



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.*  
*José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*  
 RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/>

**Año: IX    Número: 3.    Artículo no.:1    Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2022.**

**TÍTULO:** Aprendizaje significativo crítico en educación infantil. Una perspectiva filosófica posmoderna.

**AUTORES:**

1. Máster. Nancy Lagos Apablaza.
2. Dr. Felipe Mujica Johnson.

**RESUMEN:** Los fundamentos teóricos de la educación han evolucionado desde una perspectiva moderna a una posmoderna, surgiendo nuevas teorías del aprendizaje, como la perspectiva constructivista y sociocrítica. Desde esas bases teóricas se desprende el tema de este ensayo, que es el aprendizaje significativo crítico en el contexto de la educación infantil. De este modo, se discute la mirada adulto-céntrica que ha perjudicado el protagonismo, la autonomía y el liderazgo en el aprendizaje infantil. Se considera que el aprendizaje es un proceso particular e individual, analizando tres principios teóricos del aprendizaje significativo crítico y desarrollando algunas propuestas prácticas para dicho aprendizaje. Así, la educación infantil reconoce a sus estudiantes como sujetos de derecho a una formación emancipadora, creativa, consciente y democrática.

**PALABRAS CLAVES:** aprendizaje, pedagogía crítica, educación inicial, afectividad, posmodernidad.

**TITLE:** Meaningful critical learning in early childhood education. An epistemological and postmodern perspective

**AUTHORS:**

1. Master. Nancy Lagos Apablaza.
2. PhD. Felipe Mujica Johnson.

**ABSTRACT:** The theoretical foundations of education have evolved from a modern to a postmodern perspective, emerging new theories of learning, such as the constructivist and sociocritical perspective. From these theoretical bases, the theme of this essay emerges, which is significant critical learning in the context of early childhood education. In this way, the adult-centric view that has harmed protagonism, autonomy and leadership in children's learning is discussed. Learning is considered to be a particular and individual process, analyzing three theoretical principles of critical meaningful learning and developing some practical proposals for such learning. Thus, early childhood education recognizes its students as subjects of the right to an emancipatory, creative, conscious and democratic education.

**KEY WORDS:** learning, critical pedagogy, early education, affectivity, postmodernity.

**INTRODUCCIÓN.**

La educación formal del siglo XXI ha dado, en buena parte, un giro epistemológico cualitativo, el cual se ha manifestado en los distintos niveles educativos, aunque con una desigualdad en el progreso entre las naciones europeas y las latinoamericanas (Lorente-Rodríguez, 2019; Mujica, 2022a). Aquel giro exige poner más énfasis en la calidad de los procesos pedagógicos, distanciándose de los enfoques centrados en la cobertura y en la estandarización. De este modo, aprender de un modo significativo sería más relevante que aprender algo mecánicamente, sin darle importancia al contexto y con una estructura rígida. Estos cambios no son ajenos a los avances que ha tenido la filosofía de la educación en el mundo (Díaz y Garay, 2015; Mujica, 2022b; Mujica y Orellana, 2021; Pring, 2016), siendo referentes las innovaciones aplicadas en el continente europeo, sobre todo, en torno a la

educación constructivista y por competencias (Núñez et al., 2014; Perrenoud, 2006). También destaca otra perspectiva pedagógica que ha tenido mayor participación del continente americano, que es la pedagogía sociocrítica (Freire, 1975, 1990, 1993, 2008; Giroux, 1990; McLaren, 2008).

Para comprender el fondo de los progresos filosóficos en la educación, es preciso entender a grandes rasgos, el surgimiento de la posmodernidad como categoría filosófica que representa una mirada contemporánea sobre el mundo actual y sus desafíos (Torres, 2002). En términos simples, se ha de entender que la filosofía posmoderna abre nuevos caminos de interpretación del mundo, desafiando la veracidad absoluta de algunas premisas universales que tenían prestigio y hegemonía en la sociedad. Esto, por supuesto, también se ha visto reflejado en el campo pedagógico, donde se ha puesto en duda la actual estructura del sistema educativo occidental, generando algunas crisis identitarias sobre lo que se entiende como buena educación, y a su vez, como calidad educativa (Smeyers, 2010).

Una de las características de la modernidad es la tendencia a buscar la estabilidad y el orden, mientras que la posmodernidad tiende al cambio y al desorden, de modo que ambas corrientes filosóficas pueden aportar a la educación e interactúan constantemente. Frente a ello, Ríos (2014) sostiene la necesidad de pensar nuevas filosofías de la educación que integren saberes de ambos enfoques. Para entender mejor lo que sería una cultura educativa relacionada con la posmodernidad, se expone la siguiente cita: “Lo posmoderno, se nos muestra como la apertura hacia lo diverso, lo fragmentado, lo múltiple. Tales condiciones interpelan la relación pedagógica, agotando y desgastando diversas prácticas pedagógicas clásicas en escuelas y universidades, a saber: los trabajos escritos, los exámenes, las tareas, entre otras prácticas, que las instituciones educativas y los maestros se resisten a problematizar o abandonar. Profesores y maestros se obstinan todavía en hacer repetir estas prácticas, una y otra vez, a pesar de que los estudiantes las falseen. Estos son los síntomas que los

estudiantes comienzan a manifestar de la condición posmoderna en escuelas y universidades, simular que escriben y que investigan, cuando en verdad copian y pegan información” (Ríos, 2014, p. 194). Alterar la cultura tradicional de los educativos y de la ciudadanía en general es algo muy complicado, ya que, como de algún modo retrata Ríos (2014), existen resistencias a la innovación epistemológica desde las propias comunidades educativas; sin embargo, es muy posible que parte de la comunidad educativa no entienda los cambios de corte filosófico que están sucediendo en la sociedad, por lo que es fundamental promover los ensayos y las conferencias que apunten en dicha dirección. A continuación, se muestra la Figura 1, que en síntesis, expone la relación de la filosofía de la educación posmoderna con las tendencias epistemológicas de la educación formal actual.

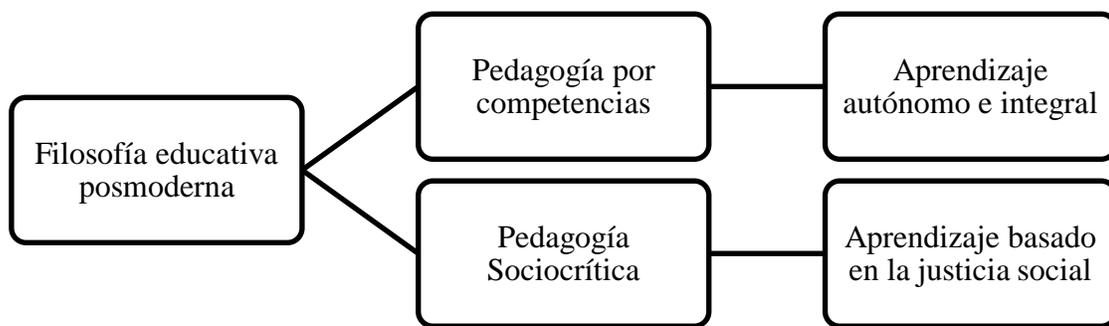


Figura 1. Tendencias pedagógicas de la filosofía posmoderna. Fuente: Elaboración propia.

La pedagogía por competencias tiene sus fundamentos en las perspectivas constructivistas de la educación (Mujica y Orellana, 2019; Sarramona, 2008), entre las que destaca el aprendizaje significativo planteado por David Ausubel (2002). Aquella perspectiva de aprendizaje postuló la importancia de vincular los nuevos saberes con la experiencia de cada persona y sus respectivos saberes previos, con la finalidad de generar una integración de saberes que pueda perdurar en el tiempo. Por su parte, la pedagogía sociocrítica tiene su fundamento en las teorías marxistas,

estructuralistas y existencialistas de la educación (Apple, 2015; Foucault, 2019; Freire, 1975, 1990), que reclaman una mirada más política y sociológica de la praxis pedagógica. En este sentido, aquella mirada insiste en que la educación no es neutral frente a la realidad social y sus desigualdades, de modo que siempre está ejerciendo un efecto inhibitorio o propulsor de las transformaciones sociales.

En muchas ocasiones, el aprendizaje significativo y la perspectiva crítica en educación son teorizados y aplicados de forma independiente o por caminos diferentes, lo cual puede ser explicado por sus diferentes sustentos o bases filosóficas; sin embargo, es preciso recordar que sí tienen en común un pilar de la filosofía, el cual corresponde a la posmodernidad, que dada su profundidad logra abarcar diferentes corrientes filosóficas contemporáneas. En función de esto mismo, en este ensayo se abordarán de manera conjunta y en la edad infantil, que comúnmente suele ser invisibilizada y postergada en los procesos sociales y pedagógicos (Cisternas, 2018; Gentili, 2015; Tuñón, 2016). Esta integración es lo que da sentido al Aprendizaje Significativo Crítico (ASC).

Con base en lo anteriormente expuesto, este ensayo tiene por objetivo, en primer lugar, aproximarse teóricamente al ASC en educación infantil, y en segundo lugar, establecer algunas acciones didácticas sobre dicho aprendizaje.

## **DESARROLLO.**

### **Bases epistemológicas para un aprendizaje significativo crítico en educación infantil.**

El presente análisis educativo en torno al ASC se ubica en una etapa concreta del ser humano, que es la etapa infantil, la cual incluiría a la Educación Parvularia o Preescolar y el primer ciclo de Educación Básica o Primaria. En esta etapa de educación infantil, según Cisterna (2018), se suele postergar, tradicionalmente, el proceso de autonomía y de toma de decisiones, pues se considera que es un alumnado poco preparado para ello. Esto es lo que se ha denominado el *paradigma del niño como futuro* (Cisterna, 2018; Cussiánovich, 2003; Cussiánovich y Márquez, 2002), donde se posterga, en buena parte, el protagonismo del alumnado en su propio aprendizaje; es decir, sería la manifestación

de una mirada adultrocéntrica, que hegemonícamente, invisibilizaría el potencial transformador que existe en la infancia (Lay-Lisboa et al., 2018). Cisterna (2018) explica este fenómeno cultural y pedagógico de la siguiente forma: “Resultan bastante comunes los discursos y representaciones sociales que asocian a la infancia con el desarrollo futuro. De este modo, en los niños y niñas estaría contenida la posibilidad de un mejor porvenir si se hacen los esfuerzos adecuados para resguardar dicha etapa de los peligros sociales que amenazan con alterar su curso natural. Sin embargo, en esta preocupación por asegurar un mejor mañana se tiende a infravalorar las posibilidades de acción de niños y niñas en el presente (pp. 102-103).

Con respecto a la importancia de deconstruir la actitud adultrocéntrica que se suele vivir en los espacios educativos en torno a la infancia, se ha señalado lo siguiente: “La participación infantil se entiende no solo como un derecho, sino también como una experiencia personal y colectiva, que posibilita la implicación en proyectos sociales y educativos. Asimismo, la participación promueve en los/as estudiantes un crecimiento personal en un marco de libertad, autonomía y autoconfianza en sus potencialidades. (...) El protagonismo infantil, por su relevancia conceptual y práctica, da a la participación un componente social, político, cultural y ético, enfatizando el derecho que tiene cada sujeto/a como actor/actriz principal de su propia vida y no solo como partícipe de ella. (...) La escuela debe potenciar el carácter protagónico de la infancia en la construcción de su propia subjetividad y en la transformación social, ya que la niñez tiene intereses y opiniones que pueden transformar el espacio que ocupa, las relaciones en las que participa y las instituciones a las que pertenece” (Lay-Lisboa et al., 2018, pp. 153-154).

Frente a estos planteamientos, que reivindican un rol más activo del alumnado en la educación infantil, cabe preguntarse, ¿cómo se podría fomentar el protagonismo infantil en la educación formal? Una opción sería por medio del ASC, el cual según Moreira (2005), contribuiría a que los estudiantes se familiaricen con su cultura, pero a la vez, se puedan emancipar autónomamente de ella. En términos

más específicos, dicho aprendizaje contribuiría a lo siguiente: “A través del aprendizaje significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías. Es a través de ese aprendizaje como el estudiante podrá lidiar, de forma constructiva, con el cambio, sin dejarse dominar, manejar la información sin sentirse impotente frente a su gran disponibilidad y velocidad de flujo, beneficiarse y desarrollar la tecnología, sin convertirse en tecnófilo (Moreira, 2005, p. 88).

Moreira (2000), como un estudioso del ASC, señaló diferentes principios para facilitarlos en el aula. Se hará mención a tres de ellos que son considerados relevantes de ser estimulados en la educación infantil, dadas sus características biopsicosociales. Desde una edad muy temprana y siempre que se les preste atención, las personas en su etapa infantil son capaces de plantear espontáneamente preguntas complejas, donde el atractivo de dichas preguntas tiene su origen en temáticas que no son abordadas en el aula, sino que en sus experiencias y percepciones del mundo.

El primer principio es el de la interacción social y del cuestionamiento. Enseñar/aprender preguntas en lugar de respuestas (Moreira, 2000). Este principio es relevante, ya que en la edad infantil se posee una gran capacidad de asombrarse; es decir, existe una curiosidad innata por los objetos del mundo. Esto lleva a preguntarse o plantear, sin quizás quererlo, respuestas nuevas a viejas interrogantes. Sus ganas infinitas de aprender, la reflexión, la indagación de lo desconocido presenta siempre un reto a descifrar nuevas miradas o perspectivas. La participación de corte activa, ser protagonistas, ayudará en ese sentido a lograr el ASC.

Las competencias en el desarrollo del pensamiento crítico, como saber distinguir, relacionar, identificar incoherencias en un argumento, no bastan para que se logre en la educación infantil el ASC. También es necesario que el profesorado fomente la autoestima en sus estudiantes, de tal manera, que en vez de estimular respuestas repetitivas de lo que se ha enseñado, les desafíe a poner en tela de juicio las ideas, tanto las propias, las de sus otros compañeros y las de las personas adultas;

esto con el fin de desarrollar su propia entereza frente a la persuasión o a la imposición ideológica, pues la capacidad de formular preguntas o críticas, así como también de recibirlas, requiere confianza, creatividad y flexibilidad, en otras palabras, apertura mental.

El segundo principio es el de la no centralidad del libro de texto. Uso de documentos, artículos y otros materiales educativos (Moreira, 2000). La diversidad de fuentes de información puede enriquecer la formación integral, creativa y crítica en educación infantil. Es importante entender, que el pensamiento crítico no solamente se basa en los cuestionamientos de la realidad, sino que también en la comparación de perspectivas en torno a ella. En este sentido, existe el trabajo con diversos materiales escritos, tales como poesías, trabalenguas, cuentos, fábulas, noticias, entre otros, donde el alumnado infantil se puede mostrar encantado y animado en entregar su apreciación respecto a ellos. También es recomendable que se dé dentro de un contexto lúdico, el cual se pueda presentar como un escenario desafiante para la reflexión y la génesis de interrogantes.

El tercer principio es el del aprendiz como perceptor/representador (Moreira, 2000). Se considera relevante este principio, ya que respeta consecuentemente la etapa egocéntrica en la que se encuentran los niños en el periodo infantil, donde la realidad es percibida de forma más personal y subjetiva; por tanto, son idóneos los trabajos con materiales concretos del tipo natural (semillas, piedras, arena, hojas, ramas, plantas, etc.) y artificial (botones, bombillas, tapas, palos de helado, conos de papel gofrado, géneros, lanas, diversos tipos de papeles, etc.), así como los asociados a las áreas de trabajo de la casa o dramatización (corbatas, sombreros set de cocina, sillas, carteras, delantales, etc.), del arte (pinceles, témperas, acuarelas, tizas, crayones, lápices de colores, papeles, telas, etc.), de la construcción (bloques de diversos tamaños, legos, encajes, autitos, herramientas, etc.), y de las ciencias (vasos graduados, pocillos, balanzas, lupas, clasificadores, etc.). En fin, materiales que le posibiliten al niño el interactuar con ellos y evocar/representar el mundo en base a sus experiencias previas.

En el marco de un aprendizaje significativo crítico, dentro de un enfoque por competencias, también se hace relevante considerar los aspectos emocionales, actitudinales y morales para la formación inicial del alumnado (Mujica y Salgado-López, 2021; Sarramona, 2008); no obstante, según el estudio de Mujica y Toro (2019) en torno al currículum de Educación Parvularia de Chile, sería recomendable abordar dichos aspectos desde una perspectiva crítica y no exclusivamente psicológica en base al bienestar subjetivo; es decir, entendiendo que las emociones pueden ser interpretadas desde una perspectiva ética que trascienda a la propia persona.

### **Acciones didácticas para un aprendizaje significativo crítico en educación infantil.**

Tradicionalmente, se piensa como una verdad absoluta que el deber del profesorado es mantener el interés y la motivación de sus estudiantes en los debates por temas o unidades metodológicas; sin embargo, desde una perspectiva epistemológica posmoderna y crítica, el énfasis del profesorado ha de estar en la necesidad de incentivar la libertad intelectual y la autonomía en el alumnado, invitándolos a considerar permanentemente la relatividad de las verdades absolutas, para que puedan mirar desde otro prisma y buscar sus propias respuestas, generando también nuevas interrogantes e intereses; es decir, empujándolo a pensar, a tratar de descifrar lo desconocido y de manera bastante espontánea, como algo inherente al diario vivir, como parte del lenguaje cotidiano en la relación aprendiz/docente, de la misma manera como se aprende a hablar sin conocer la etimología de las palabras.

Entonces, cabe preguntarse, ¿se desea que el alumnado avance hacia un ASC? En el caso que sí, habría que pensar en la vía para llegar a esa meta, a través del desprendimiento de la educación conductista, memorística, enciclopédica y rutinaria (Freire, 1993, 2008; Gimeno-Sacristán, 2003, 2010; Mujica y Orellana, 2021; Perrenoud, 2006), generando espacios de diálogo, creación y reflexión permanentes al interior de las aulas, haciendo de esta una formación más democrática.

El mundo actual es rápidamente cambiante; por ende, los centros educativos deben estar en continuo estado de alerta, para adaptarse a dichos cambios de la mejor manera, tanto en su currículum como en su didáctica, respondiendo así positivamente al progreso ya las demandas contemporáneas. Un ejemplo de ello fue el cambio pedagógico que generó la pandemia, generando una de las mayores crisis sociales del último tiempo. Aquella crisis puso en evidencia muchas falencias y desigualdades sociales (Murillo y Duk, 2020); no obstante, también abrió la puerta a muchas oportunidades, sobre todo, en torno a la educación a distancia y el mundo digital.

Con respecto al profesorado, es necesario partir por la reflexión y el cuestionamiento personal de cada uno como profesional que se desempeña en el aula de educación infantil, con el fin de detectar posturas y actitudes, prejuicios y disposiciones para trabajar el ASC en su nivel. Se hace imprescindible el tener competencias que se orienten hacia esta nueva epistemología curricular; asimismo, participar de espacios colaborativos que ayuden a formar nuevas metodologías que puedan orientar el proceso hacia el ASC. En este sentido, se ha de resaltar que no existen recetas estandarizadas para educar bajo la lógica del ASC, sino que premisas o principios orientados que deben ser aplicados de diferente forma según cada contexto.

En cuanto al trabajo educativo en el aula, a modo de propuesta para el profesorado, podría ser menester atender a las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué es realmente importante en las conversaciones del aula?
2. ¿Cómo recibe el profesorado las ideas del alumnado?
3. ¿Cómo interpretar, guiar y/o proyectar las conversaciones con el alumnado de una manera posmoderna, creativa y crítica?

A modo de abordar unas posibles respuestas, debe señalarse que para que el ASC pueda llegar a ser consciente por parte del alumnado, primero se debe trabajar en ello; lo que implicaría es darles posibilidades de sugerir actividades o formas de trabajar en el aula, de modo que surjan creativamente

desde sus propias necesidades las ideas. Se sugiere incentivar el planteamiento de sus propias preguntas, buscando razones que sustenten sus posiciones y que les permitan construir los argumentos necesarios para fundamentar y defender sus ideas; esto concebido como parte de una realidad cotidiana, no exclusivo de un período determinado de la jornada en el aula. Además, considerar como temas a tratar en clases aquellos que son significativos para cada estudiante, y que pueden ser interpretados en la hora de reunión circular, o en alguna otra instancia de conversación durante el inicio de la jornada.

Como se puede apreciar, una educación infantil posmoderna, creativa y crítica requiere desdibujar las fronteras tradicionales del proceso de aprendizaje en educación infantil, las cuales tienen implícitamente integradas una perspectiva adultocéntrica y poco democrática.

Incluir el ASC en el aula es animar a cada estudiante a pensar, hacer y sentir de forma autónoma, a debatir, a expresar opiniones, a crear espacios de diálogo que surjan a partir de sus propios intereses, y a su vez, a desafiar y/o complementar las perspectivas del profesorado. El rol de cada docente sería el de incentivar a sus estudiantes a desarrollar analogías, a plantear sus propias hipótesis. Es importante señalar, que para que esto se pueda llevar a cabo, se necesita que docentes y centro educativo, en un acto de generosidad y apertura para con su grupo, tengan presente la flexibilidad curricular y didáctica en los tiempos de aula, generando a sus estudiantes el espacio en base al respeto por sus características e individualidades; de este modo, se expone el siguiente decálogo para un ASC:

1. Facilitar espacios y tiempos para dialogar y debatir.
2. Facilitar espacios y tiempos para pensar.
3. Facilitar espacios y tiempos para escuchar (sin interrumpirse).
4. Facilitar espacios y tiempos para observar y crear.
5. Facilitar relaciones de confianza.
6. Facilitar relaciones con respeto a la diversidad.

7. Organizar espacios de comunicación horizontal (como la organización circular).
8. Facilitar espacios y tiempos para la libertad de acción o la autonomía.
9. Facilitar la autorregulación y el liderazgo.
10. Facilitar espacios y tiempos para la conciencia, la comprensión y la expresión emocional.

Una enseñanza organizada para promover el desarrollo del ASC, basa sus propuestas en la búsqueda de soluciones a problemas en la investigación y la experimentación, dentro del respeto a un contexto diverso. El ASC otorga al alumnado fehacientemente la posibilidad de ser, crear, expresar y comprometerse con su propio desarrollo.

## **CONCLUSIONES.**

Las reflexiones propuestas en este ensayo pueden contribuir al entendimiento de un proceso educativo a nivel inicial posmoderno y crítico; de este modo, favorece la articulación de un currículum y una didáctica orientada hacia el ASC.

La educación depende de todas las personas que participan en ella, de modo que todas ellas pueden contribuir en la mejora de su calidad. Los problemas de la educación, como se puede desprender de las ideas aportadas a lo largo del texto, no son ajenos a la cultura y el contexto de cada comunidad educativa, de modo que no es bueno entenderlos de forma aislada. Tampoco es recomendable abordarlos totalmente desde la intimidad de cada docente o establecimiento educativo, sino que pueden ser estudiados, de mejor forma, en conjunto con otras personas que puedan aportar sus consideraciones, abriendo el espacio al diálogo y a la reflexión, en miras de la educación que se pretende construir colectivamente.

En relación con los estudiantes de educación infantil y su ASC, tendrá más sentido si se plantea dentro de actividades contextualizadas, en las que existe el propósito real para generar su participación llevando a terreno situaciones de su vida cotidiana. Es importante reflexionar sobre los distintos saberes que va a construir cada estudiante, así como el proceso bajo el cual se logre, ya que sus

aprendizajes se constituirían en las herramientas más importantes con las que podrá actuar en el mundo tras el egreso del proceso formal de enseñanza.

En la actualidad, sobre todo en América Latina, la formación inicial docente para etapas infantiles se basa en un sistema educativo que no integra, en buena parte, varias de las premisas posmodernas; sin embargo, en el futuro se requerirá de una gran comprensión de las perspectivas que le dan sentido al ASC; es decir, de las perspectivas constructivistas y sociocríticas. En este sentido, cabe preguntarse y discutir, incluyendo la perspectiva del alumnado infantil, ¿qué currículum debemos aplicar en la actualidad frente a las demandas de la formación infantil en el siglo XXI?

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre un saber académico/activista. *Entramados: Educación y Sociedad*, 2, 29-39.
2. Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.
3. Cisternas, C. (2018). El hombrecito nuevo llegará: de la postergación del protagonismo infantil a la participación sociopolítica en el ámbito educativo. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4(2), 101-119. <https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.2.658>
4. Cussiánovich, A. (2003). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussiánovich (Ed.), *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86-102). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
5. Cussiánovich, A. y Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Save the Children Suecia.
6. Díaz, A. y Garay, G. (Eds.) (2015). *Filosofía de la educación. Tradición y actualidad*. Appris.
7. Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
8. Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno.

9. Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.
10. Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
11. Freire, P. (2008). Cartas a quien pretende enseñar (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo veintiuno
12. Gentili, P. (2015). América latina, entre la desigualdad y la esperanza crónicas sobre educación, infancia y discriminación. Siglo XXI.
13. Gimeno-Sacristán, J. (2003). El alumno como invención. Morata.
14. Gimeno-Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre currículum. Morata.
15. Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
16. Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Marabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G. y Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>
17. Lorente Rodríguez, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.645>
18. McLaren, P. (2008). Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Graó.
19. Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: VISOR.
20. Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 83-102.
21. Mujica, F. (2022). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos*, 44, 605-614. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90836>

22. Mujica, F. (2022b). Filosofía de la educación y subjetividad. Una perspectiva ecléctica. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 9(2), 1-14. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3055>
23. Mujica, F. N. y Orellana, N. C. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297-319. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468>
24. Mujica, F. y Orellana, N. (2021). El giro emocional de la educación. *Forja*.
25. Mujica-Johnson, F. y Salgado-López, J. (2021). Cultura, emociones y aprendizaje significativo en Educación Física. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 63-82. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.4>
26. Mujica, F. y Toro, M. (2019). Formación afectiva en la Educación Parvularia de Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 57-71. doi: 10.18861/cied.2019.10.2.2907
27. Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. doi: 10.4067/S0718-73782020000100011
28. Núñez, N., Palacios, P., Vigo, O. y Arnao, M. (2014). El concepto de competencia. En N. Núñez (Ed.), *Formación universitaria basada en competencias. Currículo, estrategias didácticas y evaluación* (pp. 22-33). USAT.
29. Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Noreste.
30. Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Narcea.
31. Ríos Beltrán, R. (2014). Pensar nuevas filosofías de la educación: un encuentro entre lo moderno y lo posmoderno. *Revista Filosofía UIS*, 13(2), 181-197. Recuperado a partir de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/4998>
32. Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
33. Smeyers, P. (2010). Revisiting philosophy of education. *Teoría de la Educación*, 22(1), 91-116.

34. Torres, J. A. (2002). ¿Existe un currículum postmoderno? De las teorías curriculares de la modernidad al currículum postmoderno. *Revista Innovación Educativa*, 12, 197-208.
35. Tuñón, I. (2016). Infancias con derechos postergados: avances, retrocesos e inequidades a finales del Bicentenario (2010-2015). Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia.

### **DATOS DE LOS AUTORES.**

**1. Nancy Lagos Apablaza.** Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación, Postítulo en Administración Educacional, Diplomada en Danza Aplicada a la Educación, Magíster en Gestión y Docencia Universitaria y Académica del Departamento de Educación Parvularia, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Secretaria de Estudios y Docente de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago de Chile. Correo electrónico: [nancy.lagos@uautonoma.cl](mailto:nancy.lagos@uautonoma.cl)

**2. Felipe Mujica Johnson.** Investigador de temas sobre filosofía, pedagogía y actividad física-deportiva, Profesor de Educación Física y Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, e Investigador asociado del Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED), Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Docente investigador de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago de Chile. Correo electrónico: [felipe.mujica@uautonoma.cl](mailto:felipe.mujica@uautonoma.cl)

**RECIBIDO:** 10 de enero del 2022.

**APROBADO:** 19 de marzo del 2022.