa partiendo del reconocimiento y comprensión de las personas con quienes se trabaja, sus emociones, historias, intereses y la capacidad creativa, creadora e intencional del docente al disponer en cada clase elementos articuladores con los participantes, la comunidad, los propósitos esperados y los saberes de todos, llegando a ser un acto de innovación pedagógica en simultáneo a un proceso de reivindicación, re-significación y reflexión en torno a los sujetos que aprenden y el rol del educador.



La ejecución de la propuesta dio origen a escenarios alternativos, enriquecidos gracias al encuentro de saberes de los distintos actores que componían cada espacio, posibilitando que los niños y niña al jugar, explorar, crear, hablar, etc., expresaran sus emociones y manifestaran los aprendizajes que poseían, dado que en múltiples ocasiones resultaban siendo una novedad para sus familiares y maestros, también se convirtió en un espacio seguro que dio voz a las familias y los miembros de la comunidad.

Resultados

Situado desde un paradigma histórico-hermenéutico y siendo una investigación cualitativa con enfoque descriptivo solicitaba de los educadores ser observadores, interventores, innovadores y participantes relacionando lo experiencial con el sustento teórico, sobre esto, uno de los grandes desafíos se daba en torno a la expresión emocional de los niños con autismo, porque desde el principio del trabajo las madres y padres manifestaron su impotencia y tristeza al no sentir un retorno afectivo en sus hijos y coincidió con algunos preconceptos e imaginarios que suelen tenerse socialmente como que “ellos no sienten”, que “tienen una incapacidad para amar”, que “viven en su mundo” entre otras.

Desde las elaboraciones de las planeaciones bajo el esquema AMAPOLA, frente a este fenómeno se esbozaron varios interrogantes que iban siendo resueltos sesión tras sesión y que invitaban al equipo docente a darse la oportunidad de conocer a cada uno(a) de ellos empleando estrategias como los relatos de vida e historias de ciclo vital, y con esto pensar cómo propiciar espacios seguros para la expresión y el desenvolvimiento social con herramientas del diseño de ambientes teniendo respuestas inesperadas como sonrisas, abrazos, acciones espontáneas, etc.

Como se dijo previamente AH, realiza sus acciones en medio acuático, pero el retorno progresivo presencial luego de la COVID-19 ocasionó que la mayoría de las clases fueran en un espacio abierto en el campus principal de la UPN, por



tanto, no tener un sitio convencional y privado como un salón de clases, auditorio o simplemente un sitio establecido, de alguna manera movió a todos a ocupar espacios compartidos con la comunidad en general como pasillos, canchas, plazuelas o edificios, que por lo general tenían un alto flujo de personas y por consiguiente había ruido, en ocasiones desorden, hubo una mayor exposición a las variaciones climáticas y un incremento de la probabilidad de que el grupo se dispersara con facilidad.

Empero, las lecturas del contexto y la población, movilizaron el diseño de cada sesión desde la exploración de los espacios y la cercanía y la reivindicación social, esto dejó ver una faceta social inexplorada tanto en niños como en familias, un fenómeno interesante se dio en que a la hora de interactuar con estudiantes, maestros y trabajadores de la comunidad académica eran los cuidadores quienes presentaban más dificultades para relacionarse, ellos manifestaron que su experiencia de vida con un hijo o familiar con discapacidad los había hecho retraerse de los círculos sociales por temor a ser juzgados, criticados o ser objeto de burla.

Por parte de los niños y la niña, fue muy interesante verles asumir roles mucho más activos y determinados como protagonistas de su proceso, mientras jugaban a cuidar caballos o a viajar por el universo superaron miedos y abordaban con alegría y efusividad retos que ellos mismos asumían como formular preguntas, pedir o dar ayuda y esforzarse por memorizar o recordar nombres y acontecimientos, evidenciando aprendizajes y determinación en la autodeterminación y la interdependencia positiva.

Al finalizar las familias manifestaron que luego de cada jornada habían evidenciado cambios significativos y mejor desempeño general de los niños en sus colegios y hogares, destacando principalmente el manejo emocional pues se expresan con mayor regularidad y seguridad, toman decisiones y episodios



disruptivos de llantos, gritos o golpes por ansiedad se daban con menor frecuencia-

Finalmente, el equipo de educadores especiales en formación sesión tras sesión incrementaron sus intervenciones e ideas creativas y propositivas, consiguiendo crear entornos seguros, también el diseño de las sesiones siempre tuvo la incorporación sensorial para la evocación de recuerdos sin saturar procesos y sin recurrir a una enseñanza impositiva y vertical, ciertos educadores manifestaron que percibían mayor versatilidad en su actuar y que habían aprendido a trabajar en equipo y a establecer vínculos con sus pares desde la confianza y el respeto.

Reflexiones

- Entre las grandes reflexiones se esboza en primer lugar el valor de los afectos que son muy diferentes a las manifestaciones corporales de cariño, cuando una persona se percibe amada y respetada las interacciones que establece con su entorno son percibidas como espacios seguros y dicha sensación de seguridad favorece y propicia la expresión, la formación de vínculos, el manejo emocional, etc.
- Disponer de espacios de juego como fin y no como un canal para algo, debería ser un propósito constante en la labor de los maestros, pues este logra unos grados altos de involucración integral de las personas quienes pueden y deberían tener la posibilidad de jugar en cualquier momento del ciclo de vida.
- A esto se suma el proceso proveniente del encuentro y del intercambio abierto de saberes donde el educador transita como mediador y participante logrando potenciar procesos de aprendizaje y enseñanza, pues es la experiencia vital, aquella cargada de un gran valor emocional, la que apertura los aprendizajes que tienen mayor significado para la vida en sociedad.



- Respecto al diseño de ambientes, es necesario mencionar que va mucho más allá de la elaboración de materiales y recursos, requiere imperativamente que haya un reconocimiento real y sensato de las personas y el contexto en el que se trabaja, pues decorar, ubicar objetos, etc. Si bien modifican el entono no precisamente tienen incidencia en las interacciones que los sujetos establecen e ignora que dichas relaciones que sitúan a las personas como protagonistas son una alternativa para reducir barreras sociales y reivindicar los conceptos propios y de otros.
- Indudablemente esto se conecta con la labor consciente del educador como diseñador y mediador de situaciones didácticas, acordes a la diversidad existente en aula y trascendentales para los procesos que se llevan a cabo en espacios convencionales, regulares, alternativos o hasta mediados por la tecnología; también la reivindicación social, educativa, emocional y cultural del estudiantado, en especial con aquellos vulnerados o subestimados por cuestiones de discapacidad, género, lengua, etc., ya que la experiencia pedagógica es la encargada de desmitificar y cambiar los paradigmas sobre estas poblaciones.
- Por último, no es posible finalizar sin reconocer que en cualquier momento del ciclo vital se gestan múltiples situaciones donde es posible aprender, concluyendo que cada día que se aprende para vivir y se vive para aprender, pero se aprende más cuando eres amado, aceptado y reconocido.

Referencias

Alarcón Contreras, K. T., Espinosa Zamora, A. P., & Tovío Castañeda, M. J. (2020). El Juego como Proceso Pedagógico en un Ambiente Pedagógico Complejo. [Tesis de pregrado]. Repositorio institucional Universidad Pedagógica Nacional.



Beauport, E. (1989). El Cerebro "Triuno"/ entrevistada por Miriam Freilich. El Nacional. http://www.elhumanoinfinito.net/descargas/3.El_cerebro_triuno.pdf

Bertalanffy, V. (1986). Teoría general de los sistemas. Fondo de cultura económica. <https://fad.unsa.edu.pe/bancayseguros/wp-content/uploads/sites/4/2019/03/Teoria-General-de-los-Sistemas.pdf>

Delgado Polo, E. E. (2018). Ambientes Complejos para el Desarrollo Integral de Personas en Situación de Discapacidad: Aula Húmeda.

Grife, M. & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Contextos educativos, 15, 79-92. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656>

Martines, M. & Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación. 2, 139-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>

Mora Teruel, F. (2017). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama. (Segunda edición). Alianza Editorial.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Edición CERMI. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Ortíz, A. (2015). Neuroeducación, una propuesta educativa en el aula de clase. Ediciones de la U. ISBN 978-958-762-262-1

Sensevy, G (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann. 5-34. En Sensevy, G



& A. Mercier Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes: PUR. <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>

Winnicott, D. (1979). Realidad y juego. <http://imago.yolasite.com/resources/WINNICOTT,%20Realidad%20y%20juego.pdf>

