



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097, SUR**

**PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN EN LA
DIFERENCIA**

**TÍTULO
LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO MEDIO PARA TRANSFORMAR PRÁCTICAS
BASADAS EN EL PODER**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN
PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA:
DAFNE LIZET GÓMEZ TRUJILLO**

ASESORA: DRA. LOURDES SALAZAR SILVA

CIUDAD DE MÉXICO, JULIO 2025



Educación
Secretaría de Educación Pública



Rectoría
Secretaría Académica
Dirección de Unidades
Unidad UPN. 097 CDMX, Sur
Titulación

Ciudad de México, 17 de junio, 2025.

DICTAMEN DE GRADO

C. DAFNE LIZET GÓMEZ TRUJILLO
Presente:

En mi carácter de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación de la Tesis; "La práctica reflexiva como medio para transformar prácticas basadas en el poder", que usted presenta como opción de Titulación de la Maestría en Educación Básica, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se determina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

MLSS/cacl



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Edificio D, Nivel Azul, Salones 332,437,438,440 Tel: (55) 56 30 97 00 Ext.1474, 1421, 1880, 7001 <https://u097.upnvirtual.edu.mx>

Contenido

Introducción.....	5
Capítulo 1. Metodología.....	9
1.1 Fundamentos epistemológicos.....	16
Capítulo 2. Diagnóstico socioeducativo.....	19
2.1 Contexto sociopolítico.....	19
2.2 Contexto comunitario.....	24
2.3 Análisis de la práctica educativa.....	30
Capítulo 3. Diagnóstico de la problemática.....	44
3.1 Técnicas e instrumentos.....	47
3.2 Factores que originan la problemática.....	52
3.3 Fundamentación teórica de la problemática.....	57
3.4 Algunos resultados obtenidos.....	62
Capítulo 4. Propuesta de intervención.....	66
4.1 Objetivos.....	67
4.2 Fundamentación teórica de la propuesta.....	68
4.3 Plan de acción.....	81
4.4 Aplicación del proyecto de intervención.....	94
4.4.1 Reflexiones sobre la puesta en práctica y análisis de situaciones didáctica.....	94
4.5 De la práctica impositiva a la práctica reflexiva. Sugerencias para el docente.....	101
4.5.1 Personal.....	105
4.5.2 ¿Distancia entre mi persona y mi práctica?.....	112
4.5.3 Gestiona tu sentir.....	114
4.5.4 ¿Maestros vs. alumnos?.....	116
4.5.5 ¿Qué tipo de docente soy?.....	119
4.5.6 ¿Qué tipo de docente quiero ser?.....	122
4.5.7 Construye una red de apoyo.....	124
4.6 Práctica.....	126
4.6.1 ¿Dónde están los alumnos?.....	126
4.6.2 Toma en cuenta el todo.....	128
4.6.3 La planeación es más importante de lo que pensamos.....	130
4.6.4 Construye tu aula en conjunto.....	133
4.6.5 El impacto de tus acciones.....	134
4.6.6 Profesionalización.....	136
4.7 Institucional.....	137
Capítulo 5. La resistencia, el miedo y demás retos de la puesta en práctica.....	140

5.1 Miedo a lo desconocido.....	141
5.2 Aprendizaje colectivo.....	144
5.3 Mis muletillas emocionales.....	145
Capítulo 6. Resultados del proyecto.....	149
6.1 ¿Quién es tu maestra?.....	149
Conclusiones.....	156
Referencias bibliográficas.....	159
Anexos.....	167
Anexo 1 Instrumento para diagnóstico de la problemática.....	167
Anexo 2. Planeación de la primera situación didáctica.....	168
Anexo 3. Cuestionario de la primera situación didáctica aplicada.....	172
Anexo 4. Respuestas obtenidas del primer cuestionario.....	173
Anexo 5. Planeación de la segunda situación didáctica.....	179
Anexo 6. Cuestionario de la segunda situación didáctica aplicada.....	184
Anexo 7. Reflexión acerca de la presentación del proyecto en el Consejo Técnico Escolar del 31 de Mayo del 2024.....	186

A la maestra que fui antes de emprender este camino.

A la maestra en la que deseo convertirme.

A los que aún tienen miedo de dejar el poder.

A Gerardo, por su amor y sostén.

A Carlo, por cambiar mi vida.

Introducción

Este proyecto nace de un deseo genuino por entender y transformar mi quehacer docente, de ofrecer a las y los alumnos nuevas oportunidades de aprender en donde ni la violencia ni el poder se usen como armas en su contra.

Esta experiencia me regaló la oportunidad de redirigir mi camino para poder encontrarme de nuevo con aquella mujer que llena de emoción abrió la puerta de su primer salón. Sin caer en la fantasía, comparto que otro de los regalos que me dió el poder diseñar y aplicar este proyecto fué el darme cuenta de lo difícil que es llevar a cabo una práctica humana y reflexiva bajo un contexto como la escuela en México en la actualidad. Renunciar al poder es de valientes.

Se trata de un trabajo de investigación que nace de lo individual pero que semana a semana se convirtió en un proyecto en comunidad, en una experiencia compartida. Sentirme acompañada me ayudó a recuperar la esperanza en la educación como agente de transformación social, me regaló la oportunidad de construir una red de apoyo de la que he hecho uso más de una vez incluso después de haber concluido el proyecto. Este trabajo es la prueba fehaciente de que otra realidad es posible, una realidad en donde ser agente de cambio no significa estar sólo en el proceso.

A lo largo de seis capítulos comparto mi experiencia. La primer parte del escrito explica los fundamentos epistemológicos del método y la metodología que se utilizó en este proyecto de

intervención. Expongo de manera detallada las razones por las cuales la investigación acción fue el camino ideal para mí, qué tipo de técnicas y estrategias utilicé, de igual forma rescato a la hermenéutica y a la metodología como medios para entender mi realidad.

Posteriormente en el capítulo dos construyo un diagnóstico socioeducativo a partir de la lectura de mi realidad tomando como base las dimensiones establecidas por Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999) explico a detalle el contexto sociopolítico, comunitario y de la práctica educativa en el cual me desenvuelvo con la intención de tener un panorama amplio que ayuda a entender de macro a micro cada uno de los componentes que conforman la existencia de mi sistema y por ende, me da mayor claridad para conocer y comprender las problemáticas que le aquejan.

Es así que de manera natural comienza la construcción del tercer capítulo, en donde problematizo mi realidad a partir de una mirada más crítica y consciente. En este capítulo describo de qué herramientas y estrategias me ayudé para poder encontrar el problema, expongo la experiencia y lo catártico que fue verme a través de la mirada de las y los niños. Y es en ese punto del proceso que logro nombrar aquel mal que me aqueja, el diagnóstico; **Las dinámicas de poder que genero en el aula mediante mi práctica.** Una vez identificado, es que decido sumergirme un poco más en el estudio del poder, sus orígenes, su significado y sus implicaciones tanto teóricas como prácticas.

Comienza entonces el cuarto capítulo, el más personal de todos. Parto de la premisa de que los cambios sociales se dan a partir de una transformación individual y que la disolución o

resignificación del poder en las aulas vendrá solamente si como primer paso logramos conocernos y reconocernos, para poder después quebrantar el ego, reconocer que somos perfectibles tanto en lo personal como en lo profesional. Comenzar el camino en la resignificación del papel docente, conceptualizar el poder y su significado a partir de nuestra experiencia de vida y cuestionar entonces las dinámicas que establecemos con nuestros alumnos y alumnas, los ambientes que generamos en clase y la disposición de transformarnos para el bien común. Hablo acerca de la importancia de cuestionar aquello que actualmente catalogamos como un comportamiento normal o esperado de un docente, invito a la reflexión a través de mi experiencia y recuerdo, ya pasado un breve tiempo, lo complicado y frustrante que puede llegar a ser el poder sostener una práctica ética así como lo complejo de la construcción de aulas más humanas en contextos sociales como los nuestros. Este capítulo, además de ser el más amplio, fue una pieza elemental en el proceso, pues fué construida en conjunto con el equipo de psicopedagogía de la escuela en donde laboro, construimos en conjunto, una serie de puntos que aunque bastante sencillos creemos pueden generar un cambio sistemático. Puntos que más tarde debería recordar una vez que concluí con el proyecto.

Cinco. Pasado un tiempo, culminados los tiempos, las entrevistas, las reuniones y los reportes, regresé a la “normalidad” sin espacios de reflexión y con más carga de trabajo. El ritmo aumentó y comenzaron los retrocesos, las muletillas, regresé a lo viejo y conocido. En aquel momento, la práctica reflexiva dejó de ser una opción, la frustración se hizo presente y con ello las prácticas hegemónicas. Encaro mi realidad y me doy cuenta de lo complicado que es mantenerse firme en las prácticas éticas, dejar de lado el adultocentrismo y ver a los alumnos como actores activos en

su propio proceso. Dejar de ser protagonista, de eso y más comparto en el quinto capítulo de este proyecto.

Llegando al sexto se ven los resultados ¿realmente renunciar al poder impacta en la percepción que tienen los alumnos sobre mí? ¿hubo algún tipo de transformación? Escribo acerca de ello, y expongo lo más importante, la mirada de aquellos que me ven.

Así concluyo este proceso, si es que así puedo llamarlo, pues hoy reconozco que este despertar constante es interminable, que este recordatorio ético y humano debe estar ahí, presente y palpitando y que yo debo ser capaz de sentirle y de verle.

Todo esto sin perder la fe, si es que así se le puede llamar, al fuerte deseo de transformación.

Capítulo 1. Metodología

Este proyecto de intervención se diseña a partir de una metodología cualitativa, misma que por su naturaleza aborda problemas socioeducativos, Colmenares y Piñero (2008) mencionan que la metodología cualitativa pone en juego diversas habilidades investigativas como lo son el análisis, la síntesis, la descripción, la explicación y la comprensión de la realidad vivida por el investigador.

Dentro de la metodología cualitativa existen otras características tanto de la metodología como del investigador descritas por Taylor y Bogdan (1986) que son sin duda razones significativas que me hicieron tomar este camino. Algunas de estas características son las siguientes:

- La metodología cualitativa reconoce a las personas y al contexto como un todo, reconoce que es imposible estudiar al uno sin el otro.
- El investigador cualitativo trata de identificarse con las personas que investiga para entender la forma en la que estas experimentan la realidad a la par de que procura mantener una distancia considerable para seguir con el proceso de observación.
- Se trata de un método humanista, deja de lado estadísticas para dar paso al entendimiento de creencias, conceptos y a elementos como la moral que sólo pueden ser analizadas y comprendidas desde esta perspectiva.

Cuando hablamos de metodología nos referimos a una forma específica de abordar problemas y encontrar soluciones, naturalmente existen diversos medios para poder hacerlo, cada uno de ellos con un valor intrínseco y con características que representan retos variados y satisfacciones para

el investigador, ante la presencia de tantas posibilidades he decidido seguir el camino de la investigación acción.

La investigación acción no se trata de un proceso lineal, basado en fórmulas o problemáticas ajenas a nosotros, ni de estudiar algo totalmente desconocido. La investigación acción educativa representa un reto al docente, pues lo coloca en su propio espacio y requiere de él que cambie la perspectiva, es decir, pone en juego la capacidad de flexibilidad que tiene para transformar tanto su visión como los juicios o conclusiones que probablemente ha establecido desde su llegada al aula en la que se desenvuelve. Colmenares y Piñero (2008) describen el fin principal de la investigación acción como el estudio la realidad para una mejor comprensión de la misma y por ende, lograr su transformación

Por otro Elliot (1993) explica que otro de los objetivos de esta metodología es que sean los agentes que se encuentran inmersos en el contexto aquellos que traten de explicar su realidad por medio del análisis, por lo tanto, no serían profesionales externos, científicos dedicados a investigaciones ajenas al aula o cualquier otro actor el que realice esta labor, sino los mismos docentes quienes tomen ese papel.

Referente a la investigación acción educativa existen autores como Latorre (1998) de la Universidad Veracruzana que define a esta metodología como un instrumento de transformación social que proporciona autonomía a aquellos que la realizan y que tiene como propósito transformar la realidad.

Para Latorre (1998) la investigación acción se ve como una indagación profesional en individual o en colectivo que tiene como finalidad mejorar su práctica por medio de ciclos de acción y reflexión. Así mismo cuenta con otras características que profesionalizan la labor, como la teorización de la acción educativa o la politización de los actos educativos.

Zuber-Skerritt (1992) también expone algunas características de la metodología que considero importantes rescatar, el autor explica que se trata de una práctica emancipatoria ya que los implicados se reconocen o suelen reconocerse en una situación de igualdad, así mismo explica que se trata de un proceso en donde el individuo transforma su entorno pero también él se ve transformado en el proceso.

Referente a la transformación es importante recalcar que con base en la capacidad que tenga el profesor de ser flexible se definirá la facilidad o dificultad con la que pueda llevar este proceso, ya que la investigación acción requiere primeramente de ir construyendo con ayuda de la observación y análisis una nueva visión acerca de la realidad.

Así mismo será necesario que los docentes se cuestionen de manera constante y casi permanente el por qué de su realidad. Dar respuesta a estos cuestionamientos implica el movimiento de percepciones y juicios, ahí es donde comienza la aparición del “yo” dentro del proceso investigativo. El despertar de la consciencia, la transformación inevitable, las respuestas a preguntas que ignorábamos y el devenir de acciones pensadas y no al azar en nuestra práctica.

La docencia es una labor compleja, implica no solamente la enseñanza de los saberes sino también las habilidades para poder construir nuevos conocimientos en conjunto con el alumnado, la construcción y participación de contratos sociales con padres de familia y comunidades, o tratar de comprender las dinámicas familiares o personales que constituyen a cada uno de los alumnos.

Todo lo anterior nos deja entrever tan sólo por la mirilla las complejidades de la labor docente, que de no ser por metodologías como la investigación acción sería sino imposible, realmente complejas de entender en su totalidad.

Considero que ese es esencialmente uno de los objetivos principales de la investigación acción dentro del mundo de la educación: comprender la enseñanza.

Y quienes mejor que las y los profesores que se encuentran en contacto constante con las múltiples problemáticas que afectan su proceso de enseñanza-aprendizaje. Que experimentan en carne propia las desigualdades o la desvalorización de su labor para explicar al resto su realidad.

En este proceso de entender la enseñanza está inmerso el análisis de la práctica, desmenuzar de a poco y con calma lo que sucede no sólo en la realidad inmediata de nuestras aulas, si no quiénes somos como docentes, cuál es nuestro papel y qué nos llevó a estar en donde estamos. Comprender a nuestra población, a nuestros alumnos y sus realidades, a la comunidad a la que pertenecen, mirarlos no solo como seres individuales sino como parte de un colectivo. Humanizar nuestra labor docente y a la par realizar este proceso de investigación que busca

analizar y comprender con la finalidad de transformar para mejora del presente. Menciona Schön (1983), que la investigación acción es un proceso que pasa del conocimiento inconsciente al conocimiento práctico.

Para poder entender la realidad vivida se requiere el uso de diversas técnicas de recolección de información, sistematización y análisis de la misma, éstas técnicas rompen con el quehacer cotidiano, Colmenares y Piñero (2008) hablan acerca de la importancia de recabar información de terceros para conocer desde otras miradas aquello que nosotros conocemos como real y lograr así interpretarlo nuevamente, algunas de estas técnicas pueden ser registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, entrevistas o cuestionarios, es importante mencionar que todas estas técnicas deben ser previamente planeadas y tener un objetivo claro. En el proceso en el que me encuentro, he empleado algunas de estas estrategias, primeramente con el objetivo del análisis de la práctica docente y posteriormente para la construcción del diagnóstico de la problemática educativa.

Una vez que el docente investigador comience con este proceso de recolección, sistematización y análisis, de manera irremediable existirán cambios. Estos cambios vienen desde adentro, desde la concepción del mismo docente acerca de su práctica, de la visión que tiene del alumnado, de la manera en la que percibe la labor de la escuela. Incluso si las transformaciones y los cambios se ven reflejados en una mínima parte, en las dinámicas con los alumnos o con los colegas, si hay una reformulación en las concepciones de su labor o en los objetivos de la misma o si el profesor logra reformar sus métodos en busca de optimizar aprendizajes. Sea cual sea el cambio, es

valioso y siempre aporta. Y es esta transformación un indicador de la práctica reflexiva, un objetivo más de la investigación acción según Elliot (1993).

Una vez que exista claridad respecto a la metodología a utilizar es posible que el docente realice una lectura de su entorno, misma que le permitirá tener un panorama no únicamente más claro, sino también más completo del mismo, permitiéndole comenzar a atar elementos que parecieran estar aislados pero que en realidad impactan en directa o indirectamente en la práctica docente.

Por otra parte, Kemmis y MacTaggart (1988) comparten que es posible una nueva visión de la investigación acción, explicando que no solo se trata de un elemento de transformación individual (que ya es significativo en sí) y nos invitan a concebir este proceso como un elemento de transformación social que se lleva a cabo de forma colectiva. Los autores explican que durante el proceso como individuos en la investigación acción podremos mostrar a los demás los beneficios y ventajas que nos regala tener un actuar más consciente y demostrar cómo es que esta metodología está a nuestro favor como profesionales.

Así mismo explican que la investigación acción es un trabajo cooperativo, ya que cualquier trabajo de investigación requiere de un contexto de intercambio, discusión y contraste, haciendo del proceso una acción colectiva y no un trabajo realizado en privado y secreto. Por otra parte, Pérez Serrano (1997) explica que una de las ventajas de llevar a cabo esta metodología es el aumento de la autoestima profesional y la disminución del aislamiento profesional. Cuando un maestro encuentra un propósito profesional, útil y transformador a su práctica, entonces querrá

compartirlo y hacer de esa única experiencia, una experiencia colectiva y significativa para el resto.

Este proyecto parte de una necesidad detectada individualmente, una necesidad que me atañe directamente, sin embargo al momento de llevarlo a la práctica junto con el equipo de trabajo (las profesionales de psicopedagogía de mi institución) comprendí nuevamente que se trata de un problema sistemático y que por ende también ellas se veían afectadas. Creo que sin duda esto último impactó positivamente en el proceso de la investigación, pues mis compañeras encontraron en esta propuesta soluciones a problemas que ellas también experimentaban. Despertó un interés genuino y un deseo transparente de transformación.

Aunque por definición la investigación acción participativa dentro de su método contempla que la comunidad es quien encuentra, define y diseña soluciones para atacar el problema, considero que la última parte de este proyecto de intervención, aquellas sugerencias para el docente, son el resultado de la búsqueda de soluciones en colectivo. Gracias a este proyecto es que traje a la mesa la problemática, lo “visibilicé” y esto último entre comillas porque todos y todas los que trabajamos en esa institución fuimos y somos conscientes de que el problema ya estaba ahí incluso antes de mi llegada.

El resultado de este proyecto es una muestra fiel del alcance que puede llegar a tener la investigación acción educativa.

1.1 Fundamentos epistemológicos

Con el fin de explicar la metodología sobre la cual se construyó este proyecto de intervención es que a continuación describo y explico algunos de los fundamentos epistemológicos que lo conforman.

Comenzando con la hermenéutica, cuando nos referimos a ella hablamos de la manera en la que nosotros interpretamos y comprendemos nuestra realidad, (Barbera, Inciarte, 2012) y este proceso, como lo mencionaba anteriormente se relaciona cien por ciento con la construcción e introspección de nuestros propios pensamientos, estructuras, valores y creencias.

Al momento de intentar comprender algo desconocido, se utilizan percepciones o conocimientos previos de la misma situación para poder crear un nuevo significado. Es como si el conocimiento renaciera de nosotros con ayuda de conocimientos anteriores. Y no hay nada erróneo en estas percepciones, nuestras vivencias, emociones y sentimientos al ser vividos por nosotros mismos se convierten en una realidad, por lo tanto, el nuevo conocimiento pasa a ser verdadero y real desde el momento en el que cobra sentido para nosotros.

Somos nosotros frente al objeto de estudio, soy yo, mi percepción de lo bueno y lo malo, los juicios impuestos y con los que a veces me rijo, mi historia de vida, mi percepción de aquello que es o no una problemática, la manera en la que jerarquizar prioridades en el aula, mi humor, mi ser, mi consciencia. Soy yo y todo lo que sé frente a algo que desconozco y trato de entender.

Imagina que eres un migrante y estás en tierra ajena y desconocida, necesitas aprender las reglas sociales pero no conoces el idioma, todo es completamente ajeno a tí.

¿Cómo es que aprenderé ahora esas nuevas reglas? Por medio de la observación ¿Pero qué observo? Señas, gestos, letras quizás ¿Y cómo es que eso último me ayudará a entender lo socialmente aceptado en este país? Por mi experiencia previa, el conocimiento que tengo acerca del lenguaje corporal, acerca del uso del lenguaje escrito, acerca de lo vivido, visto y oído antes.

Esto es la hermenéutica, la manera en la que nosotros comprendemos y entendemos algo nuevo con ayuda de nuestra previa experiencia.

Por otro lado, la fenomenología, según Heidegger (2003) es mostrar a la luz algo que puede ser visible por sí mismo, esta idea de “ir a la cosa misma”. Redescubrir aquello que siempre ha estado frente a nuestros ojos pero que con ayuda de la hermenéutica podemos analizar y entender de diferente forma, como si descubriéramos una nueva realidad.

Para poder descubrir esta nueva realidad es necesario alejarnos de la experiencia que estamos viviendo. Tratar de ver el objeto de estudio por sí mismo, no intervenir en él hasta lograr comprenderlo. Por ejemplo, cuando nos encontramos en el aula y queremos analizar y entender el comportamiento del alumnado no detenemos la dinámica diaria para poder hacerlo, nos tomamos un tiempo, lejos del ruido, de la prisa y las presiones. Y es justo el ejercicio de apagar el ruido tanto externo como interno lo que nos ayudará a percibir la realidad en su forma más pura.

Estudiar al fenómeno por sí mismo, implica una revolución de las ciencias investigativas, pues no hace referencia al estudio de datos duros, es como un paso a la humanización del estudio, mirar los temas a investigar no cómo simples cosas que suceden y ya, sino poder visualizar lo humano dentro de ello, es ahí donde se llega al interpretativismo.

El interpretativismo trata de comprender cómo es que se dan estos fenómenos con base en el actuar humano. Es decir, ¿qué de toda esta problemática está relacionada a la acción de los actores involucrados? y es esta perspectiva la que ayudará tanto a analizar cómo a entender los fenómenos de estudio.

Morin (1995) explica que al momento de enfrentarnos a los problemas solemos utilizar una visión “mutilante y unidireccional” esto cuando no somos capaces de poder ver las complejidades que los envuelven, pretender y simplificar un problema es precisamente restarle importancia y deshumanizarnos.

“Aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple.(...) La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución” (Morin, 1995: 22).

Capítulo 2. Diagnóstico socioeducativo

El diagnóstico forma parte del proceso cíclico de la investigación acción, referente a el Colás Bravo (1994) menciona que el propósito de este es conocer la realidad tal cual es, para contextualizar la realidad en la que se encuentra el docente investigador. Retomando las dimensiones establecidas por Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999) es que yo describo y analizo el contexto sociopolítico, comunitario y el análisis de la práctica educativa.

2.1 Contexto sociopolítico

Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999) definen la dimensión social como aquella práctica educativa que se desarrolla en un contexto histórico, político y social. Como lo he mencionado anteriormente, la práctica educativa es una acción influenciada por factores ajenos al aula, mismos que nos definen como actores históricos y políticos. Es por ello que encuentro relevante explicar el contexto sociopolítico de mi realidad actual para poder entender el porqué de posibles cuestionamientos.

El plan de estudios representa en México una guía a seguir que indica los objetivos principales en los niveles de educación básica, así como los aprendizajes y perfil de egreso de cada uno de los niveles, independientemente de si la institución educativa es pública o privada debe seguir el plan de estudios indicado así como lo marca el diario oficial de la Federación.

Este plan de estudios a su vez responde a necesidades políticas globales de organizaciones que establecen ciertos parámetros o hacen recomendaciones específicas al área educativa a nivel global para poder así dar pié a una formación conjunta, uno de estos ejemplos es el documento Directrices para la educación intercultural, publicado en el 2006 por la UNESCO, documento en donde se hace mención de diversos tratados, convenios y pactos internacionales que tienen como objetivo garantizar a todas y todos los habitantes un acceso a un educación intercultural que vele por el acceso de todas y todos a una educación que incluya y acepte las diversidades y de igual manera valore la cultura individual y colectiva de cada uno de las y los alumnos.

Algunos de ellos son El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) el cual muestra la disposición de rehabilitación social del individuo mediante la educación, en la que se declara que «la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre».

La Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional (1989) también comparte la idea de que es preciso adaptar los programas educativos a las características de los grupos de población, así mismo menciona que es conveniente preparar y perfeccionar programas de enseñanza técnica y profesional que tengan en cuenta la situación educativa, cultural y social de la población, así como sus aspiraciones. También sostiene que los programas educativos deben estar destinados a la protección del patrimonio común de la humanidad.

Por último la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) aborda las complejas responsabilidades culturales de la educación, pues afirma que esta última debe estar

encaminada a inculcar a los menores el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.

Todos estos pactos y convenios internacionales colocan al docente ante una serie de expectativas sobre su actuar, expectativas que en el plano de lo real resultan ser poco posibles o definitivamente imposibles, el discurso parece hasta romántico y sólo de escucharlo puede que incluso llene de esperanza al profesorado, pero la realidad te coloca en situaciones diferentes y específicas en donde el docente, si realmente tiene la intención de transformar su realidad, tendrá que nadar contracorriente encontrando al final, de la travesía el placer del trabajo realizado.

Independientemente de todas las expectativas marcadas a nivel global pactadas con la mejor de las intenciones y de los objetivos establecidos también a nivel global por la Secretaría de Educación Pública en México, la realidad se vive en mi presente de la siguiente manera; durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar realizadas en mi centro de trabajo a principios del ciclo escolar 2022-2023 se abordaron algunos contenidos del plan y programa que está pronto a llevarse a cabo en los primeros niveles de preescolar, primaria y secundaria, y bajo el cual en un futuro ciclo nos estaremos manejando todos como nivel educativo, en las sesiones realizamos comparaciones con el plan anterior y comentamos en plenaria acerca de aquellas similitudes y diferencias que existían en entre ambos planes. De toda la jornada, se tomaron aproximadamente 1 hora y 30 minutos para este ejercicio, el resto de los días y sesiones se dedicaron al trabajo en el aula como limpieza y decorado y a resolver dudas o tomar acuerdos para eventos institucionales.

Incluso en algunas sesiones de CTE, los temas enviados por la dirección general ni siquiera eran tomados en cuenta o vistos en ningún espacio, el foco de atención suele concentrarse en las actividades que ofrece la institución privada, eventos, ventas, inscripciones, etc.

En realidad el trabajo que gubernamental y administrativamente se esperaría que estuviéramos haciendo como escuela, no es más que un intento mal logrado, pues se nos pide que continuemos entregando planes y evaluaciones para SEP, presionandonos para tener todo en tiempo y forma sin que realmente los docentes realicemos este proceso analítico al planear o evaluar. Si la institución quiere contar con matrícula (por lo menos de alumnos mexicanos), necesita estar validada por la SEP, es por ello que aún de manera superficial cumple con los lineamientos que ésta estipula.

Las reformas educativas que se llevaron a cabo en el año 2011 y en el año 2017 así como la llegada del enfoque basado en competencias tiene como verdadera intención a futuro que las y los alumnos de las escuelas mexicanas puedan colocarse en el campo laboral con éxito, generar mejores trabajadores, mejor mano de obra. “El concepto de competencias ha surgido esencialmente del mundo laboral, por la necesidad de lograr el desarrollo de habilidades y comportamientos pertinentes en cada trabajador según su contexto laboral específico” (Charria, 2011).

Mi institución al formar parte del sector privado, oferta precisamente, que durante la estancia en la misma, los alumnos obtendrán las capacidades para que al término de su educación

preparatoria comiencen a ser un buen próspecto en las universidades privadas con más renombre en la ciudad y por lo tanto, colocarse en un buen lugar de trabajo y no solo eso, sino destacar en el mismo.

Y si bien la idea de colocar al alumno al centro como lo indica el plan de estudios 2017 suena como una idea amable y necesaria en la educación preescolar, pareciera que la institución más que desear alinearse a las necesidades establecidas por los planes oficiales, desea alinearse a las necesidades del mercado.

Por lo tanto se diseñan los planes y horarios institucionales en torno a la saturación disfrazada de excelencia académica, priorizando el orden, la disciplina y la excelencia, características por las que la institución disfruta ser reconocida. De esta manera los alumnos desde su llegada a los 3 años de edad enfrentan horarios poco amables que no corresponden a su nivel de desarrollo y que representan presión y estrés para más de uno.

Así mismo los contextos en los que enseñamos, familiares y sociales pueden no estar jugando a nuestro favor, de pronto pareciera que los docentes nadamos contracorriente, tratando de alcanzar un ideal que en vez de sentirse cerca, se siente dolorosamente distante. Escucho a docentes hablar acerca de la frustración que les embarga el saber que no están logrando cumplir con los estándares impuestos, saber que una vez más, la realidad rompe con este discurso romántico que nos ruega seamos incluyentes, preocupados por lo diverso, abiertos, etc. Y es que no es que el docente esté en total indisposición desde lo individual a poder alcanzar estos objetivos, es más bien que ni aún teniendo toda la disposición, es posible ser equitativos en el aula, hay días y

momentos en los que las diferencias sólo son integradas pero no incluidas, en los que no podemos erradicar el pensamiento que provoca la segregación o situaciones en las que el diálogo por más útil que sea, no se aparece en nuestras aulas.

Es gracias a todas estas contradicciones y a este cansancio generado en el docente, que valdría la pena poner sobre la mesa las veces que sean necesarias la importancia de no perder el piso, la importancia de no olvidar, que aunque el discurso luzca atractivo, representa una carga grande que se coloca sobre los hombros de las y los profesores.

2.2 Contexto comunitario

Como bien lo menciona Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999) la institución escolar representa una acción cultural en la que el maestro aporta de sí para la construcción de una acción educativa en común. Así mismo indica que la práctica docente puede definirse con base en el sentido de pertenencia institucional.

La institución en la que laboro es una institución privada ubicada en una zona escolar al sur de la Ciudad de México, Se trata de una institución bicultural en la cual “conviven” alumnos japoneses y mexicanos. Ambas nacionalidades se dividen en aquello que mi institución denomina cómo “secciones”.

Actualmente los alumnos y docentes de ambas secciones se encuentran en salones diferentes y ambas secciones tienen esquemas completamente distintos.

Los horarios de sección japonesa y mexicana no son los mismos, los alumnos japoneses entran a las 8:00 am y se retiran a las 12:00 pm, mientras que los alumnos mexicanos comienzan clases a las 7:00 am y concluyen su jornada a las 2:30 pm, lo que deja a las docentes mexicanas sin ningún tiempo de descarga administrativa y sin la posibilidad para preparar sus clases o materiales.

Otra diferencia importante es el manejo de los ciclos escolares, como muchos de los alumnos japoneses se encuentran en el país por un periodo corto de tiempo, es necesario que cursen sus periodos acorde al calendario escolar de Japón, el cual indica principios de Mayo como inicio de clases e inicios de Marzo como final de ciclo escolar, lo anterior marca una diferencia en la edad de los alumnos de ambas secciones, ya que los alumnos de sección japonesa terminan siendo en su mayoría un año más grandes que los alumnos de sección mexicana a pesar de que se encuentran en el mismo nivel educativo.

A pesar de estas diferencias tan evidentes entre ambas secciones las exigencias en cuanto a resultados tanto a docentes como a alumnos siguen siendo las mismas, la puntualidad, por ejemplo, es una de las grandes prioridades en la institución, no importa si en sección mexicana se llegan a impartir por día 5 clases de 45 minutos cada una con apenas 40 minutos de descanso a mitad de la jornada, lo más importante es llegar a tiempo pase lo que que pase.

Otra de las prioridades son los eventos en los que ambas secciones en conjunto comparten el resultado del trabajo de los alumnos, en sección japonesa al tener un poco más de tiempo

disponible las docentes y el alumnado tienen la oportunidad de prepararse con anticipación, contrario al caso de sección mexicana en donde la cantidad de clases sigue siendo la misma y el tiempo para prepararse poco, sometiendo a las docentes a niveles de estrés y presión insanos, lo que en algunas ocasiones provoca que el profesorado someta a los alumnos a lo mismo, una presión impuesta por las necesidades institucionales.

Las dicotomías del día a día representan una recarga a las docentes y al mismo tiempo una competencia de la cual nadie habla pero todos los involucrados reconocen y en el cual se enfrentan las docentes de ambas secciones constantemente.

La misión de la institución describe lo siguiente:

“Nuestra misión principal es formar seres humanos con una educación cimentada en los valores más significativos de la sociedad mexicana y japonesa, a través de la excelencia académica en un modelo bicultural en personas que incorporen las virtudes de ambas naciones con la visión de formar personas que contribuyan y sean actores de cambio en la sociedad que viven para construir un mundo más resiliente, justo, próspero y pacífico.” -Carpeta de Operación Pedagógica, LMJ, 2019

Sin embargo considero que en la realidad el ambiente institucional no genera ningún tipo de conciencia acerca de los valores más significativos de ambas sociedades, por lo menos en sección mexicana, ya que no existe un espacio en donde ambas secciones puedan convivir, jugar,

platicar o conocerse, se trata más bien de una serie de acciones impuestas de parte de las docentes, mismas que la institución nos impone a nosotras.

Dichas acciones no suelen ser cuestionadas por los alumnos, ni por las profesoras, por ejemplo, decir ciertas oraciones en japonés antes de comer los alimentos es algo que se hace día con día pero existen maestras que desconocen el significado de las misma, utilizar un calzado diferente fuera y dentro del salón tampoco es algo que sea relevante en sección mexicana o mantener las áreas lo más limpias y ordenadas posibles es algo que culturalmente no es relevante para sección mexicana.

Las demandas institucionales terminan representando una carga más a la cantidad inmensa de trabajo con el que las docentes deben cumplir, lo anterior también repercute en el ambiente laboral, es posible percibir en las y los profesores el cansancio por el ritmo apresurado así como el estrés que éste mismo genera. En palabras de la directora “Esta escuela es como un tren que se encuentra detrás tuyo, debes correr. Si no corres, este tren te lleva.”.

García Castaño (1993) rescata un enfoque titulado “La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social” el cual se basa en los principios de Sleeter y Grant (1987), dicho enfoque resalta la teoría del conflicto y la teoría de la resistencia, donde nos indica que el comportamiento social está organizado a partir de una base grupal más que individual, los grupos se enfrentan en una lucha por el control de los recursos de poder y prestigio. Cuanto más escasos son estos recursos, más intensa es esa lucha y más importante es pertenecer al grupo dominante. Las diferencias de idioma, de exigencias administrativas, de

planes de estudio y de concepción del ser docente son solo algunos ejemplos de características que pudieran dividir al personal o generar un ambiente competitivo y no colaborativo.

Lo anterior deja ver que, contrario a la visión y misión que establece la institución el ambiente que se vive dentro no permite realmente un intercambio cultural ni el accionar consciente de valores que identifican a ambas culturas. Termina siendo más bien una carrera constante en la que tanto docentes como alumnos se apresuran y trabajan para cumplir las expectativas institucionales, mismas que no suelen ser realistas ni van acorde a los procesos de los alumnos.

La cultura profesional de la cual habla Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999) en la que se dictan las normas de comportamiento y comunicación entre colegas docentes dista mucho en la realidad de ser igual a los propósitos marcados por el discurso institucional.

Trabajar en instituciones privadas me ha hecho ver el mundo de la educación desde el clasismo y el valor del capital. Me encuentro trabajando para familias mayormente de clase privilegiada, y esto impacta en mi práctica de diversas maneras. Como lo mencionaba anteriormente, el principal objetivo de la institución no es satisfacer las necesidades educativas ni el plan de estudios indicado gubernamentalmente, para muchos de los directivos e incluso para muchas docentes la escuela se trata de un negocio y los padres son nuestros clientes, y como nos han dicho más de una vez los directivos; el cliente siempre tiene la razón.

Lo que desencadena una serie de acciones que procuran que los padres y madres de familia estén satisfechos y permanezcan en la institución, incluso si esto va en contra del bienestar del niño,

pues se trata de una escuela que tiene muchas particularidades y en la que el nivel de exigencia es de media a alta hacia los alumnos.

En el aula llegamos a ser permisivas como docentes y dejamos de lado la estructura y exigencia de la que habla la institución en la guía operativa debido a que solicitar la ayuda o participación de los padres no es algo que permitan los directivos. La intención es evitar generar cualquier tipo de molestia en ellos ya que debemos ser nosotros como escuela y docentes quienes nos hagamos cargo de solucionar todo pues ellos ya han cumplido con la parte monetaria.

Arrebatarnos a los padres de familia la oportunidad de participar en el proceso de enseñanza ha invisibilizado la labor docente, los padres no tienen acceso a lo que se trabaja, pues antes de ingresar firman un aviso de privacidad. Mismo que nosotras como docentes debemos respetar, por lo tanto, tampoco tenemos acceso a los archivos personales de los alumnos y desconocemos si existe alguna situación familiar o de salud a menos que sea total y absolutamente necesario. La razón de que este aviso de privacidad se debe a que atendemos a alumnos y alumnas que son hijos o familiares de personas privilegiadas en el país y que tienen algún puesto de relevancia gubernamental o de poder.

Las consecuencias de este aviso generan una laguna que impide que los padres conozcan el trabajo que se realiza dentro de las aulas y también que nosotras podamos contextualizar nuestra práctica y así tener mejores resultados.

El contexto social y económico así como la postura que la institución tiene con el mismo, han generado barreras para la enseñanza y limitado la acción docente. Verlos como clientes es manejar al alumnado como un producto, aunque suene frío, es una visión que deshumaniza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez que he descrito los contextos en los que se desenvuelve mi realidad, es posible tener una lectura de la práctica más consciente.

Es gracias a esta lectura de la realidad que puedo entonces desmenuzar a conciencia mi práctica, entender mis acciones, dándole lo que al parecer no había podido encontrar en los últimos años como profesora, conciencia. Entender las raíces de todo lo que sucede y ha dejado de suceder.

2.3 Análisis de la práctica educativa

Procedo ahora a describir de manera más profunda una de las dimensiones descritas por Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999) la didáctica, la cual hace referencia al los procesos de enseñanza aprendizaje y el papel que tengo como docente en estos procesos.

El nivel que atiendo es Preescolar II con un total de 23 alumnos, de los cuales 9 son mujeres y 14 hombres, el rango de edad del grupo va de los 3 a los 5 años. El grupo está a mi cargo, pues soy la docente titular del grupo pero trabajo en conjunto con una compañera que tiene alrededor de 50 años, así que la mayoría del contacto con el grupo en actividades o ejercicios físicos los llevo yo así como me hago cargo de algunas tareas administrativas, mientras que mi compañera se encarga de preparar los materiales físicos y algunos trámites institucionales.

La etapa de desarrollo en la que se encuentra mi grupo, según Piaget (1936) es la etapa preoperacional, y acorde a ella los alumnos de mi grupo muestran las siguientes características:

- Muestran la capacidad de representar su realidad por diferentes medios como pueden ser dibujos, palabras o gestos.
- Utilizan mucho el juego simbólico, en el cuál yo puedo darme cuenta de las palabras o vivencias que los alumnos experimentan en casa.
- Comienzan a construir algunas hipótesis acerca de los efectos naturales que les rodean, tratando de encontrar así respuestas ante cuestionamientos que ellos mismos plantean.
- El egocentrismo es una constante en el grupo, es por ello que acciones que requieren del desarrollo de la empatía son un poco más complicadas para ellos pues desde su perspectiva el mundo gira o debe girar en torno a sus necesidades y sentimientos.

Otras características del grupo son las siguientes:

- Se encuentran construyendo sus procesos atencionales, por lo tanto los alumnos no pueden darme su atención voluntaria por más de diez minutos.
- Se trata de un grupo con una cantidad mayoritaria de hombres con una energía alta, 5 de ellos diagnosticados con TDA o TDAH, por lo que el movimiento es algo que exige el grupo.

Este es el primer grupo de alumnos mexicanos que tengo después de haber trabajado durante tres años con alumnos japoneses, por lo que al comenzar el ciclo escolar tenía en mente ideas frescas y nuevas acerca de la manera en la que podría realizar mi mediación.

Me encontraba en un punto en donde había logrado identificar gracias al acompañamiento que tuve de profesoras japonesas, algunas áreas de mejora en mi proceso de mediación y comencé a transformar la visión acerca de la misma, con un propósito menos reproductivo y como bien menciona Escobar (2011) enfocado al desarrollo de habilidades que promuevan la autonomía. Lo anterior, no es algo que desconociera del todo, sin embargo no lograba aterrizarlo en aula de manera constante, algo que no sucedía con las profesoras de sección japonesa.

No quiero decir con esto que sus intervenciones son perfectas y carecen de errores, tampoco quisiera definir la práctica de las docentes mexicanas como inadecuadas o insuficientes, más bien puedo ver que las formas de crianza son diferentes en cada uno de los países, y al ser preescolar un nivel que atiende a la segunda etapa de la infancia los contextos sociales y familiares en cuanto a la crianza cobran un poder mucho más grande y significativo que en otros niveles educativos.

Por lo tanto, la mediación docente obedece de alguna manera a lo esperado socialmente en cuanto a crianza, si en México se espera que la profesora de preescolar juegue más bien un papel de cuidadora y no de guía como se espera de las profesoras japonesas, es lógico que actuar dentro del aula gire en torno a buscar y procurar la autonomía. Como bien lo menciona Tebar (2003) La mediación es un concepto social porque implica la transmisión de la cultura y está orientada siempre por una serie de creencias y principios antropológicos.

Existe un antes y un después en mi proceso de mediación con mi llegada a esta institución, algunas de las enseñanzas que recibí por parte de las senseis y que forman parte de una docencia impartida en Japón son las siguientes:

- La intervención de las docentes es la menos posible, la resolución de conflictos entre pares o los productos finales de los alumnos deben ser cien por ciento realizados por ellos.
- Los docentes modelan y enseñan con el ejemplo pero nunca buscarán ser ellos los protagonistas de ninguna situación, deberán ser los alumnos los responsables de la clase a partir del segundo año de preescolar.
- Se les permite a los alumnos manifestar su frustración o enojo de la manera en la que deseen, obviamente cuidando su integridad y la del resto del grupo, pero si algún niño no quiere participar, no quiere prestar sus pertenencias, no quiere estar en el salón, existe una flexibilidad por parte del docente.
- A pesar de tener esta flexibilidad debemos enseñar a los alumnos que existen momentos en los que su atención y esfuerzo debe ser colocada, prepararse es indispensable y la disciplina, orden, limpieza y puntualidad son parte del día a día.
- Los docentes y los alumnos limpian los espacios, no existe la figura de algún intendente en las escuelas japonesas.
- Que un alumno se acerque a ti es una buena señal, pues es indicador de una relación de confianza, acciones como colgarse de ti o golpearte durante el juego no son vistas como una falta de respeto.

- El preescolar es el momento clave para la formación de la personalidad, es por ello que el juego libre se procura, las actividades físicas y al aire libre son primordiales, caer y tropezar es necesario para poder crecer.

Todo lo anterior forma parte de algunos cambios que hice en mi práctica, dejé de percibir la docencia como una herramienta de control y procuré dentro de lo posible alejarme de la educación tradicional, con la cual fui educada y la cual antes de poder entrar a la institución, ejercía con naturalidad.

Durante tres ciclos logré ejercer una mediación un poco más allegada a los enfoques constructivistas. Según Carretero (1993) la idea principal del constructivismo indica que el individuo en todos sus aspectos no es un mero reproductor de sus ambientes y tampoco un resultado simple de sus propias disposiciones, es más bien la producción propia que va construyendo día con día como resultado de estas dos anteriores. En el ámbito educativo el constructivismo reconoce en el alumno la capacidad de construir sus propios conocimientos mediante el desarrollo del pensamiento crítico, me di cuenta que si yo continuaba sosteniendo mi práctica en simples órdenes limitaba a los alumnos a ser únicamente reproductores, mi docencia después de un tiempo comenzó a ser más flexible y de a poco se transformó en aquella en donde el alumno podría participar y hasta dirigir el rumbo. Estar en la sección japonesa significó desaprender todo lo que había aprendido durante años siendo alumna y luego docente en México.

Una de las ideas principales era favorecer la autonomía, con la intención de que en un futuro los alumnos no necesitaran de mi intervención para poder lograr sus objetivos. Acción un poco más sencilla en sección japonesa pues es muy común dejar que los niños preescolares en Japón se desenvuelvan con más de libertad. Junko Sensei, la docente que me recibió en la institución hace algunos años, me repetía “Enseña fuerza para vivir” y bajo esa idea regresé a trabajar con mexicanos.

Al cambiar de sección me di cuenta de cómo las prácticas de las docentes japonesas eran poco cuestionadas, comparadas con las críticas constantes que reciben las docentes mexicanas por parte de los directivos y de las docentes de clases especiales.

Todo esto me llevó a transformar de nuevo mi mediación para poder cumplir con las solicitudes institucionales, el tiempo de juego comenzó a reducirse para darle peso al trabajo en libros y cuadernos, así mismo en los tiempos de juego libre la subdirectora académica nos solicitaba sustentar esos tiempos para que no fueran tomados como “pérdida de tiempo”.

Lo anterior es sólo un breve ejemplo de cómo todo lo aprendido resultaba de pronto ser poco funcional para mi y el entorno en el que me encontraba, experimenté un tipo de regresión en mi proceso, transformación, a fin de cuentas, pero no la que hubiera deseado tener.

Con el paso de los meses me vi envuelta en la dinámica institucional, basada en una presión constante, una carga de trabajo absurda e inmanejable y depositando, desafortunadamente, todo ese estrés en los alumnos.

Mi práctica se contraponía a mi discurso, por un lado, celebrando a las infancias, teniendo el deseo de poder escucharles y de que mi aula sea para ellos un espacio de libertad, apelando siempre a favor de las teorías constructivistas. Por otro lado, exigiendo a los alumnos que se apresuren a realizar actividades que normalmente deberían hacer en calma como comer o pasar al sanitario, pidiéndoles que hagan lo mismo una y otra vez hasta que todo salga perfecto, poco importaba si hacía calor y estábamos bajo los rayos del sol o si comenzaba a caer la lluvia, lo más importante era que la rutina, el baile o lo que sea que fuéramos a presentar quedara simplemente perfecto.

Existía una parte de mí que era consciente de que todas estas incongruencias estaban presentes en mi práctica, sin embargo no lograba transformarla. No fue hasta que decidí aplicar instrumentos para recabar información y así lograr redactar éste escrito. Uno de los instrumentos que apliqué fue una breve entrevista a mis alumnos, acompañada de un dibujo sobre su salón y su maestra Dafne.

A continuación anexo algunos dibujos realizados por los menores así como breves transcripciones de las entrevistas realizadas



Dafne -¿Qué hace Dafne Sensei?

Mateo -Esperame estoy pensando... trabaja

Dafne -¿Cómo?

Mateo -Vigilar a los niños mientras juegan

-Mateo, 4 años



Dafne -¿Qué hace Dafne Sensei?

Roberto -Da las indicaciones, hace lo que tenemos que hacer los niños, prestar atención.

Dafne -¿Qué no te gusta de Dafne?

Roberto -No me gusta oír ruido tan fuerte porque lastima mis oídos

Dafne -¿Qué ruido fuerte?

Roberto -Gritar porque los niños no hacen caso

Dafne -¿Grita mucho?

Roberto -Si

-Roberto, 4 años



Dafne -¿Qué hace Dafne Sensei?

Aurelia -Dafne Sensei trabaja, da indicaciones y también hace... eso, nada más.

-Aurelia, 5 años

Dafne -¿Qué no te gusta de Dafne Sensei?

Máximo -No me gusta que.. que castigue a Nico

Dafne -¿Por qué lo castiga?

Máximo -Si hace algo malo lo castiga

Dafne -¿Te gusta que castigue?

Máximo -No

Dafne -¿Por qué?

Máximo -Porqué me regaña mucho

-Máximo, 5 años

Cómo es posible leer en las respuestas de la entrevista aplicada a los alumnos, muchos de ellos describen que lo que yo realizo dentro del aula es dar indicaciones, vigilar, enojarme y levantar la voz.

Aplicar este instrumento a los menores no sólo resultó útil en la construcción del presente análisis. También representa un punto de quiebre, pues escuchar y profundizar en sus respuestas me conmovió.

¿Cómo llegué a este punto? ¿Realmente quería ser yo esta maestra que vigila, se enoja y levanta la voz? ¿Quería que mis alumnos tuvieran una maestra que regaña en vez de una maestra que escucha?

Después de ese día comencé a buscar alternativas para poder guiar al grupo sin necesidad de levantar la voz e imponer lo que yo como docente quería lograr de manera inflexible. No dejé de seguir la estructura que institucionalmente se me demandaba, sin embargo traté de priorizar las necesidades de mis alumnos tanto emocionales como didácticas, afortunadamente nos encontramos en un momento como escuela en el que no debemos preparar ningún tipo de evento o presentación por lo que veo factible y necesario poder priorizar el juego libre y dirigido en el que poco a poco voy abriendo los canales de comunicación y escucho las necesidades de mis

pequeños. He procurado también, hacerme un tiempo para poder jugar con ellos, lo que ha hecho que aún con las cargas administrativas que no desaparecen, los días se hagan mucho más llevaderos.

Pilonieta (2000) menciona que la mediación además de ser una intervención pedagógica debe conducir siempre a la generación de experiencias positivas de aprendizaje y que el principal dispositivo de este es el desarrollo emocional. Cuidar y poner mi atención en el desarrollo emocional de los alumnos es algo que en mi discurso y mente tenía siempre presente, pero que no lograba priorizar debido al clima institucional, sin embargo el despertar de consciencia que deja en mí comenzar a realizar investigación-acción en el aula como bien lo indica Bustamante y León (2009) me lleva a descubrir y redescubrir cuáles son los valores indispensables en el que hacer educativo y cómo es que estos me alejan o acercan a la transformación de mi práctica.

Es así que poco a poco desde la calma he intentado reconstruir lo que soy ahora con los elementos aprendidos y desaprendidos. Tratando de alcanzar desde la apertura un espacio en el que el autoritarismo no sea la respuesta ante cualquier duda.

Mi práctica continua y continuará transformándose, deseo que sea para mejora, Mi intención es que en cada faceta futura, siempre exista espacio para que el alumno, en palabras de Freire (1993), logre “decir su palabra frente al mundo”.

Ser docente es un juego complicado en el que algunos días parezco ser primeriza y no haber entendido ya que muchas de las reglas, incluyendo las más ilógicas y despiadadas se encontraban

escritas incluso antes de mi llegada. A veces pierdo, no me concentro, olvido el objetivo, no anoto ningún punto y todo parece estar en mi contra, como si la victoria estuviera lejos de ser alcanzada y se tratara solamente de una utopía irreal de la cual solo se habla en libros y teorías. En otras ocasiones me encuentro con pequeñas victorias que me hacen pensar que llegar a la meta es posible, pero siguen siendo eso, pequeñas victorias ante grandes batallas, sin duda dulces y llenas de amor, algunas más evidentes que otras, pero siguen siendo eso, pequeñas.

¿Será que con ellas basta para permanecer en el mundo de la docencia?

No tengo ahora la respuesta y honestamente no sé si la tendré algún día. Lo que sí tengo ahora es la certeza del poder que tienen los días malos en la vida de un docente frente al aula, esos días en los que tu voz no es escuchada, en la que lo planeado resulta un fracaso, días en los que todo lo que pueda salir mal, saldrá mal, y en los que el peso de la burocracia se posan sobre tu pecho y tus ganas de innovar. Los días malos pueden o no, ser una limitante y apagar el espíritu de tu vocación, así mismo podrían ser o no utilizados como una motivación para mejorar, transformar e intentar de nuevo alcanzar una pequeña victoria más.

Lloro esos días a veces sola o en compañía de otros docentes, los lloro en el hombro de los míos, deposito en ellos el dolor de las luchas perdidas. Respiro después con calma y profundamente en busca de la paz que este juego perdido me deja.

Y entonces llega la mañana y me levanto de nuevo para encaminarme al campo, me alisto para el juego pensando siempre lo mejor “Hoy se gana” pero no siempre eso depende de mí y eso lo

entendí desde el principio. Aún así entró al campo dispuesta a dar de nuevo lo mejor en busca de esa pequeña victoria.

Capítulo 3. Diagnóstico de la problemática

Problematizar mi práctica es y sigue siendo un proceso que exige de mí cambiar de posición para poder ver desde una mirada diferente aquello que según yo ya conocía, como los procesos de aprendizaje y enseñanza, de igual manera aquello que catalogué con el tiempo como normal o esperado como la aplicación de prácticas tradicionales. Desde mi egreso en la Licenciatura en 2018, no había podido darme la oportunidad de detenerme a analizar mi práctica y mucho menos había puesto sobre la mesa la posibilidad de problematizarla.

Según Céspedes y Montesino (2015) la problematización de la acción docente forma parte de la formación de los profesores y es que problematizar la práctica es en sí un proceso de transformación que requiere colocar al docente en territorios desconocidos e inciertos en los que los maestros deben mantener una convicción firme de aquello que los mueve y los motiva a existir en el mundo de la docencia. Pareciera que se trata casi de un proceso romántico y fluido, sin embargo en mi experiencia ha sido como colocarme así misma bajo una lupa que vislumbra todas las imperfecciones que en el día a día y gracias al ritmo acelerado pareciera que no existiesen o que aún sabiendo de la existencia de ellas simplemente decido pasarlas por alto.

La problematización de la práctica está relacionada directamente con la práctica reflexiva, Barnett (1992) la describe como un medio que permite establecer un diálogo interno entre pensamientos y acciones. Probablemente en el pasado o en el breve camino que tuve como docente antes de entrar a la maestría, esta conversación nunca trascendió a las aulas y cuando existían reflexiones sobre mi actuar, su efecto era superficial y poco profundo.. En ocasiones, lo confieso, llegué a

pensar que los problemas se encontraban afuera y no dentro de mí o que estaban desconectados totalmente de mi actuar docente.

Este ejercicio también exige de mí honestidad, ya que necesito ser transparente conmigo misma para identificar aquellas irregularidades y detectar las raíces de las mismas, cuestionar mi actuar requiere que ponga en duda todo lo que hago, comenzar a cuestionarme cada paso dado durante el día, poner en tela de juicio mis decisiones y mis posturas dentro del aula, definitivamente no estoy hablando de un proceso sencillo, pero encontré en él un tesoro valioso, entendí que mi práctica presentaba carencias, y estaba llena de puntos débiles, errores, incongruencias y un sin fin de características que podrían definirla como imperfecta y de no ser por ello quizás nunca me hubiera aventurado a transformarla. Pero llegar a esa conclusión no fue algo inmediato, mi ego se vió lastimado al entender que quizás yo también formaba parte del error y no era sólo una víctima del sistema.

Por otra parte Céspedes y Montesino (2015) mencionan que este proceso de problematización conlleva a su vez un compromiso de parte del docente por sostener una mirada crítica y reflexiva de su propio actuar, características que comparte un investigador en el proceso de investigación acción.

Problematizar forma parte del proceso de investigación-acción que como menciona Elliot (1993) consiste en profundizar la comprensión del profesor de su problema desde una postura exploratoria, interpretando lo que ocurre desde el punto de vista de quienes interactúan en el problema. Por su parte Colás Bravo (1994) menciona que la investigación acción se desarrolla

siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación, por lo que la elaboración de este diagnóstico constituye la pieza inicial del proceso de investigación.

Un buen diagnóstico posibilita comprender y analizar los problemas de la realidad y de esta manera nos otorga los conocimientos necesarios para poder cambiar aquello que no está funcionando, nos lleva a romper patrones, mientras que un mal diagnóstico puede representar el desperdicio de esfuerzo así como perpetuar las problemáticas. Bien lo indican Astorga y Bar (1991), el diagnóstico no se trata de una receta a seguir, es más bien una guía para el trabajo organizado del investigador.

Quisiera describir el camino que me llevó a encontrar las problemáticas que afectan mi entorno así como aquella problemática seleccionada. Antes de visualizar en el mapa con claridad alguna de ellas de manera continua experimentaba ciertas inconformidades con mi realidad educativa, al inicio de la maestría me encontraba transicionando entre un puesto antiguo donde daba escasas clases de español a alumnos japoneses y cubría algunas ausencias de profesoras en grupos mexicanos, a un nuevo puesto que exigía de mí un mayor esfuerzo tanto físico, emocional y mental, cosa que no entendería hasta algunos meses después, un modelo muy acercado a la explotación.

En aquel momento no contaba con algún tipo de sistematización o proceso que me permitiera identificar o entender aquellos males que me aquejaban como docente. Comencé entonces escribiendo acerca de mi práctica, describiendo mi historia de vida, a la institución en la que

laboro, un poco de mi historia profesional etc, en aquel escrito manifesté esas inconformidades como parte de la descripción de mi realidad con la intención de hacer una crítica de mi entorno así como de aquellos disgustos.

Antes siquiera de visualizar al problema o de entenderlo, había que enunciarlo primero, darle vida por medio de la palabra y esa era mi intención en aquellos escritos, verbalizar y escribir acerca de mi realidad para posteriormente hacer una crítica de la misma. Comenzaba a preguntarme entonces qué es lo que originaban esos hechos en mi realidad, así que fue necesaria la aplicación de diferentes técnicas de investigación que me ayudaran a poder ver lo que estaba más allá de mi mirada.

3.1 Técnicas e instrumentos

Para poder sistematizar este proceso, utilicé una serie de técnicas cualitativas de investigación, ya que como lo indica Peña y Calzadilla (2006) son de vital importancia para que exista una relación entre el objeto de estudio y el investigador, esto gracias a que mediante estas técnicas como la entrevista, se da un proceso de identificación a nivel contextual e histórico y que tiene como fin principal entender cómo funciona la realidad e irremediamente comprender el problema así como sus razones.

Para poder sistematizar este proceso, utilicé una serie de técnicas cualitativas de investigación, Peña y Calzadilla (2006) hacen énfasis en la importancia de estas herramientas al investigador pues le permite entablar una relación con el objeto de estudio así como a entender el problema y sus orígenes.

A continuación enuncio las técnicas utilizadas así como algunas reflexiones que emanan de la aplicación de las mismas:

- *Videograbación de una actividad y análisis de la misma:*

En ella pude analizar mi lenguaje corporal, mi tono de voz, las consignas con las que me dirijo a los alumnos y alumnas.

De esta grabación pude darme cuenta de algunas características de mi práctica que hasta el día de hoy permanecen (aún cuando la edad de los alumnos ha cambiado) , la primera es la organización del mobiliario, todas las bancas y mesas están colocadas para que me puedan ver, marcando así una diferencia evidente entre el lugar de los alumnos y el lugar del profesor, lo podría entender ahora como una forma sutil de indicar que aunque exista empatía entre nosotros y tengamos una relación estrecha, no somos iguales y no nos encontramos en el mismo nivel.

Referente a la forma en la que doy indicaciones o me dirijo a ellos puedo mencionar lo siguiente, utilizo un tono de voz fuerte y muy claro, procurando que la información baje con claridad también a ellos, constantemente les pido volteen a verme, que se sienten de manera correcta o giren su cuerpo dirección a mi, doy prioridad al contacto visual como si eso me garantizara atención auditiva, repito de manera constante que si ellos no me miran y no colocan su atención en mí, no podrán entenderme. Me detengo repetidamente hasta asegurarme que por completo o

casi por completo su mirada y su atención estén enfocadas en mí, en ocasiones retiro algún material o elemento que distraiga la atención de los alumnos sin algún aviso o explicación, para que pueda ser yo el centro en ese momento.

Procuro exista un orden en la participación, le pido al grupo constantemente que levanten la mano antes de hablar. Hago también énfasis en las reglas del juego o la actividad, esto porque me parece de suma importancia marcar en los alumnos, qué cosas son permitidas o que no en nuestra dinámica, por ejemplo en esa ocasión utilizaríamos como material una hoja de papel y crayolas, y repito “¿Vamos a utilizar tijeras? No ¿vamos a utilizar Pritt? No”, lo que ha llegado a ocasionar que los alumnos se cuestionen de manera constante sobre aquello que es o no permitido todo el tiempo y que confieso, llega a provocar un poco de desesperación en mí, me llego a preguntar ¿por qué me preguntan tanto? siendo que yo, minutos antes doy demasiadas indicaciones respecto a lo que se puede o no se puede hacer. Regulando todo el tiempo su comportamiento y después quejándome cuando ellos no logran regularse o tomar decisiones por sí mismos.

De igual manera pude ver gracias a estas videograbaciones la postura de mis alumnos y alumnas. Algunos atentos, en silencio, con los ojos puestos sobre mí, generalmente ellos son los que menos causan “problemas”, aquellos que responden siempre ante las solicitudes de los adultos y que cuestionan poco, son valorados no sólo por mí, sino por toda la plantilla docente al ser alumnos dóciles con los cuales es “sencillo” trabajar, recuerdo entonces a Foucault (1975) donde habla de los cuerpos dóciles y cómo es que aquellos son valorados por su capacidad de sometimiento, vistos como aquellos cuerpos que pueden ser perfeccionados y modificados. Y pienso en cómo es que los dóciles son a su vez aquellos en los que no se enfoca mi mirada, pues

afirmo con seguridad, “ellos pueden solos, no me necesitan”. Y en general se nota como la actitud de estos alumnos es un tanto pasiva, pues han asumido que la posibilidad que tienen de participar, interrumpir y opinar es nula o inexistente.

Al final pregunto “¿alguna duda?” como en casi todas las ocasiones y es sólo hasta ese momento que doy luz verde a la participación de los alumnos, lo que deja ver muy claramente que existe un orden en la dinámica de clase en donde yo como profesora explico de manera explícita **lo que se debe hacer** para después recabar dudas respecto a la actividad, en esos espacios los alumnos suelen preguntar de nuevo acerca del material a utilizar y su función y yo vuelvo a hacer énfasis en las indicaciones previamente dadas, es decir, no existe flexibilidad, las cosas deben ser así y ya.

Posteriormente doy la indicación “Pueden comenzar” y se escucha el movimiento, sillas y mesas, niños yendo y viniendo por sus materiales, algunos otros comienzan a preguntarme “¿Con qué hago mi dibujo?” “¿Con estos, Sensei?” y algunos otros compañeros, responden a sus compañeros “Ay sí, Renata, ¿qué no escuchaste?” y van guiando a sus demás compañeros utilizando algunas frases que confieso he utilizado en el día a día, haciendo mucho énfasis en la escucha y la atención, siendo poco tolerante a las dudas que los alumnos puedan llegar a tener. Durante el resto de la actividad, mi intervención es poca, pongo música en la bocina y dejo que trabajen, al finalizar sólo los recibo mientras ellos se forman en una fila.

- Registros de observación de terceros:

Solicité a algunas de mis compañeras entraran a ver un poco de mi intervención, cómo no tenía claridad respecto a alguna problemática específica, entregué a ellas un instrumento de observación en el cual enunciaba preguntas que dieran la oportunidad de describir mi acción.

Al final de ese registro solicitaba una breve retroalimentación u opinión de parte del observador, algunas de las observaciones mencionaban que yo daba oportunidad a los alumnos de participar, que los escuchaba y que tomaba en cuenta aquello que ellos aportaban.

Que promovía un buen ambiente en el aula y que mi acción docente no estaba enfocada en una educación tradicional, así mismo existieron algunos comentarios que indicaban que no prestaba atención a pequeños detalles relacionados con las rutinas y la disciplina, siendo estas últimas dos, fuertes pilares en los objetivos institucionales.

- Entrevista de preguntas abiertas:

Platicando con una profesora del área de psicopedagogía le compartí que algo que había llamado mi atención son las relaciones de poder que existen entre docentes y alumnos y le externé mi duda sobre si éstas son o no inamovibles, negociables o si están destinadas a sólo ser y ya. Ella me invitó a preguntarle a mis alumnos acerca de mi intervención, con la intención de inspeccionar más a fondo la perspectiva que ellos tenían respecto a nuestra dinámica

alumno-docente y no enfocar mi atención en la opinión que otros adultos o colegas tienen en torno a esta problemática.

Realicé entonces una entrevista de preguntas abiertas a mis alumnos en donde en un ejercicio de disociación los cuestionaba acerca de su profesora, quién era, qué hacía, etc. Gracias a este ejercicio obtuve información sumamente valiosa que tuvo un impacto fuerte en mí y por lo tanto en la construcción de mi problemática docente. Pues describen en su mayoría a una docente que da indicaciones, que levanta mucho su voz, que les dice qué tienen que hacer, que pone reglas, que está sentada trabajando y que dice en qué momento o no jugar o guardar silencio.

3.2 Factores que originan la problemática

He logrado identificar y clasificar los factores que originan la problemática seleccionada en los siguientes:

- Escuela privada, escuela bicultural

Al ser una institución privada dentro de sus ofertas están las clases especiales como danza, idiomas inglés y japonés, música y multihabilidades, todas estas clases extra tienen a su vez cada una una serie de materiales especiales como libros, cuadernos, instrumentos que deben ser llenados o aprendidos por los alumnos.

Por lo tanto todas estas clases requieren de los alumnos un nivel alto de atención y esfuerzo físico y mental y a su vez requieren de las docentes que vayan llevando al grupo al cumplimiento de todos estos compromisos. poner atención, mantenerse atentos y en escucha constante, sentarse bien, tocar bien la piánica, realizar el trazo de manera correcta, que bailen como lo indica la profesora, que no rompan la fila, etc.

Así mismo se trata de una escuela bicultural por lo tanto existen ciertas características de la práctica que forman parte del perfil docente, como un docente estructurado, limpio, que se tome muy en serio la puntualidad y el respeto de los tiempos de los otros, por lo tanto existe siempre esta presión sobre el docente de estar haciendo las cosas bien, de manera organizada, de estar a tiempo en los lugares indicados y con una buena actitud. No hay flexibilidad.

- Carga administrativa

Las cargas de trabajo colocadas sobre la docente son muchas, más allá de cumplir con lo establecido por la SEP, el docente debe cumplir con reportes individuales, grupales, rendición de cuentas mensuales a padres de familia, un llenado de papeleo institucional que sumado al tiempo inexistente de descarga hace que las docentes estemos con el grupo mientras llenamos todo lo requerido por las autoridades.

Y aún así nuestra jefa se acerca a nosotros para pedirnos que no estemos trabajando, realizando material, escribiendo diario, o diseñando planes en la computadora mientras estamos con los

niños ya que ese tiempo debemos enfocarnos en ellos aunque la clase la esté dando otra profesora.

El estado anímico del personal docente se ve deteriorado por este ritmo insostenible, por supuesto que terminamos el trabajo, pero esto impacta en la actitud que tiene el docente con el grupo pues se encuentra cansado, estresado y presionado.

- Tiempo efectivo con los alumnos

Debido a la carga excesiva de módulos el tiempo que está el docente de grupo con los alumnos es limitado, por lo tanto es necesario utilizar estos espacios para la aplicación de evaluaciones o situaciones didácticas con un enfoque más tradicional en donde el contenido se presenta por el docente y el alumno sólo recibe o ejecuta las acciones solicitadas por el profesor, no existe oportunidad de participación para los alumnos ya que la suma de poco tiempo más la exigencia de resultados limita la acción del docente a este tipo de prácticas.

- Eventos y ensayos

La naturaleza de la institución conlleva una serie de eventos públicos y privados que requieren una gran preparación, ceremonias colectivas, presentaciones culturales, muestras pedagógicas, exposiciones, competencias deportivas, todas ellas meticulosamente diseñadas por los directivos y miembros del consejo de la institución.

Planeadas algunas incluso un año antes de llevarse a cabo, cada una de ellas cuenta con un calendario de ensayos y preparativos previos en el que participan todos los alumnos y docentes de la institución. Esto sin dejar de lado las solicitudes administrativas y los ires y venires de la dinámica escolar diaria. En época de ensayos llegamos a estar más de dos horas bajo el sol repitiendo canciones, bailes, juegos, marchas, etc. Esto se repite año con año, durante estas épocas el ambiente suele sentirse tenso, pues todas las profesoras y profesores se encuentran bajo la presión de dar su mejor esfuerzo y presentar un trabajo de primera calidad y al ser ese el objetivo, se presiona a los alumnos a que se esfuercen, que lo repitan hasta que salga perfecto y suelen existir comparaciones entre los grupos, lo que representa también una presión más para el profesorado.

- El docente como producto

No podemos dejar de lado, como lo menciona Irigoyen y Jimenez (2007) que los docentes somos un producto del sistema que formamos, la docencia que mediamos en el hoy es en parte un reflejo de la docencia que nos formó durante nuestra vida estudiantil, lo que nos lleva a una reproducción de actitudes tradicionales dentro del aula que no han logrado erradicarse con el paso de los años.

Mi mediación es como un rompecabezas conformado por diferentes áreas tanto de mi persona como de aquello que me rodea y me formó. A pesar de tener conocimiento o consciencia de que la educación tradicional no es aquella que deseo replicar en mi aula, termino ejecutando acciones

que reprimen y limitan la acción de los infantes a aquellos deseos o imposiciones como profesora.

- Sujetos inmersos

En esta problemática existe una dinámica clara en la que dos sujetos se encuentran involucrados, estos son los alumnos y la docente, a continuación explico el rol que ambos tienen en la problemática enunciada en un inicio.

- Docente

Debido al ambiente laboral que genera presiones y estrés, mi ejercicio docente se ve afectado, orillado a tener ciertas reacciones con mi grupo , guiandolos en una dinámica en donde ellos no pueden aportar, más bien deben escuchar y poner atención a mis solicitudes y prioridades.

- Alumnos

Los alumnos no pueden participar, se ven obligados a permanecer sentados y “atentos” durante largas jornadas escolares, el tiempo libre es limitado y aquellos momentos en los que pueden participar o que su opinión sea tomada en cuenta

Es gracias a esta sistematización de información y al análisis de los resultados que identifiqué la problemática principal; **Las dinámicas de poder que genero en el aula mediante mi práctica.**

Una vez identificada, me dediqué a indagar acerca de las implicaciones teóricas de la misma, las cuales describo a detalle en el siguiente apartado.

3.3 Fundamentación teórica de la problemática

Freire (1971) expone una propuesta en su libro “La educación como práctica de la libertad”, en donde la percibe al acto de educar como una acción que debe estar alejada de la mera reproducción para lograr la formación de seres críticos. El autor explica la necesidad de romper con la opresión bajo la que se encuentra el oprimido (en este caso los alumnos y las alumnas) para poder garantizar la concienciación, describiendo a esta última como uno de los principales propósitos del docente crítico.

Referente al papel del opresor que algunos llegamos a representar dentro del aula, Freire (1971) explica que se ha llegado a tomar como algo natural la presencia de éste actor dentro de los sistemas sociales, pues estamos acostumbrados a estar anclados a sistemas antidemocráticos. Para Freire la base de la libertad es la solidaridad y el compromiso que tenemos con los otros y con nosotros mismos. Si dentro del aula yo juego el papel de opresor no estoy logrando tener empatía ni muestro solidaridad para con mis alumnos, independientemente de yo haber sido formada bajo este sistema de docentes autoritarios, y consciente de que mi historia me hace ser lo que soy hoy, ignorar el problema y pretender que mis alumnos gozan de libertad en la escuela no sería más que un acto poco valiente de mi parte, pues estaría perpetuando un ciclo interminable en donde el alumno termina sentado en una banca con la boca cerrada y la mente apagada.

La propuesta del autor se trata de una postura política y pedagógica que desea que el sujeto logre emanciparse del sistema que lo formó con la intención de dignificar al ser humano otorgándole derechos que aunque en el discurso le han mencionado que le pertenecen, en la práctica más bien se le privan por medio de la imposición del opresor.

De igual manera el autor utiliza el término “alteridad” definiendolo como la pertinencia e importancia de reconocer al otro como alguien capaz de configurar mi existencia, es decir, el impacto que tiene el otro en mi y viceversa. Freire (1987) habla de eso en su libro “La pedagogía del oprimido” en donde explica que esta idea se relaciona con la interculturalidad al poner en juego la capacidad que tenemos de poder no sólo reconocer al otro como parte de mí, si no también de aceptar y tolerar a este otro dentro de mi espacio social.

La postura de Freire (1971) respecto a la pedagogía de la libertad y la pedagogía del oprimido, me permiten entender los procesos de enseñanza aprendizaje no únicamente desde las necesidades fisiológicas o académicas, sino también como un proceso que se lleva a cabo desde las relaciones humanas que establezco con otros, en este caso, con mis alumnos preescolares.

Otro autor que trae a la mesa la discusión acerca de las dinámicas de poder dentro del aula es Michel Foucault (2003) quien explica que tanto el poder como el sometimiento a lo largo de los años se ha encontrado en el control del individuo llevando a uno a someterse a la superioridad del otro. Referente al sometido, no es sólo aquel que únicamente obedece, si no que se forma para poder satisfacer las necesidades del opresor, es decir, transforma su esencia para que se

acople a los deseos de alguien más. Cuando el oprimido se coloca debajo de las exigencias del opresor, es cuando el poder se transforma en autoridad.

Foucault (2003) menciona que el poder no sólo es autoridad, es también sujeción y que en una relación de autoridad siempre hay uno que entrega su libertad y otro quien no únicamente tiene poder si no también la autoridad, pues el otro le entrega el poder de dominarlo y controlarlo.

Así mismo el autor indica que en cada relación de poder, el oprimido presenta una resistencia al poder absoluto que lo oprime, pues la naturaleza del humano responde a su necesidad de libertad.

Canda (2000) menciona que estas relaciones de poder si existen en la pedagogía, por ejemplo en los métodos tradicionales de enseñanza, mientras el docente ejerce su potestad o dominio con base en su rol dentro del aula. El memorismo, el castigo físico, la obediencia son solo algunas formas en la que el docente no sólo se adueña de del cuerpo de los estudiantes, sino también de su ser. Al respecto Gilbert (1977) señala que “La enseñanza mutua es la escuela de la obediencia a través de intermediarios; en otras palabras, es la escuela que abona el terreno para funcionarios...el alumno se convierte en copia fiel del maestro y debe actuar según instrucciones estrictas que recibe de él.” -Gilbert, 1977

Las relaciones de poder se encuentran inscritas en la enseñanza ya que ésta forma parte de un espacio social, la autoridad del docente está a su vez sujeta a variadas autoridades que definen su actuar, es el alumnado quien se encuentra al final de todo este esquema.

Pareciera de pronto al describir estas relaciones entre el opresor y el oprimido que la educación tradicional quedó en el pasado y que en la actualidad la pedagogía se inclina más al humanismo, sin embargo en mi práctica diaria a pesar de tener conocimiento de otras formas de gestionar estas relaciones dentro del aula, sigo detectando elementos de la educación tradicional.

Continuando un poco con la explicación teórica de las relaciones del poder entre maestros y alumnos me gustaría hacer un especial énfasis en las aportaciones de Antonio Gramsci (2000) referentes a la hegemonía, el autor la define como un dominio de clase, explica que este dominio no solamente se da mediante la economía o la política, sino que existen factores como la cultura y la ideología con los que se puede dar este dominio. De esta forma los valores y las creencias de aquellos que se encuentran en el poder son enseñados a los otros, en donde la única verdad le pertenece al dominante, el autor menciona que estos sistemas no son cuestionados por los dominados, son más bien aceptados y normalizados, se trata de una reacción de poder consensuada. El salón de clases se convierte en el espacio ideal para el nacimiento de sistemas hegemónicos como los describe Gramsci (2000), sobre todo si hablamos de educación básica, en donde la mayoría de los alumnos son menores de edad, niños y niñas que están construyendo su personalidad y definiendo su sistema de creencias. La figura del profesor por ser el único adulto en el espacio y por las implicaciones sociales y culturales de lo que significa ser un maestro se convierte automáticamente en el dominante y los menores en los dominados. Es un sistema poco cuestionado incluso por los padres, me atrevería a decir que se trata de un sistema funcional, de ahí su permanencia en las prácticas actuales, pero sin duda, un sistema que merece ser cuestionado.

Gramsci (2000) explica que existen dos tipos de intelectuales. Primero están los tradicionales, quienes aparentan mantenerse neutrales pero continúan perpetuando relaciones de poder. Por otra parte se encuentran los orgánicos, el autor los describe como aquellos que están comprometidos o interesados en la lucha por la emancipación de algunos grupos sociales. Para el autor sólo hay dos caminos, aquellos que consciente o inconscientemente forman parte del problema, o aquellos que desean ser parte de la solución. ¿Qué tipo de profesor me gustaría ser?

Por último retomo a Althusser (1974) quien en su ensayo “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” entiende las relaciones de poder desde dos principales ejes, los aparatos represivos del estado (ARE), cuyo poder viene de la represión y los aparatos ideológicos del estado (AIE) cuyo poder es simbólico. En este caso, la escuela pertenece a los aparatos ideológicos del estado (AIE) pues no se hace uso de la violencia física, su principal arma es la ideología, coloca a la escuela en un papel no neutral, sino como un sistema que facilita la reproducción del capitalismo mediante sus valores, pensamiento y creencias. Ayuda a la formación de sujetos obedientes, que reconozcan desde un inicio cuál es su papel dentro del sistema y que no lo cuestionen.

La escuela como aparato ideológico del estado más que enseñar conocimiento, enseña competencia y respeto a la autoridad, normalizando así un orden social que viene dominando la escuela. Para Althusser (1974) la estructura de poder es vertical y su base es la autoridad del docente en palabras del autor “La función de la escuela es formar individuos que digan: ‘¡es así!’, cuando en realidad no lo es.”.

Estos enfoques teóricos permiten comprender la relación de poder entre docentes y alumnos no como un problema institucional aislado si no como una construcción social y política. Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci, Louis Althusser y Paulo Freire nos ayudan a comprender estas relaciones verticales como prácticas cotidianas que merecen ser cuestionadas, atendidas y transformadas, las cuales hemos normalizado y perpetuado lo largo de nuestra trayectoria como profesores.

Vale la pena comenzar a ver con profundidad las relaciones que tenemos con nuestros alumnos y alumnas, pensarlas ahora desde una mirada más compleja y completa. Así como estos autores describen la problemática Proponen a su vez una pedagogía crítica, que exige del docente un pensamiento más reflexivo y un actuar consciente, por otro lado exige de los alumnos una participación activa en esta relación. Quizás en un futuro así como se ha normalizado la existencia de estas dinámicas de poder, podemos hablar de aulas democráticas, docentes críticos, abiertos a la escucha y que tengan como prioridad la emancipación del alumnado, así como la búsqueda constante de alumnos que cuestionen todo.

3.4 Algunos resultados obtenidos

- Observación y registro anecdótico

A lo largo de mi jornada diaria decidí anotar aquellas expresiones o situaciones en las que mi práctica se inclinara más hacía lo impositivo y en las que la participación de los alumnos se viera limitada.

Logré registrar frases como “Ahora no puedo atenderte”, “Estoy trabajando”, “Dame unos minutos”, “Dile a Jaz, ahora yo no puedo escucharte” cuando algún alumno se acercaba a mí a hacerme alguna pregunta. Normalmente este tipo de respuestas aumentaban cuando la subdirectora o directora me pedían les entregara algún documento administrativo o cuando necesitaba organizar los horarios para poder estar a tiempo en los ensayos o en aquellos momentos en los que la directora me llamaba por el radio pidiéndome me presentara a su oficina para arreglar “asuntos pendientes”.

Cuanto más abrumada me siento, suelo dar ese tipo de respuestas a los menores.

- Entrevista a los menores

Realicé un ejercicio similar al inicial en donde les pedía que dibujaran aquello que hicieron durante el ciclo escolar que fué significativo para ellos, su parte favorita. Posterior a ello sólo pude tener un par de entrevistas debido al tiempo restante y a la clausura del ciclo escolar.

En las entrevistas que logré realizar les preguntaba a los alumnos por qué esa actividad o juego les gustaba, y con qué frecuencia se hizo ese juego o actividad.

En los dibujos, las actividades o juegos que más se repitieron son aquellas actividades no dirigidas, los breves 15 minutos que tenían los niños para poder jugar y correr en el patio o en la cancha de futbol, sólo una niña realizó un dibujo de una actividad que diseñé durante el último trimestre, en la que hicimos helado.

Entre las respuestas que daban acerca de la actividad o juego favorito, los alumnos y alumnas indican que esos espacios o tiempos son los que más disfrutaban debido a la posibilidad de movimiento, a que no tienen que seguir indicaciones, o a que pueden utilizar el juguete o los materiales que ellos quieren. Un alumno me respondió que en realidad el espacio que tenía disponible para jugar en el tiempo libre no le gustaba, pues este se encuentra cercado con dos rejas, menciona que “ya ni modo” y que él tiene que utilizar su imaginación e ingeniárselas para poder pasar un buen momento.

Así mismo les pregunté a los alumnos si su maestra escuchaba su opiniones o los tomaba en cuenta, a lo que algunos contestaron que sí, pero que solamente cuando alzaban la mano o que no cuando ella estaba en la computadora.

- Revisión documental

Haciendo una lectura y revisión de los planes anuales entregados a inicio de ciclo puedo darme cuenta que nuestra intención sí estaba en un inicio enfocada en el proceso de adaptación de los alumnos y en el juego libre, sin embargo con el paso de los meses, el plan va respondiendo cien por ciento a intereses institucionales, es por ello que se planean eventos hasta con dos meses de anticipación pues es necesario coordinar ensayos y participaciones.

En los planes diarios, la opinión o intereses de los alumnos no se ven reflejados, se antepone el interés de las docentes.

- Observaciones de terceros

Mediante un cuestionario preguntaba a las mismas docentes que la primera vez de manera más concreta percepciones acerca de mi práctica, si consideraban o no que tuviera un estilo tradicional de enseñanza, si consideraban que escuchaba a los alumnos y porque o si los tomaba en cuenta para las actividades diarias.

Ellas contestaron que mi práctica es una práctica flexible y que busco siempre establecer lazos de comunicación con los alumnos.

Este proceso de investigación ha significado hasta el momento un antes y un después en mi práctica, si bien es un proceso que aún no ha finalizado, poder tener una visión más clara y completa de mi realidad así como de aquellas problemáticas detectadas me ha permitido hacer modificaciones en mi día a día.

Sé que no puedo cambiar el mundo ni sus intereses, pero si puedo cambiar mi práctica y por ende, transformar mi práctica. Teniendo ya construido todo este panorama es que me dispongo a diseñar un proyecto de intervención que priorice la participación e intervención de las infancias, que los reconozca como sujetos de derecho y que replantee las dinámicas de poder que existen entre las y los alumnos y el docente.

Capítulo 4. Propuesta de intervención

LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO MEDIO PARA TRANSFORMAR PRÁCTICAS BASADAS EN EL PODER

Esta propuesta de intervención tiene como objetivo transformar mis prácticas para pasar de acciones impositivas a una práctica más reflexiva y consciente. Para lograr este objetivo trabajaré en conjunto con el área de psicopedagogía de la institución en donde laboro, la cual está conformada por tres psicopedagogas especializadas en el área preescolar.

A lo largo de sesiones semanales con este equipo de trabajo analizaremos mi práctica con ayuda de videgrabaciones, notas de campo y diarios de clase, e identificaremos qué elementos de mi actuar aún siguen perpetuando prácticas de poder en las dinámicas que establezco con los alumnos.

Durante cuatro meses me reuniré con el equipo de psicopedagogía de la institución semanalmente con el objetivo de analizar mi práctica para poder transformar aquellas acciones que siguen perpetuando las dinámicas de poder entre docente y alumno, para realizar este análisis será necesaria una autorreflexión constante de mi día a día como docente. Me presentaré a esas reuniones con una autorreflexión de mi práctica, esta la escribiré semana a semana con la intención de rescatar elementos de mi práctica que hagan referencia a las prácticas de poder, con el fin de compartirlo con el equipo de trabajo y poder discutir de qué manera puedo transformar en lo práctico mi intervención con los alumnos.

De igual forma se realizará en conjunto con el equipo de psicopedagogía de la institución el análisis de tres situaciones de aprendizaje, estas situaciones las diseñaré e impartiré con el grupo que tengo en el actual ciclo escolar y estarán diseñadas con el propósito de favorecer la participación estudiantil así como abolir las prácticas impositivas, en la ejecución de estas situaciones didácticas no estaña presente el área de psicopedagogía, esto para poder ver la reacción natural de los alumnos en la dinámica que establezco, para el análisis de esta situación problemática me apoyaré de videograbaciones, las cuales analizaremos en las reuniones programadas con ayuda de cuestionarios. Este ejercicio se realizará en 3 ocasiones, con la intención de observar cambios en mi práctica. (mismos que se encuentran en los ANEXOS de este documento).

Como última parte de este proyecto, se irá construyendo de manera paulatina a lo largo de las sesiones semanales una serie de recomendaciones para el docente que le ayuden a llevar a cabo una práctica reflexiva y dejar de lado prácticas impositivas y basadas en el poder con sus alumnos. Estas sugerencias las iré escribiendo semana a semana junto con el equipo de trabajo, estarán basadas en mi experiencia diaria en el aula y el intercambio con el equipo de psicopedagogía. Sugerencias escritas por y para docentes.

4.1 Objetivos

- Objetivo general

Transformar mediante la autorreflexión y la reflexión colectiva las dinámicas de poder que establezco con los alumnos en el aula.

- Objetivos específicos

-Elaboración de las videgrabaciones de situaciones didácticas diseñadas con el objetivo de abolir las dinámicas de poder anteriormente establecidas.

-Analizar junto con el equipo de psicopedagogía de la institución una serie de videgrabaciones de mi práctica educativa para poder reflexionar acerca de las dinámicas de poder que establezco con los alumnos.

-Reflexionar en torno a estas grabaciones e identificar qué situaciones denotan actitudes impositivas o inflexibles con el alumnado. Para poder identificar qué actitudes debo transformar

-Construir en conjunto con el área de psicopedagogía de la institución, una serie de recomendaciones para llevar a cabo una práctica reflexiva, dichas recomendaciones se realizarán con el propósito de ayudar al profesorado en servicio a transformar su práctica.

4.2 Fundamentación teórica de la propuesta

Esta propuesta de intervención apela a la autorreflexión de la práctica como elemento fundamental para la transformación de la misma.

Angels Domingo (2021) de la Universidad de Barcelona, afirma que es posible obtener conocimiento profesional a través de la experiencia por medio de una reflexión sistemática sobre la propia práctica y también sobre la práctica colectiva. La autorreflexión se vuelve entonces una competencia profesional, y esa capacidad no puede obtenerse más que con la constante práctica de la acción.

Así mismo menciona que el ser un maestro o maestra con una buena preparación académica no es sinónimo de ser un buen profesor o una profesora competente, la preparación intelectual y la buena práctica no siempre van de la mano. Podríamos tener 30 años de experiencia en el aula o repetir 30 veces el mismo año. Como lo explican Méndez y Conde (2018) el proceso de autorreflexión es importante debido a la importancia que tiene para las y los profesores, no depender únicamente de un título universitario o de una especialización, sino más bien de profesionalizarse así mismo a través de su propia experiencia.

La autorreflexión de la práctica radica en la consciencia que tenemos acerca de nuestras acciones, acerca del impacto que tienen, así como la consciencia de los cambios o ajustes que podemos hacer en lo inmediato para obtener mejores o diferentes resultados.

¿Por qué la autorreflexión nos ayuda a la autorreflexión de la práctica?

El sistema educativo actual demanda que se prepare al alumnado para satisfacer necesidades globales, así como ayudarlos a enfrentar panoramas cambiantes y dinámicos. Por lo tanto el perfil docente actual se inclina a llevar a cabo en las aulas prácticas transformadoras y conscientes (SEP, 2023)

Según la Secretaría de Educación Pública (2023) existen una serie de desafíos y retos a los que el docente debe responder actualmente, los cuales son catalogados en dimensiones. Comparto a continuación dos de ellas.

Ontológica: Dimensión que se enfoca en el “ser” del docente, viéndolo desde una perspectiva histórica, política, personal y profesional, es decir, verlo como un ser completo y complejo. y uno de los retos de esta dimensión para el profesor es reconocerse a sí mismo como profesional de la educación.

Es vital que el profesor reconozca su labor como una labor relevante y de impacto, que sean conscientes de sus obligaciones y sus derechos como profesionales y que logren identificar el nivel de alcance de su labor, es decir, hasta donde termina mi trabajo y comienza el de mi director, el de mi supervisor o el de mi colega.

Epistemológica: Según Buenfil (2018) esta dimensión nos ayuda a problematizar los procesos de producción de conocimiento y uno de los retos para el docente es reconocerse como sujetos “en falta”.

Se recomienda entonces a las profesoras y profesores a reconocerse constantemente como un sujeto inconcluso, en busca de aquello que lo complete, esto para poder colocarse en un papel dispuesto a la mejora y transformación.

Sin duda alguna el proceso autorreflexivo ayudará al personal docente a ser consciente acerca de su propia acción, lo cual llevará al profesor a cumplir con este primer reto, asimismo, permitirá que poco a poco las y los profesores logren ser consciente de las áreas de mejora o de las acciones a transformar a futuro para poder ejercer una mejor práctica siendo esto último una actitud importante para afrontar el segundo reto.

El reconocimiento constante de nosotros mismos como seres “en falta” nos llevará a la búsqueda de aquello que nos “completa”. La búsqueda de la actualización y profesionalización docente, no sólo en términos meramente académicos, sino en las necesidades sociales actuales.

Por ello es necesario mirar hacia dentro, repensar nuestras acciones, contextualizar nuestra práctica y cuestionar de manera constante si lo que estoy haciendo me está acercando al tipo de docencia al que aspiro impartir en las aulas.

Schön (1987) explica que se puede percibir a un profesional basándonos en su capacidad de autorreflexión. El autor construye un modelo humanista y se centra en los procesos formativos más que en los resultados obtenidos. Así mismo explica que este proceso en sí mismo tiene valor y que no es necesario centrarse en el resultado del proceso autorreflexivo.

Modelos humanistas como el anterior nos permiten entender que los procesos reflexivos no están apartados de la práctica educativa diaria y que es importante reconocer al profesional como un individuo complejo, profundo y sobre todo capaz de realizar estos ejercicios reflexivos.

Pretender que nuestra acción como profesores es meramente mecánica sería restarle humanidad al profesor y también a su labor. Pero es posible y ha pasado que el mismo profesor en su intención de sobrevivir a un sistema feroz como puede ser el sistema educativo en el panorama actual, decide mantenerse inmóvil.

¿Qué pasa entonces cuando el movimiento deja de existir? Cuando dejamos de hacer estos ejercicios reflexivos y de autoestudio, dejamos de movilizar nuestros saberes y por ende también dejamos de producir saberes conscientes, dejamos de aprender pensando que ahora nuestro único papel es otorgar el conocimiento, olvidamos que todo este proceso es circular.

Los procesos reflexivos se construyen mediante un análisis metódico, según Domingo (2014) llevar a cabo estos procesos reflexivos no será posible a menos de que el profesional mantenga una actitud voluntaria. Como humanos somos perfectamente capaces de realizar reflexiones de manera natural, sin embargo el autor menciona una serie de diferenciaciones entre la reflexión natural y la práctica reflexiva.

Reflexión natural	Práctica reflexiva
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Fuente: (Domingo, 2014, p. 54).

Y justo una de las diferencias más marcadas entre la reflexión natural y la práctica reflexiva es que esta última es intencionada. Barnett (1992) menciona que la práctica reflexiva tiene el objetivo de observarse a sí mismo y establecer consigo mismo un diálogo crítico que tenga como principal objetivo interrogar nuestras acciones.

Dewey (1993) explica que es normal que al momento de querer reflexionar acerca de una acción concreta después de no haberlo hecho nunca antes o al no hacerlo con frecuencia, puede que sea abrumador, extenuante o contradictorio, también explica que es probable que se bloquee el pensamiento y que en ese momento parezca casi imposible encontrar una respuesta o una solución. Por eso, explica el autor, la práctica reflexiva se produce adecuadamente cuando el docente se encuentra frente a experiencias que le son conocidas y reales, es por ello que la propia práctica es un campo bastante favorable para la reflexión.

Un elemento más que forma parte de esta propuesta de intervención es el establecimiento de un diálogo entre profesor y alumno, sobre el diálogo Freire (1980) menciona que éste sólo existe cuando entre ambos hablantes se establece una relación de interés o simpatía, y que la falta de simpatía da resultado al antidiálogo. El autor menciona que el que los participantes envueltos en una dinámica acepten su condición de igualdad es la única manera de conseguir un verdadero diálogo.

El diálogo forma parte de la “Pedagogía de la pregunta” establecida por Freire en (1980) dicha propuesta se opone a la educación “bancaria” o “domesticadora”, se trata de una postura

liberadora en donde el sujeto deja de ser objeto y pasa a ser un sujeto activo en la práctica. Y ese es justo uno de los objetivos de esta propuesta de intervención, lograr en lo práctico la participación del alumno como sujeto activo del acto educativo.

Otro aspecto a considerar acerca de establecer el diálogo en la dinámica con los alumnos y llevar a cabo una “Pedagogía de la pregunta” dentro del aula, es la disposición que tenga el profesor a escuchar la respuesta de los alumnos, Freire (1980) hace incapié en que el docente no debe tener temor de las respuestas libres y críticas que pudiera llegar a obtener de los alumnos. Aún cuando estas respuestas vayan en contra de lo esperado o lo deseado e incluso cuando estas respuestas no las recibamos de manera verbal, aprender a leer las acciones de los alumnos para interpretar lo que quieren decirnos, el silencio, la indisposición y el desinterés también son una respuesta.

Las pedagogías críticas también son un camino alternativo a la práctica impositiva o violenta, Ramírez Bravo (2008) describe a la pedagogía crítica como una manera ética de generar procesos educativos, el autor explica que para entender en una pedagogía crítica de una forma más sencilla podemos pensar en una práctica justificada, es decir, que conoce y defiende el por qué, para qué, con qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan ciertas actividades académicas.

Freire (1989) menciona que las pedagogías críticas identifican el conocimiento como fuente de liberación, es decir, lleva al sujeto a leer primero su realidad pero no de manera superficial sino más bien en el entendido de identificar problemas culturales y sociales, así como poder visualizar hasta qué punto o en qué momento se normalizan estos problemas y se aceptan con tranquilidad en nuestras realidades.

En el marco de esta investigación, la pedagogía crítica nos ayudará a entender los fenómenos que enmarcan nuestra realidad (Gadamer, 1997), incluyendo los más injustos o violentos. Entender nuestros problemas como situaciones sistemáticas nos abrirá el camino a una transformación de la realidad.

Y es que la búsqueda de significados nos proporciona sentido, sin explicaciones de nuestro entorno estaríamos del todo limitados, reconocer las violencias que ejercemos y aceptamos también es un acto político, ese reconocimiento según Bourdieu (1977) nos constituye en sujetos históricos.

Searle (1978) describe que otro elemento que forma parte de la pedagogía crítica está relacionado directamente a la construcción de un verdadero diálogo en el que mediante la interlocución se valide el discurso del otro, legitimando su punto de vista, es decir, reconociendo que el otro también tiene valor. Así mismo Prieto (2004) menciona que la comunicación horizontal ayuda a los sujetos a ligarse en condiciones de igualdad, es por ello que afirmo que la pedagogía crítica puede ayudar a abolir prácticas impositivas con el alumnado.

Hablar de pedagogía crítica es hablar irremediamente de una pedagogía humana, que ya no se mueve bajo los estatutos de poder y de autoridad como un método infalible, más bien reconoce al maestro como un ser capaz de realizar procesos reflexivos y autorreflexivos en cuanto a su actuar, así mismo deja de lado esta visión individual del proceso educativo y reconoce que el docente ya no es más el protagonista de la historia.

Ramírez (2008) menciona que la pedagogía crítica es también un proceso de humanización del proceso educativo, cuando habla sobre humanizar la educación hace referencia a la reflexión, al análisis y el entendimiento de las acciones que llevamos en el aula como profesoras y profesores, así como de los valores que nos constituyen, humanizar la educación es reconocernos a nosotros mismos como sujetos individuales y de valor, con historia y acciones con trasfondo digno de analizar, entender y transformar.

Giroux (2013) al realizar un breve análisis de los problemas de esta actualidad neoliberal que busca convertirnos en objeto de consumo y qué consumen, encuentra en la pedagogía crítica un nuevo lenguaje político y pedagógico que ayuda a transitar por los diferentes contextos que suelen entretejer la tarea de las y los profesores. Desde esta postura, la pedagogía crítica capacita al profesorado para que logre contraponerse a acciones que perpetúan la desigualdad o que sean antidemocráticas.

Claro que estas posturas políticas cobran sentido cuando uno es capaz de reflexionar sobre su actuar desde una mirada global, entender los entretejidos que hacen de nuestra labor una realidad. Entre más se vaya ejercitando el músculo de la introspección y del análisis las transformaciones tanto en nuestro actuar inmediato así como en nuestro pensamiento llegarán tarde o temprano.

Según Giroux (2013) un deber de la pedagogía crítica es mirar las relaciones que el conocimiento mantiene con el poder y con la autoridad, se cuestiona acerca de quién realmente

tiene el control. El autor describe que aquello que hace crítica a una pedagogía, es reconocerla como un intento deliberado por parte de las y los profesores de influenciar cómo y qué conocimientos se producen dentro del aula. La pedagogía se convierte en crítica cuando enfoca su atención en las formas que utiliza para producir conocimientos. Podría afirmarse entonces que uno de los elementos que hace crítica a una pedagogía es la conciencia plena de la acción educativa.

Entender a la pedagogía desde la perspectiva de Giroux representa un reto para el docente pues requiere de él que se convierta en un sujeto activo de los procesos de emancipación de poderes y sistemas impuestos tanto para ellos como profesores como para toda la comunidad estudiantil, así mismo abre a los profesores una puerta amplia a una gran oportunidad, la oportunidad de cuestionar sus propias prácticas, de decidir, a llevar a cabo en el aula una práctica consciente y liberadora. La construcción de una comunidad democrática, que reinscriba las reglas escritas incluso antes de nuestra llegada, que reorganice el poder y el liderazgo dentro de las aulas para construir nuevas formas de organización, que proponga y ponga en práctica dinámicas diferentes que nos acerquen a la participación estudiantil en la escucha y priorización de sus necesidades.

Michael Apple (2011) es otro de los autores que con sus aportes nos ayudan a comprender y llevar a cabo una práctica crítica. El autor propone nueve tareas que el docente puede llevar a cabo para ejercer un práctica no hegemónica, más consciente, es decir, una práctica crítica. Yo tomaré tres de estas tareas y las describiré a continuación.

“...These are collective tasks(...) documenting counter hegemonic actions and things such as critically democratic educational practices is an essential part of our collective work” (Michael Apple, 2011)

Apple (2013) hace una aclaración, cuando se refiere a pedagogía crítica, se refiere a formas de enseñar que estén dispuesta romper los moldes tradicionales y hegemónicos, apela a la capacidad de las y los profesores de interrumpir la influencia de ideologías dominantes.

La primera de las tareas que presenta el autor es : **Mostrar espacios para la acción.** En esta tarea el autor explica que cada vez que los grupos dominantes obtienen o imponen algo, los dominados tienen una oportunidad para anteponerse, como una puerta que se abre ante ellos, dándoles la oportunidad de cruzar hacia pequeñas o grandes transformaciones. Sin embargo, pocos son aquellos que hacen uso y sacan provecho de esos espacios, ya sea por miedo a enfrentar a los grupos dominantes, o porque anticipamos nuestra derrota sin siquiera intentarlo. Y es que el simple hecho de cuestionar al estado, a su currículum oculto y a todo lo que representa no es cosa sencilla. Pero nunca imposible si se hacen las preguntas adecuadas, es por ello, que el autor explica que es necesario que esta acción provenga de docentes críticos y estratégicos, de docentes conscientes de sí mismos y de sus realidades.

Otra de las tareas que Apple (2013) considera importantes para llevar a cabo una práctica crítica es **el desarrollo de nuevas habilidades.** Explica, por ejemplo, que es casi imposible erradicar prácticas hegemónicas si desconocemos de dónde surgen, es por ello que hay que aprender acerca de estas prácticas, su historia, analizar las razones por las cuales se perpetúan. Explica,

que la homogeneidad predomina, es por ello que es necesario que se escuche nuestra voz crítica. Pero para que hagamos escuchar nuestra voz es importante que como profesoras y profesores logremos llegar a diferentes niveles de comunicación y expresión. Esto está relacionado con la búsqueda de espacios, hacer uso de estos espacios que normalmente son utilizados por los dominantes o las prácticas colectivas requiere que innovemos, que elevemos nuestro tono, que busquemos las formas de hacer llegar este nuevo mensaje. Para lograrlo deberemos perfeccionar nuestras habilidades comunicativas, nuestras competencias relacionadas a los procesos analíticos, etc. Para transformar habrá que hacer uso y desarrollar las habilidades necesarias para el proceso.

La última de estas tareas o invitaciones es **usar nuestros privilegios para abrir espacios en nuestras propias instituciones**. Apple (2013) menciona que es imposible atender a las poblaciones, quienes quiera que estas sean si no los conocemos o los invisibilizamos en nuestro actuar, lo mismo sucede con los menores, como adultos no podemos pretender que trabajamos por y para las infancias, si no hay espacio para ellas en nuestra labor, si no las conocemos ni las identificamos como parte del proceso educativo. Como adultos y profesores contamos con el privilegio de ser tomados en cuenta, lamentablemente con más seriedad o formalidad que las infancias, así como de diseñar y tomar decisiones que afectan directamente a la práctica educativa, así que nos invita a tomar con responsabilidad este papel para generar un impacto que beneficie a las y los estudiantes.

Hablar de pedagogía crítica es hablar de profesores y profesoras conscientes de su actuar, de sus repercusiones fuera del aula y de profesionales comprometidos con una educación humanista. Justo esto es lo que busco con la aplicación de este proyecto.

4.3 Plan de acción

<p>Tiempo estimado del proyecto: 15 de febrero al 27 de junio del 2024, 4 meses de sesiones semanales con duración de una hora aproximadamente.</p> <p>Estas sesiones se realizarán los días Jueves de 11 am a 12 pm. en las instalaciones del centro educativo</p>	<p>Participantes:</p> <p>Docente investigadora : Dafne Lizet Gómez Trujillo</p> <p>Equipo de psicopedagogía de la institución: Nayeli Luna, Noriko Maeda, Marla Mejía</p>
<p>Objetivo principal</p>	<p>Transformar mediante la reflexión las dinámicas de poder que establezco con los alumnos en el aula.</p>
<p>Objetivos específicos</p>	<p>-Elaboración de las videgrabaciones de situaciones didácticas diseñadas con el objetivo de abolir las dinámicas de poder anteriormente establecidas. En estas situaciones didácticas sólo estaré presente yo junto con mis compañeras de grupo, el equipo de psicopedagogía participará únicamente en el análisis posterior.</p> <p>-Analizar junto con el equipo de psicopedagogía de la institución una serie de videgrabaciones de mi práctica educativa para poder reflexionar acerca de las dinámicas de poder que establezco con los alumnos.</p>

	<p>-Reflexionar en torno a estas grabaciones e identificar qué situaciones denotan actitudes impositivas o inflexibles con el alumnado. Para poder identificar qué actitudes debo transformar</p> <p>-Construir en colectivo una serie de recomendaciones para llevar a cabo una práctica reflexiva, dichas recomendaciones se realizarán con el propósito de ayudar al profesorado en servicio a transformar su práctica.</p>		
Fecha	Objetivos de la reunión	Actividad a realizar	Espacio y recursos a utilizar
<i>Jueves 15 de febrero</i>	Dar a conocer las fechas estimadas de las reuniones a realizar. Revisar y modificar el cuestionario. Aclarar con el equipo de trabajo algunas dudas respecto al objetivo del proyecto, reuniones, estrategias, etc.	Se compartirá con el equipo de psicopedagogía de la institución el cronograma de las actividades a realizar así como los objetivos principales y secundarios. Igualmente se entregará una planeación (ANEXO 1) y un cuestionario (ANEXO 2) mismo que estará sujeto a cambios, este cuestionario tiene como objetivo enfocar la mirada de las	Espacio: Teatro de la institución Recursos: Cuestionario

		<p>compañeras al análisis y la observación de acciones específicas que el docente establece con el alumnado y que ayudarán a identificar el tono de voz, lenguaje no verbal, si existe alguna incongruencia entre las palabras y las acciones, etc. Este cuestionario se aplicará en la siguiente sesión con el equipo.</p>	
<p><i>Martes 20 de febrero</i></p>	<p>Llevar a cabo una situación didáctica con los alumnos maternas diseñada específicamente para poder abolir las prácticas o acciones impositivas, uan situación en la que los alumnos tengan la oportunidad de decidir el rumbo.</p>	<p>Llevaré a cabo la situación didáctica, la planeación de esta actividad se puede visualizar en el ANEXO 1, grabaré la actividad con ayuda de mis compañeras de grupo.</p>	<p>Espacios: Dentro del salón, solarío</p> <p>Recursos: Bloques para realizar la votación</p>

	Videograbar la situación didáctica para su posterior análisis.		Imágenes de los posibles espacios a utilizar
<i>Jueves 22 de febrero</i>	Analizar la situación didáctica videograbada, compartir grupalmente opiniones respecto a la dinámica que establezco con los alumnos. La reflexión de esta sesión se puede encontrar en el ANEXO 3	Proyectaré la clase grabada, posteriormente compartiré una reflexión escrita a partir de este primer ejercicio.	Espacio; Teatro de la institución Recursos: Reflexión escrita, cuestionarios.
<i>Jueves 29 de febrero</i>	Reflexionar acerca de las dinámicas de poder entre alumnos y profesores así como en actos violentos o impositivos que inmovilizan al estudiantado.	Compartir las respuestas del cuestionario en colectivo y discutirlos. Compartir las reflexiones de las vivencias experimentadas a lo largo de esa semana.	Espacio: Teatrito de la institución Instrumentos: Cuestionario

		Compartir el avance realizado en las categorías de las sugerencias para el docente	resuelto, reflexiones escritas de las vivencias experimentadas a lo largo de la semana
<i>Jueves 7 de marzo,</i> <i>Jueves 14 de marzo</i> <i>y</i> <i>Jueves 21 de marzo</i>	Reflexionar acerca de las dinámicas de poder entre alumnos y profesores así como en actos violentos o impositivos que inmovilizan al estudiantado. Construir paulatinamente sugerencias prácticas para el docente que le ayuden a transformar o repensar su práctica.	Compartir las reflexiones de las vivencias experimentadas a lo largo de esa semana. Compartir el avance realizado en las categorías de las sugerencias para el docente	Espacio: Teatro de la institución Instrumentos: Reflexiones escritas, documento de sugerencias para el docente.

<p><i>Jueves 11 de abril</i></p>	<p>Reflexionar acerca de las dinámicas de poder entre alumnos y profesores así como en actos violentos o impositivos que inmovilizan al estudiantado.</p> <p>Construir paulatinamente sugerencias prácticas para el docente que le ayuden a transformar o repensar su práctica.</p> <p>Compartir el bosquejo del segundo cuestionario para el análisis de la práctica, realizar ajustes de ser necesario.</p>	<p>Revisaremos el cuestionario para el segundo ejercicio</p> <p>Revisaremos los avances del documento y comentaremos acerca de los avances construidos hasta el momento.</p>	<p>Espacio: Teatro de la institución</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Cuestionario para el segundo ejercicio</p> <p>, reflexiones escritas.</p>
----------------------------------	---	--	--

<p><i>Martes 16 de abril</i></p>	<p>Llevar a cabo una segunda situación didáctica con los alumnos maternas diseñada específicamente para poder abolir las prácticas o acciones impositivas, una situación en la que los alumnos tengan la oportunidad de decidir el rumbo.</p> <p>Videograbar la situación didáctica para su posterior análisis.</p>	<p>Llevaré a cabo la situación didáctica, la planeación de esta actividad se puede visualizar en el ANEXO , grabaré la actividad con ayuda de mis compañeras de grupo</p>	<p>Espacio: Por definir</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Celular para grabar, el resto de los instrumentos por definir.</p>
<p><i>Jueves 18 de abril</i></p>	<p>Analizar la situación didáctica videograbada, compartir grupalmente opiniones respecto a la dinámica que establezco con los alumnos. La reflexión de esta</p>	<p>Proyectaré la clase grabada, posteriormente compartiré una reflexión escrita a partir de este segundo ejercicio</p>	<p>Espacio; Teatro de la institución</p>

	<p>sesión se puede encontrar en el ANEXO</p>		<p>Recursos: Reflexión escrita, cuestionarios.</p>
<p><i>Jueves 25 de abril</i></p>	<p>Reflexionar acerca de las dinámicas de poder entre alumnos y profesores así como en actos violentos o impositivos que inmovilizan al estudiantado.</p> <p>Construir paulatinamente sugerencias prácticas para el docente que le ayuden a transformar o repensar su práctica.</p>	<p>Compartir las reflexiones de las vivencias experimentadas a lo largo de esa semana.</p> <p>Compartir el avance realizado en las categorías de las sugerencias para el docente</p>	<p>Espacio: Teatro de la institución</p> <p>Instrumentos: Reflexiones escritas, documento de sugerencias para el docente.</p>

<p><i>Viernes 26 de abril</i></p>	<p>Presentar a la sección de preescolar la investigación que se está realizando con el equipo, así como el avance de las sugerencias para el docente</p>	<p>Por medio de una presentación, mostraré al colegiado los propósitos y avances de la investigación construidos hasta el momento. Se realizará una dinámica para promover la participación entre las y los profesores de la sección para conocer sus vivencias u opiniones respecto a los temas abordados</p>	<p>Espacio: Teatro de la institución o salón Kasuga</p> <p>Recursos: Presentación de Power Point</p>
<p><i>Jueves 2 de mayo,, jueves 9 de mayo y jueves 16 de mayo,</i></p>	<p>Reflexionar acerca de las dinámicas de poder entre alumnos y profesores así como en actos violentos o impositivos que inmovilizan al estudiantado.</p> <p>Construir paulatinamente sugerencias prácticas para el docente que le ayuden a transformar o repensar su práctica.</p>	<p>Compartir las reflexiones de las vivencias experimentadas a lo largo de esa semana.</p> <p>Compartir el avance realizado en las categorías de las sugerencias para el docente</p>	<p>Espacio: Teatro de la institución</p> <p>Instrumentos: Reflexiones escritas, documento de sugerencias para el docente.</p>

<p><i>Jueves 23 de mayo</i></p>	<p>Reflexionar acerca de las dinámicas de poder entre alumnos y profesores así como en actos violentos o impositivos que inmovilizan al estudiantado.</p> <p>Construir paulatinamente sugerencias prácticas para el docente que le ayuden a transformar o repensar su práctica.</p> <p>Compartir el bosquejo del segundo cuestionario para el análisis de la práctica, realizar ajustes de ser necesario.</p>	<p>Revisaremos el cuestionario para el tercer ejercicio</p> <p>Revisaremos los avances del documento y comentaremos acerca de los avances construidos hasta el momento.</p>	<p>Espacio: Teatro de la institución</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Cuestionario para el segundo ejercicio</p> <p>, reflexiones escritas.</p>
---------------------------------	---	---	--

<p><i>Martes 28 de mayo</i></p>	<p>Llevar a cabo una tercera y última situación didáctica con los alumnos maternas diseñada específicamente para poder abolir las prácticas o acciones impositivas, una situación en la que los alumnos tengan la oportunidad de decidir el rumbo.</p> <p>Videograbar la situación didáctica para su posterior análisis.</p>	<p>Llevaré a cabo la situación didáctica, la planeación de esta actividad se puede visualizar en el ANEXO , grabaré la actividad con ayuda de mis compañeras de grupo</p>	<p>Espacio: Por definir</p> <p>Instrumentos: Celular para grabar, el resto de los instrumentos por definir.</p>
<p><i>Jueves 30 de Mayo</i></p>	<p>Analizar la situación didáctica videograbada, compartir grupalmente opiniones respecto a la dinámica que establezco con los alumnos. La reflexión de esta</p>	<p>Proyectaré la clase grabada, posteriormente compartiré una reflexión escrita a partir de este segundo ejercicio</p>	<p>Espacio; Teatro de la institución</p>

	<p>sesión se puede encontrar en el ANEXO</p>		<p>Recursos: Reflexión escrita, cuestionarios.</p>
<p><i>Jueves 6 de Junio, 13 de Junio y 20 de Junio</i></p>	<p>Reflexionar acerca de las dinámicas de poder entre alumnos y profesores así como en actos violentos o impositivos que inmovilizan al estudiantado.</p> <p>Construir paulatinamente sugerencias prácticas para el docente que le ayuden a transformar o repensar su práctica, encaminar el documento a sus revisiones finales.</p>	<p>Compartir las reflexiones de las vivencias experimentadas a lo largo de esa semana.</p> <p>Compartir el avance realizado en las categorías de las sugerencias para el docente</p>	<p>Espacio: Teatro de la institución</p> <p>Instrumentos: Reflexiones escritas, documento de sugerencias para el docente.</p>

<p><i>Jueves 27 de junio</i></p>	<p>Presentar el documento final con el equipo de trabajo</p> <p>Posible presentación en auditorio a todo el personal docente</p>	<p>Conversar acerca de las reflexiones construidas a lo largo del proyecto, acerca de los impactos generados en nuestra práctica.</p>	<p>Espacio: Sala de juntas</p> <p>Instrumentos: Documento de las sugerencias para el docente.</p>
<p><i>Jueves 4 de Junio</i></p>	<p>Reunión final con el equipo de trabajo</p>		

4.4 Aplicación del proyecto de intervención

Durante las sesiones semanales con el equipo de trabajo se analizaba el proceso completo de mi acción educativa, desde la planeación de la situación didáctica, la aplicación por medio de las videograbaciones y la reflexión acerca de lo sucedido, cada una de las miembros del equipo llenaban un formato, mismo que compartían conmigo, así mismo al término de cada situación didáctica aplicada construía algunas reflexiones emergentes de mi acción que después compartía en plenaria. A continuación comparto las reflexiones personales acerca de las tres situaciones didácticas, en cada una de estas reflexiones doy cuenta del proceso de transformación de mi actuar y del ambiente que yo misma genero.

4.4.1 Reflexiones sobre la puesta en práctica y análisis de situaciones didáctica

Primera situación didáctica

Fecha: Jueves 22 de febrero

No hay duda, las cámaras modifican mi comportamiento, así como siento modificarían el de cualquiera que es consciente de que están ahí observándote. No me sentía nerviosa pero sí con un poco de incertidumbre con lo que pudiera llegar a pasar, **porque a diferencia de los planes o actividades anteriores no tenía en esta ocasión certeza de lo que sucedería, el mando lo tuvieron ellos y eso me desconcertó un poco.**

Normalmente yo analizo al grupo, lo observo y como lo conozco me atrevo a decidir por ellos, a diseñar, a quitar y a poner según lo que yo considero que ellos quieren o necesitan, aunque esto último no necesariamente sea verdad.

Durante la situación me notaba nerviosa, a diferencia de otras ocasiones si yo me equivocaba esta vez quedaría grabado y no sólo eso, sino que también sería objeto de análisis por parte de mis compañeras y eso me hacía sentir intimidada, aún sabiendo que de ninguna manera recibiría comentarios agresivos o malintencionados.

Me gustó ver el entusiasmo de los niños al saber que serían tomados en cuenta, el deseo genuino de ser escuchados, me emocionó saber que iba por buen camino, me doy cuenta también que acciones específicas me hacen un poco de ruido como cuando algún pequeño decide levantarse y dejar de darme su atención, revisito mi miedo a perder el control, o la necesidad de ser yo en ese momento el centro ¿qué debo hacer cuando esto pasa? ¿hasta donde (tomando en cuenta la edad de estos niños) es que debo llamarlos o intervenir físicamente?

Cuando estuvimos en el espacio grande no sentí más que en un momento específico la necesidad de tener el control, antes de que esa sensación llegara a mí yo presentaba un espacio en el que los niños vieran de manera clara qué haríamos en ese espacio.

Después de haber terminado el juego dejé a los niños sin un cierre tan marcado porque sentí que volverlos a llamar sería pedir demasiado de ellos, ya tenían el espacio disponible y un material para jugar, pero quizás si hubiera sido bueno aplicar un cierre de manera más específica.

También leí al término la planeación diseñada y volví a ver aquellas cosas que según yo me había planteado y que en la práctica no logré.

¿Qué es lo que siento yo que ellos necesitan? Exponer con el equipo de trabajo esta actividad me ayuda a ver aquellos detalles que no había sido capaz de ver en el momento, como dos pequeñas peleando, un pequeño impaciente por participar y mi respuesta negativa ante su impulso y emoción, **la manera en la que jerarquizo las participaciones según la capacidad de escucha y atención, obteniendo el resultado contrario a lo esperado.** Así mismo pude ver cómo es que prefiero cortar o terminar la actividad antes que dejar que los niños se desordenen del espacio que establecí en un inicio, sin embargo me reconozco mantener un tono de voz amable, no recurrí a elevar la voz para captar su atención, la participación del alumnado aunque tropezada, bastante efusiva, me celebro no ser la misma profesora que era en un inicio, con mi impaciencia y con el orden como elemento primordial de mi práctica.

Segunda situación didáctica

Fecha: 16 de Abril 2024

En este segundo momento me sentí mucho más cómoda frente a la cámara, quizás porque entendí que este segundo ejercicio iba más enfocado a establecer un vínculo de confianza con los alumnos y es algo que reconozco, se me facilita. El objetivo era bastante amable.

Pude hablar con las maestras antes de comenzar y explicarles tanto el objetivo como el papel que me gustaría que ellas tomaran. Vinieron todos los alumnos por primera vez en mucho tiempo y

eso también me hizo sentir expectante respecto al resultado. Las consignas pienso yo, fueron llevaderas, sin embargo sentí que ni Ritsu ni Eito comprendieron del todo la consigna, aún cuando había pedido apoyo para la traducción del idioma.

Ya arriba no me sentí preocupada por tener una estructura tal cual, no al momento de dar las consignas, sino más bien durante el juego, sabía que el objetivo era jugar para conectar con ellos y entendía que eso generaría a lo largo una ventaja en nuestra relación, me pregunto si esto debí hacerlo desde el inicio.

De pronto sentí un poco de preocupación al pensar en la posibilidad de que ellos se lastimaran con los juguetes, sin embargo también entendí al término que debo confiar un poco más en ellos o proponerles alternativas para que hicieran uso de los materiales en un espacio de mucho movimiento como lo es el gimnasio.

Eito y Ritsu se mostraron muy emocionados porque no habían tenido oportunidad de entrar a este espacio, y de inmediato quisieron ir a explorar, no se integraban al grupo, pero era una respuesta esperada ante un estímulo tan grande como lo es el gimnasio. **En ese momento sentí nervio, una pizca de preocupación por no ser yo el centro de su atención, sin embargo reconozco que en ningún sólo momento experimenté enojo o frustración, y eso para mí es indicio de un gran cambio. Porque habla de la forma en que he logrado regular mis emociones ante su naturaleza distraída y curiosa.**

Después esperé un poco a que fueran ellos los que notaran mi presencia, **no quise abrumarlos ni presionarlos por seguir un juego y busqué más bien adaptarme a sus propuestas, hacerme presente no como una líder sino como un acompañamiento**, la emoción que sentí cuando Ritsu buscó mi mano en busca de soporte me ensanchó el corazón. Lo estoy logrando y estoy siendo consciente del momento en el que el niño comienza a reconocermelo como un adulto en quien tiene confianza. Escribo esto y no puedo evitar sentirme cursi o exagerada, pero así lo siento, como un regalo.

Pasan los minutos e identifico que me he estancado en un sólo lugar, pero las maestras tienen una mañana ocupada y quitarme de ahí significa dejar a los niños sin un soporte importante, pues estoy exactamente en el lugar en donde saltan y aún algunos de los alumnos buscan una mano adulta que los acompañe. Así que **decido quedarme ahí con miedo a que en un futuro al ser observada se llegue a la conclusión de que no estoy haciendo nada, pero no, no es así, estoy acompañando, estoy cuidando, yo también formo parte del juego, estoy jugando. Si ellos así lo ven ¿por qué yo no lo vería de esta forma?**

Me siento feliz. Llega el momento de terminar el juego y al ver mucho movimiento por un momento pienso que no hay necesidad de hacer un cierre, y es que pensándolo bien el grupo no está acostumbrado a que se hagan cierre de las situaciones planeadas y estuve tentada a sólo irnos y ya, pero nos sentamos, no quise hacer demasiadas preguntas porque pude notar que su atención ya estaba dispersa debido a distractores como el ruido y elementos visuales, pero aún así pude preguntarles si habían disfrutado el juego y si se sentían cansados, porque yo así los percibía.

Así concluí esta segunda situación. **Poder realizar este ejercicio de análisis en colectivo me genera sensaciones extrañas, como la pérdida consciente de la privacidad, estoy dejando pasar a quien nunca había dejado pasar antes a un momento tan íntimo y a la vez tan público como lo es la enseñanza.** Me siento vulnerable y aunque de momento no quiero compartir lo que ha pasado en mi aula sé que hacerlo tendrá más beneficios que desventajas.

Confío en mis compañeras como mis niños confían en mí, confío en que los comentarios que salgan de su boca no serán mal intencionados y confío en mi capacidad profesional de entender que los procesos de transformación requieren ver una y otra vez qué es lo que tengo que hacer diferente y porque, no se puede cambiar algo que se cree perfecto. No soy perfecta ni tampoco lo es mi práctica y eso puede llegar a herir mi ego.

Tercera y última situación didáctica

Fecha: 28 de Mayo

Ha pasado ya un año desde aquel momento en el que decidí preguntarle a los alumnos acerca de su maestra, para darme cuenta de que la visión que yo tenía sobre mi propia práctica no era más que una ilusión, los niños y las niñas tomaron mis pies y me colocaron en el suelo, haciéndome saber lo equivocada que estaba y lo mucho que podía mejorar.

Mi corazón se rompió al igual que mi ego, no soy lo que creía. Decidí después de aquella entrevista con mis niños que algo tenía que cambiar, que debía haber en mí una transformación

que permitiera a los alumnos experimentar una compañía amorosa, paciente, sensible y juguetona. Y decidí poner manos a la obra en este problema que me involucra, claro, pero que también involucra a mis niños y niñas.

Ha pasado un año y a su vez se ha implementado este proyecto que tiene como propósito transformar mi práctica, humanizarla y en el proceso invitar a otros profesores a transformar la suya, esto último, les comparto, reconozco es de lo más ambicioso, sin embargo tengo esperanza de que mi mensaje haga eco en aunque sea en un docente y le permita vivir en mayor o menor medida, la transformación que yo viví.

Semana con semana nos hemos reunido con el objetivo de entender mi práctica y encontrar caminos alternos a los conocidos, caminos aún no explorados o puestos a prueba en ocasiones, anotando en papel qué es lo que puede ayudar a profesor a hacer este proceso más ameno, para ellos y ellas que se encuentran batallando con los ires y venires propios de la profesión en su globalidad.

Decidí preguntarle a aquellos alumnos con los que trabajo directamente, qué tipo de maestra era yo, al ser ellos de otra nacionalidad, pedí ayuda de Nori Sensei quien realizó una entrevista a los alumnos japoneses. Me encontraba nerviosa ante la posibilidad de recibir malas respuestas o de que los alumnos no percibieran un cambio en mí.

Nori me miró a los ojos, primero felicitándome, me explicó que en general los comentarios que los alumnos hacían de mí eran positivos, decían que era una maestra divertida, alegre y que

siempre jugaba con ellos, soy SU maestra, me dijo Nori, eso lo tienen muy presente. Por un momento respiré en calma hasta que me dijo que no había sido todo, que había dos comentarios que llamaron su atención, me puse tensa de inmediato, a la par que trataba de recopilar cada momento vivido con ellos para buscar dentro de mi memoria algún hecho no favorable.

Uno de los alumnos, me explicó Nori, está muy inconforme con tu cabello, dice que no entiende por qué es tan grande y revuelto, y el otro no está de acuerdo con el color natural de tus uñas, no logró explicarme del todo, pero dice que hay algo en tus dedos que no es igual al resto y eso no le gusta de tí.

Me reí, me reí porque aunque el comentario de estos dos pequeños fue espontáneo, me sentí muy alegre que lo único que no les agradara de mí a un año de haber comenzado esta travesía fueran mis uñas y mi cabello y no que grito demasiado y que castigo a sus amigos.

4.5 De la práctica impositiva a la práctica reflexiva. Sugerencias para el docente.

A continuación presento una serie de recomendaciones escritas y diseñadas por y para docentes las cuales tienen como principal objetivo ayudar a los profesores y profesoras a transformar sus prácticas educativas. Mi intención es apoyarles para que logren transicionar de una práctica impositiva a una práctica reflexiva dentro del aula.

Estas recomendaciones son el resultado de un trabajo en colegiado conformado por cuatro profesionales de la educación. Durante cinco meses mantuvimos sesiones semanales en donde reflexionamos acerca de las relaciones de poder que existen en el aula entre profesores y

alumnos y analizamos el impacto que éstas generan en diferentes niveles tanto a docentes como a alumnos, en esta ocasión el objetivo central de análisis fue mi práctica docente.

Como lo mencioné en un inicio la intención principal es ayudar a las y los profesores que se encuentran actualmente laborando en el aula a establecer consigo mismos un diálogo reflexivo, a mirar hacia adentro para poder analizar su práctica desde una posición más consciente en espera de que ésta postura les permita transformar su actuar dentro del aula. Este trabajo apuesta a la autorreflexión como un camino inamovible para alcanzar la transformación.

Como fruto de estas sesiones logré construir una serie de categorías pensadas de adentro hacia afuera, como un efecto mariposa que tarde o temprano impactará en todas las áreas de nuestra vida. Hablo de tres categorías construidas hasta el momento que considero logran englobar la problemática y dar respuesta a la misma. En un primer momento presento sugerencias relacionadas al área personal del profesor y profesora, en este apartado invito al docente a hacer una reflexión constante y detenida de su papel como profesor, de su acción dentro del aula y de la disposición que tiene o no para prestarse a una transformación. Somos humanos antes que profesores y eso no está a discusión, es por ello que encuentro de suma importancia humanizar al profesorado antes de exigirle que cambie su práctica. Verlo como un ser completo y a sus complejidades ayuda al propio docente a dar sentido a su práctica y a reorientar su caminar de ser necesario. Mi intención no es determinar si hay “buenos” o “malos” maestros, eso sería generalizarlos y al hacerlo dejaría de lado su historia de vida, sus emociones y les privaría del derecho que tienen de ser atendidos y entendidos.

Como segunda categoría propongo enfocarnos en las cuestiones “meramente” pedagógicas, lo digo de esta forma ya que todas estas categorías al igual que nosotros, están interconectadas e interrelacionadas, es por ello que aunque la categoría se enfoca en establecer recomendaciones que ayuden al profesor a redireccionar el poder en el aula, la invitación sigue siendo la misma para las y los maestros; ven, acércate, ven, transformate. No me refiero a fórmulas secretas ni recetas mágicas, hablo de repensar lo que venimos haciendo por costumbre, hablo de cuestionar el curriculum oculto, ese del que nadie habla pero del que todos participamos. Claro que esto está directamente conectado a la flexibilidad con la que el docente esté dispuesto a otorgar, si el profesor jamás abre la puerta ni de su mente ni de su corazón, no habrá cabida para nuevas visiones, no existirá la posibilidad de caminos alternos. Si la profesora decide que no requiere aprender más, no habrá forma de enseñarle que contrario a lo que se creía, el castigo, el miedo y la amenaza no son la mejor herramienta. Yo pasaré hasta donde los maestros y maestras me lo permitan.

En la última categoría abordo a la institución como eje de transición en la transformación docente. Colocar la carga del problema exclusivamente sobre los hombros de los profesores sin considerar el clima institucional y el curriculum oculto sería injusto, sería como atacar las consecuencias de un problema sin tomar en cuenta las raíces del mismo. En esta categoría hablo sobre la importancia de que las instituciones construyan espacios reflexivos y de acompañamiento para el profesorado. Si no les permitimos a los profesores repensar acerca de su propio actuar dentro de la dinámica escolar, si el ejercicio de la autorreflexión está abandonado o no se valora como debiera, me parece incongruente pedirle al docente que sea consciente y que ejerza prácticas reflexivas. Sin embargo no quisiera que el docente se escudara en esta última

categoría para justificar las prácticas basadas en el poder, un ambiente inadecuado puede ayudar a perpetuar estas prácticas, sí, es parte del problema, sí, sin embargo invito a los y las profesoras a retomar su poder individual, a transformar desde adentro hacia afuera, a revalorar sus acciones para determinar la pertinencia de su transformación.

Escribo estas recomendaciones con esperanza de por medio, esperanza de poder contagiar el deseo que existe dentro mío de poder ser una mejor profesora, una profesora más humana y consciente de sí. Este trabajo me devolvió a la vida, me ayudó a reenamorarme de la docencia, confieso que antes de visualizar el problema me encontraba en un estado estático, me dejé llevar por la rutina escolar y vivía todos los días de la misma forma, únicamente esforzándome por cumplir con lo elemental, no tenía en aquel entonces ni la capacidad ni la intención de hacer modificaciones a lo que venía haciendo desde años atrás, consideraba que no era tan importante.

Lo que estás a punto de leer es una experiencia personal, me atrevo a decir, sin temor a equivocarme que se trata de una experiencia de éxito. No soy la maestra perfecta pero sin duda soy mejor que ayer. Lo más hermoso de haber sido transformada es que los alumnos se vieron beneficiados, los niños y las niñas ahora tienen a una maestra presente y no a un capitán tratando de dirigir un barco a la fuerza mediante el control, somos un equipo, nos vemos, nos abrazamos y nos reconocemos como nunca antes.

Nota al profesor:

Estimado profesorado: Ante tus ojos se encuentran una serie de recomendaciones pensadas por y para docentes, las cuales tienen el propósito de ayudarte a llevar a cabo en tu aula una práctica

consciente y reflexiva, deseo que estas te ayuden a transformar prácticas hegemónicas, basadas en el poder y el castigo como herramientas para obtener tus objetivos dentro y fuera de la clase.

No quisiera que estas recomendaciones las percibas como un trámite administrativo para cumplir con los estándares políticos y sociales actuales, eso provocaría que te sientas obligado a llevarlas a cabo, lo anterior va en contra de la práctica reflexiva y si fuera impositiva, tajante y juiciosa con tu actuar, no estaría siendo coherente.

Hoy te invito a que tomes la oportunidad de ver estas recomendaciones como una pausa en tu trayectoria, como un espacio de reflexión en donde podrás mirar hacia atrás y también hacia dentro y determinar si es o no necesaria una transformación en tu caminar.

Quisiera que cuando leyeras esto no llegue a ti la idea de que estoy juzgando tu proceder, me gustaría más bien que estas sugerencias lleguen a ti como una invitación. Puedes aceptar y con oídos y alma abiertos adentrarte en el mundo de la autorreflexión y la transformación de la práctica. Si la respuesta es sí, entonces adelante, la idea es que te sientas acompañado pues transitar cambios no es sencillo, eso lo sabemos. En caso de que decidas decir que no, lo entenderé, puedes seguir leyendo o detenerte aquí.

4.5.1 Personal

Disposición al cambio

Antes de comenzar considero relevante preguntarte ¿Qué tan dispuesto estás a transformar tu actuar dentro del aula? ¿Qué tan dispuesto estás a cuestionar lo que eres y lo que haces como profesor? ¿Eres consciente de tus resistencias? Sabemos bien que la simple lectura de este texto pudiera no generar ninguna transformación, es por ello que solicito de ti apertura y flexibilidad.

Las transformaciones no serán posibles si no existe la disposición al cambio. Tampoco quisiera colocar frente a ti un panorama utópico y mentirte diciendo que ese texto llegó a ti para cambiar tu vida profesional porque sólo tú eres capaz de hacerlo. Tú como profesor, como individuo y como humano eres completamente capaz de definir con tus acciones y tus no acciones y con ello tu rumbo profesional.

Uno de los principales retos para un profesor en la actualidad tiene que ver con la constante necesidad de actualización, miremos los constantes cambios tanto globales como individuales del colectivo al que atendemos, esto requiere que estemos en constante movimiento. Mucho hemos escuchado acerca de que la escuela ya no es la misma, y sí, querido profesor y profesora, la escuela ya no es la misma ¿Cómo entonces pretendemos dar lo mismo siempre a una comunidad que no deja de cambiar? ¿No sería entonces pertinente que comencemos a hacer cambios en pequeña o gran medida?

Es aquí que nos enfrentamos con el primer obstáculo. Detrás de cada cambio y transformación existe un estado no ideal, si las cosas estuvieran en perfecto estado o funcionamiento no habría la necesidad de transformarlas, cuando por decisión propia tomamos la iniciativa de hacer algún cambio respecto a nuestras vidas es porque admitimos (aunque sea un poco) que aquello

necesitaba ser cambiado. Necesitaba ser cambiado quizás porque ya no funcionaba, porque en la balanza nos inclina más a lo negativo que a lo positivo o simplemente porque podría estar mejor. Es por ello que como acto pleno de conciencia nos aperturamos a los cambios y estamos dispuestos a los mismos.

Sin embargo es posible que aunque estemos en un estado no ideal, el deseo de cambiar ni siquiera atraviese nuestra mente y esto puede deberse a varias razones, una de ellas es que ignoremos por completo en dónde nos encontramos, la falta de consciencia de nuestra realidad como yo en algún momento de mi vida profesional, vivir al día y dejarnos llevar por el ritmo de los ciclos escolares, sin cuestionarnos nunca si aquello que hacemos dentro de las aulas es lo mejor o mínimo es aceptable.

Otra de las razones que considero pudiera estancarnos en los procesos de transformación es que a pesar de saber que no estamos en la mejor de las posiciones no sepamos cómo, en dónde o porqué hacer estos cambios, venimos haciendo lo mismo año con año ¿Cómo se vence a la costumbre? sumado a la sensación de poco acompañamiento o del hecho de que en muchas de las ocasiones ya sea por cultura institucional o por la imagen social que se tiene del docente *que todo lo sabe*, los profesores y profesoras no tienen la costumbre de compartir con sus colegas sus áreas de oportunidad, a algunos profesores les parece inaudita la simple idea de cuestionar su actuar porque eso implicaría poner en duda su conocimiento y por ende, su poder.

Reconocerse como “sujetos en falta” contrario a lo que se piensa, es un acto sólo de valientes, de profesoras y profesores tan comprometidos con su labor que están dispuestos a luchar contra su ego para dar al alumnado la importancia que siempre ha merecido.

¿Y tú, qué tan dispuesto estás a cambiar?

El maestro como persona

No sólo somos maestros, somos hijos, padres, madres, mujeres, hombres, hermanos. Somos y estamos más allá del salón de clases, más allá del plan de estudios. Somos seres completos y complejos. ¿Cómo terminaste siendo docente? y digo “terminaste” porque en varios casos el ser docente no fue una decisión, para algunos quizás haya sido una oportunidad, pero para otros probablemente se trate de algo circunstancial, un camino alternativo que se atravesó en nuestros planes y por el cual estamos hoy aquí.

Sea cual sea la razón, hoy eres docente. Y es a ti a quien yo le escribo hoy, a quienes están en las aulas, a quienes invierten no sólo su tiempo y esfuerzo, en muchas ocasiones hasta su dinero para hacer su labor. A ti que sabes las complejidades, los enredos y las emociones que entretienen esta profesión, a los docentes frustrados, cansados, y también a aquellos que aún albergan esperanza en la labor, en la buena labor.

Existe detrás de cada profesor que llega al aula un antecedente. La historia de vida detrás de cada maestro tiene un impacto en las decisiones que se toman dentro del salón de clases. Partiendo de

los estilos de crianza que utilizaron para crecerlos ¿Nos educaron bajo la amenaza? ¿Nos enseñaron por medio del chantaje? ¿Acaso una mirada de mamá o papá era suficiente para hacernos sentir intimidados? ¿Recuerdas la frase “Te cuento 3”? Quizás fuiste de aquellos afortunados que fue educado sin uso de la violencia física ¿Pero recuerdas en tu infancia algún otro acto violento? ¿Qué tanto de todo aquello que aprendiste cuando eras niño sigues impartiendo en tu aula?

Reflexionemos acerca de todos esos comportamientos, que a veces más que actos reflexivos son un reflejo inmediato de nuestra historia de vida. A ti, maestro, hoy quiero decirte, que aunque el camino del castigo sea conocido para ti, no es el único y definitivamente no es el mejor, vale la pena repensar desde ahí nuestro actuar.

Además de nuestro entorno familiar, existen otros agentes cuyo papel es relevante en nuestro actual actuar, los profesores ¿Recuerdas a tus profesores de la infancia y adolescencia? ¿Qué actitud tenían contigo? ¿La paciencia predominaba en su actuar o más bien la imposición? ¿Escuchaste el “Por qué lo digo yo.” duro y sentencioso? ¿Qué características de esos profesores aún permanecen en tí?

Somos rompecabezas conformados por otras y otros, nuestro presente es el resultado de todos aquellos que estuvieron en nuestro pasado, nuestro actuar no es un hecho aislado, veámoslo como las partes de un todo. ¿Somos capaces de identificar los ciclos de opresión de los que fuimos parte cuando éramos infancias? ¿Somos capaces de ver en nuestro presente actitudes con

los niños que también los adultos tuvieron con nosotros? ¿Somos capaces de romper ciclos? me gusta pensar que si, de otro modo no estaría escribiendo esto para ti.

Somos docentes pero también somos personas, nuestra historia nos forma y conforma, sin embargo lo justo sería brindar a nuestros alumnos nuevas oportunidades de aprender, estilos de enseñanza que no estén basados en la amenaza constante, en el castigo como método o en el miedo como motivación. Habrá que romper patrones de ser necesario.

Sea cual sea la razón que te ha traído hasta aquí el día de hoy tú eres docente y parte de tu responsabilidad cuando aceptas entrar al aula es velar por el interés superior del niño. Una vez aquí no nos podemos dar el lujo de olvidar los objetivos de nuestra labor. Incluso si tú no llegaras a sentir una pasión desbordante por la profesión, lo cual es totalmente respetable, tu trabajo es ofrecer al alumnado una práctica educativa totalmente profesional, es importante mencionar que cuando hablo de esta profesionalidad no me refiero a los títulos académicos con los que cuentas, sino más bien a esta capacidad en ti de reconocerte como un sujeto inconcluso que siempre tiene algo nuevo que aprender, así como identificar de qué forma permito que mis experiencias personales, que mis heridas a la infancia o mi historia de vida definan o constituyan lo que hago yo en la actualidad con mis alumnos.

Desde el momento en el que me di cuenta que necesitaba hacer modificaciones en mi actuar como profesora, entendí que no podría hacerlo sin antes conocer la raíz del problema. Cuando cuestionaba a los alumnos sobre cómo era como maestra, sus respuestas me definían como una maestra que castiga, que grita mucho y tiene la voz muy fuerte, que regaña a los niños cuando no

siguen indicaciones y una maestra que jamás jugaba con ellos. Cuando escuché esas respuestas mi ego se vió herido y mi corazón se entristeció, no era el tipo de maestra que esperaba ser, algo tenía que hacer al respecto, no podía quedarme en el mismo sitio, había que transformarme.

El problema era que mis relaciones con los alumnos no hablaban de una dinámica democrática o humana, se inclinaban más a prácticas basadas en el constante uso del poder, no podía atacar el problema sin antes conocer de dónde provenían esas conductas. Pensé en mi infancia, una infancia con limitantes, una infancia en donde los adultos tienen la verdad absoluta y los niños no tienen la oportunidad de hablar ni pueden ser escuchados, tenía que esperar a que el adulto me permitiera alzar la voz como signo de respeto. Durante mi paso por la escuela veía al docente siempre sentado en su escritorio, alzando la voz entre el bullicio con gritos y amenazas “No vas a salir a comer si no terminas”, “No puedes salir a jugar”, pensaba en la secundaria con miedo al reporte, a las faltas, al error. En general el paso por la escuela estuvo lleno de amenazas y miedos, fueron escasos los momentos en donde sentía que el adulto dejaba de vigilar para comenzar a acompañar. Es por ello que cuando se me presentó la oportunidad de estar del otro lado, del lado del opresor y no del oprimido, no desaproveché la oportunidad de realizar estas prácticas y de escudarme diciendo que la disciplina es lo que los niños necesitan.

Hoy logro ver de dónde vienen estas dinámicas de poder en mi historia de vida, verme a través de mi historia me permite sensibilizarme ante las vivencias que actualmente mis alumnos y alumnas experimentan. Soy una persona encargada de formar personas y deseo hacerlo desde el acompañamiento, la comprensión y con la conciencia plena de que así como otras personas

definieron mi vida yo puedo hacer lo mismo con las vidas que pasan por mi aula. De mi depende que mi impacto sea positivo o negativo.

4.5.2 ¿Distancia entre mi persona y mi práctica?

Soy maestro y persona, soy persona y maestro. En ocasiones soy ambas, y en ocasiones soy solo una. Es un juego en constante movimiento. Ya lo hemos mencionado antes pensando en esta analogía sobre el rompecabezas que nos constituye, no podemos simplemente ignorar una mañana caótica, un desbalance hormonal o una pelea ocurrida en casa, el salón de clases no siempre cura de manera mágica los dolores que cargamos.

¿Qué si podemos hacer? concientizar nuestra situación actual. Y esto se logrará siempre y cuando fortalezcamos nuestro autoconocimiento para que antes de comenzar el día, de ser posible antes de ver a nuestro primer alumno nos preguntemos ¿Cómo me siento hoy? ¿Qué ocurrió a lo largo de mi trayecto al trabajo que me descolocó emocionalmente, me frustró o generó en mí emociones poco favorables para mi aula el día de hoy? ¿Me siento preparado para el día? de no ser así ¿Qué me puede ayudar a sentirme mejor o más preparado?

Colocarnos a nosotros mismos bajo la lupa antes de comenzar probablemente no será garantía para que nuestro día marche de lo mejor, porque en muchas ocasiones eso no depende de nosotros, pero sin duda puede ayudarnos a ser más conscientes de nuestras acciones y modificar nuestras reacciones antes las vicisitudes del día a día, así como las acciones que establezcamos con nuestros colegas, nuestros alumnos y con nosotros mismos.

La transformación radica en el nivel de consciencia que seamos capaces de construir con el paso del tiempo y con ayuda de la práctica. Es verdad que lo que somos fuera de la escuela impacta en nuestras decisiones y actitudes diarias, pero nosotros como seres individuales tenemos el poder de decidir hasta dónde y de qué manera lo harán.

Esa distancia entre lo que nos constituye personal y profesionalmente no necesariamente representa un significado negativo en la práctica docente, en ocasiones nuestra historia, heridas y creencias nos ayudan a construir ambientes de aprendizaje no sólo significativos sino también sanos con las y los alumnos.

Te invito a hacer un recuento de tu historia no sólo profesional, sino de tu vida personal para que puedas revisar tus vivencias e identificar qué has venido arrastrando durante todos estos años y qué tanto has dejado que entre al aula.

Tengo derecho a sentir enojo, frustración y tristeza, tengo derecho a sentir que me desbordo sin embargo también tengo la responsabilidad dentro del aula de acompañar con respeto, empatía y amor a los pequeños que están en mis manos. Ser docente implica un ir y venir de emociones y sentimientos, es una labor que requiere de mucho corazón pero también de mucha inteligencia porque hay que saber medir, hay que saber medir las distancias entre lo que somos y lo que queremos ser, habrá ocasiones en las que tengamos que esforzarnos para separar nuestras vidas de lo que sucede en el aula, en otras ocasiones abriremos la puerta de nuestro salón y nuestro corazón al mismo tiempo, busca el equilibrio, querido maestro.

4.5.3 Gestiona tu sentir

¿Te ha pasado alguna vez que te has sentido rebasada o rebasado en el salón de clases? ¿Qué pasa cuando está esta emoción y no cuentas con el privilegio de salir dos segundos de tu aula? ¿Qué pasa cuando el enojo, la frustración o la tristeza parecen querer opacar nuestra labor profesional?

Hace algunos años cuando cursaba el último año de la universidad y realizaba mis prácticas profesionales una profesora me dijo que un maestro de verdad es sólo aquel que es capaz de dejar su vida, sus problemas y su dolor fuera del salón de clases. Me lo dijo porque yo en aquel entonces atravesaba un duelo y no me sentía con la misma energía con la que suelo contar para atender a los niños, sentí mucha culpa de no ser “una maestra de verdad”. Lo cierto que en aquel entonces aunque la emoción estaba ahí, poco hablé de ella, nunca comuniqué mi situación y nadie jamás preguntó si algo estaba sucediendo. Los años y la experiencia me han permitido entender la importancia que tiene el reconocernos como seres sintientes y aún más importante, reconocernos con la capacidad de gestionar todo aquello que sentimos. Para mí un buen maestro es aquel que a pesar de su vida, sus problemas y su dolor es capaz de estar dentro de un salón de clases con una actitud de servicio.

Hablamos de inteligencia emocional, de una habilidad construida a partir de la empatía profunda por las vidas que se ven afectadas con nuestro comportamiento. Incluso si las piezas de nuestra vida personal se encontraran perfectamente acomodadas, es posible que el estrés laboral del día a

día nos rebase y nos haga sentir de pronto que no contamos con las habilidades necesarias para afrontar el día.

Rodriguez (2021) menciona que la docencia exige a los profesores tener un alto nivel de sensibilidad, tanto para las emociones propias como para las emociones de las y los estudiantes a los que atendemos. Recordemos las veces que sean necesarias que la docencia es una labor humana, no somos máquinas, somos recursos humanos, emocionales y en ocasiones volubles. Requerimos ser sensibles a nuestras propias emociones, a nuestro estado de ánimo, incluso a nuestro cuerpo, para lograrlo requerimos encontrarnos en un estado constante de consciencia, identificar qué nos duele, qué nos molesta, qué nos incomoda, para poder hacer algo al respecto.

Hablamos de inteligencia emocional para los alumnos, les pedimos que regulen su comportamiento y que se conduzcan de una manera “adecuada” reprendemos sus malas acciones cada que tenemos oportunidad, polarizamos las emociones entre el bien y el mal, los regañamos cuando dejan que la emoción los rebase y les exigimos firmemente que dejen de hacer lo que sea que estén haciendo. Pero qué pasa con nosotros ¿Qué pasa con las maestras y los maestros? ¿Quién nos regula a nosotros? la respuesta es nadie, nadie nos regula porque se da por sentado que la adultez nos garantiza la capacidad de regularnos emocionalmente independientemente del entorno en el que nos encontremos.

Pero en ocasiones no suele ser así. El autoconocimiento juega un papel clave en este proceso para saber qué hacer cuando el malestar no acoge. Una especie de plan de acción en caso de desbordes emocionales. Quizás tienes la oportunidad de dejar tu grupo en manos de algún otro

colega y eso sería maravilloso pues tendrás entonces una ventana de tiempo y espacio únicamente para ti, para respirar profundamente, analizar tu estado y reconocer tus necesidades, quizás un abrazo, a tu red de apoyo, enjuagar tu cara con agua fría o un buen café, eso sólo lo sabes tú. Por el contrario si no es posible que salgas del aula te invito a que pienses en aquello que necesitas o aquello que te ayuda a sentir tranquilidad y trates dentro de lo posible de hacerlo en tu aula. Un ejemplo claro para mí es el ciclo menstrual, existen ciertos días en mi ciclo en los que me encuentro menos receptiva, menos paciente y suelo perder la calma con mucha facilidad. Como parte de mi proceso de autoconocimiento he logrado identificar qué cosas me hacen sentir mejor, estar en el suelo es una de ellas, ya sea acostada o sentada, es por ello que en esos días cuando el malestar es más que evidente procuro mantenerme en el suelo con mis alumnos, hacer actividades o juegos a nivel del piso. Siéntete con la libertad de ocupar estos espacios, recuerda que en el aula además de cuidar a los alumnos también debes cuidarte a tí. Un maestro sano y consciente puede generar mejores ambientes de aprendizaje, de ahí la necesidad del autocuidado.

Cuando hablamos de docentes emocionalmente inteligentes hablamos de docentes altamente sensibles no sólo con los otros, sino consigo mismo. Reconoce, si es que lo has olvidado ya, que tu papel es importante y tiene más impacto del que pudiéramos dimensionar, de ahí la necesidad de saber jugarlo con la profesionalidad y sensibilidad que se merece.

4.5.4 ¿Maestros vs. alumnos?

Hace ya algunos años tuve la oportunidad de ir a una plática de Manuel Gil Antón en la Universidad Autónoma de México, era yo una joven estudiante de Licenciatura. En aquella

plática él hacía una analogía sobre la educación, lo comparaba con un juego de fútbol en donde los docentes eran los jugadores del equipo, el balón la educación, describía en aquella plática cómo es que se iba dando el partido, entre faltas y penales, entre pequeñas anotaciones que llenaban de esperanza al docente, con un árbitro vendido representando a las políticas educativas y a los padres y madres en las gradas, algunos animando y otros abucheando, mientras tanto el docente tratando de hacer uso inteligente de su energía. En esa plática, Gil Antón dijo de manera clara, que aunque los docentes estaban inmersos en ese juego no debían perder de vista que el equipo contrario no eran los alumnos o alumnas, que en ocasiones era el sistema educativo, otras veces eran los planes y programas pero que nunca debía tratarse de un juego entre docentes y alumnos.

Han pasado los años y ese recuerdo sigue intacto. Continuando con esta analogía, te aseguro que ya tienes identificados a tus posibles contrincantes, son tantos que quizás no exista una cantidad de torneos indicada para poder vencerles o por lo menos, enfrentarles. Pero los alumnos y las alumnas no, ellos no pueden ser el equipo contrario, ellos no deben ser el enemigo a vencer, no podríamos nosotros llegar al aula con la intención de derrotarlos, de demostrarles que debido a nuestras capacidades somos nosotros los vencedores.

Y es que aunque pareciera una exageración y posiblemente caiga en recalcar lo obvio, lo cierto es que en ocasiones nuestros comportamientos nos delatan. Nos colocamos en una posición que tiene más privilegios de los que quisiéramos admitir, por lo menos en los primeros trece años que los alumnos mexicanos deben cursar en la escuela, el adulto es el que suele tener el poder. Dentro de los privilegios que enmarcan este puesto reclamado por muchos está por ejemplo es el

poder de decisión, uno como profesor es quien lo determina, quien decide quién puede o no hablar, quien decide qué palabras están o no permitidas, quien decide los temas que se tocan y los que se ignoran en las sesiones, quien decide qué lugar tomarán los alumnos dentro del espacio escolar, quien decide incluso en qué momentos se puede o no acceder al sanitario. Hay mucho poder en el papel de maestra y maestro.

Y es el profesor quien puede hacer uso de ese poder, quien puede reclamarlo con fuerza e imposición, quien puede también ignorarlo para construir aulas más democráticas e interculturales. La educación tradicional que tanto criticamos, aquella que usa el conductismo como trave que sostiene su práctica no está tan lejos de lo que hacemos dentro del aula con ayuda del miedo infundado en los menores y en las amenazas constantes.

¿Qué pasa dentro de las aulas? ¿Qué dice el ambiente de tu aula de tu práctica? ¿Es acaso una guerra o más bien un acompañamiento mutuo entre docentes y alumnos?

Considero que el ego, ese que tanto nos duele cuando algún alumno o alumna se opone a nuestras indicaciones, ese ego es el que tenemos que trabajar ¿Por qué te enojas tanto cuando ese alumno o alumna decide simplemente ignorarte? ¿Qué emoción se despierta en tí cuando desobedecen tus órdenes? ¿Qué tan aprensivo has sido con algún alumno o alumna que muestra actitudes disruptivas en tu grupo? ¿Has entablado una guerra con alguno de ellos o ellas?

No, maestra, no, maestro, no somos nosotros contra ellos, somos nosotros con ellos. Así como ellos son con nosotros. No estamos aquí para vencerlos y demostrarles que nuestra palabra de adulto, y no sólo eso, sino de adulto socialmente reconocido, es la única palabra que tiene poder.

4.5.5 ¿Qué tipo de docente soy?

Detente un segundo, detente y recuerda el primer día de clases como maestro. ¿Tenías entonces alguna idea construida respecto al tipo de profesor o profesora que deseabas ser? ¿O llegaste simplemente con la idea de fluir con el ritmo escolar?

Somos, maestros, somos y estamos vivos, necesitamos reconocernos entre la multitud, saber quiénes somos y qué nos compone, claro que podemos estar vivos y ausentes, claro que podemos ignorarnos, claro que podemos vendar nuestros ojos. Pero una acción docente carente de identidad será una práctica vacía.

¿Sabes realmente quién eres? ¿Te reconoces entre la plantilla de los profesores de tu institución? ¿Puedes identificar tus componentes? Porque en la universidad nos preparan para los procesos de aprendizaje, nos hablan acerca de los procesos de desarrollo del alumnado, pero nadie nos enseña acerca de nosotros, como si el docente fuera invisible o menos importante.

El autoconocimiento tendrá una influencia positiva en nuestro actuar dentro del aula, porque entonces el docente será consciente de su función, de los impactos que su actuar genera en los otros y también lo impulsará a la transformación.

Cuando hablamos de transformación es probable que nuestro pensamiento se enfoque a grandes cambios sistémicos como la erradicación de la violencia o la disolución de malas prácticas educativas, es probable que cuando la palabra transformación llegue a nuestra cabeza no pensemos en un cambio individual o en una acción propia. No podemos olvidar que como individuos, somos responsables de nuestras propias acciones o actitudes y que pretender obtener resultados a gran escala sin pasos previos sería imposible.

El autoconocimiento es parte de ese camino previo para cambios sistemáticos pero como lo mencionamos al principio, este cambio debe realizarse con disposición porque conocernos a nosotros mismos implica ver incluso aquello que deseamos ignorar y eso puede llegar a ser doloroso. Quisiera que te conozcas y te reconozcas en todos tus niveles para sanar aquello que no has logrado y de esta forma poder transformar lo que eres de ser necesario, ser un docente consciente es ser también una persona valiente, un ser humano que está dispuesto a soltar sus heridas para poder ofrecer a las y los alumnos una nueva oportunidad de aprender, siempre desde lo humano.

El autoconocimiento no sólo te ayudará a identificar aquellos elementos que necesitas transformar, también es una excelente oportunidad para poder reconocer tus fortalezas y capacidades, para poder seguir haciendo aquello que ha sido un éxito y que quizás tú hacías sin saberlo. Porque cuando nos conocemos la forma en la que nos percibimos a nosotros mismos también cambia y esto impacta en nuestra autoestima.

Hubo un momento en mi trayectoria profesional en el que dí por hecho que si bien no era la mejor de las maestras, tampoco era la peor y eso tenía mi conciencia tranquila, poco cuestionaba lo que hacía justificándose siempre con que otros lo hacían peor o cometía errores más notables que los míos. Después ingresé a la maestría y me pidieron que identificara una problemática para poder realizar este proyecto de intervención, busqué de inicio en lo externo, porque no era capaz de siquiera asimilar la idea de que el problema recaía en mí, por consejo de alguien más pedí a mis alumnos que realizaran un dibujo de mí, de su maestra, para poder después realizar una breve entrevista en la que les cuestionaba acerca de cómo era su profesora. Las respuestas me sorprendieron hiriendo hasta lo más profundo de mi ego, mis alumnos me hicieron ver que no podía estar más equivocada, en aquel entonces mis alumnos me describen como una profesora que grita, que manda y que castiga, que pone las indicaciones y que se enoja cuando los niños no hacen caso, una maestra que no juega y que siempre tiene la computadora en su mano para trabajar.

La idea que yo tenía en aquel entonces de mí misma no tenía nada que ver con la realidad, a mis ojos, yo no era la peor de las maestras, poco me interesaba transformar mi práctica y reflexionar acerca de quién era yo, pero después de ese día todo cambió para mí, no podía pretender que aquellas entrevistas no habían existido y mucho menos pretender que cambiar no me correspondía a mí.

Te invito a hacer este ejercicio con tus alumnas y alumnos, será revelador, te lo prometo. Conocerme a mí a través de los ojos de ellos ha sido un eje transformador en mi vida

profesional, me ha permitido reconocermé más que nunca y me ha hecho una profesora que continúa su camino pero nunca más con los ojos vendados.

4.5.6 ¿Qué tipo de docente quiero ser?

Una vez que exista esta consciencia del lugar en el que nos encontramos, lo lógico sería dar el siguiente paso, saber a dónde queremos dirigirnos. Podemos claro, quedarnos en este primer nivel, pero la naturaleza del ser humano tiende al desarrollo, si se hace bien este primer ejercicio de consciencia en donde uno puede por fin colocarse a sí mismo debajo de la lupa, el andar en un futuro tendrá más sentido y por ende se realizará con más rapidez.

Piensa ahora en el tipo de profesor al que aspiras ser, quizás uno más paciente, quizás uno que establezca diálogos con su alumnado, quizás uno que deje una huella positiva en ellas y ellos. No me gusta pensar en los ideales porque los considero un estándar poco real y por ende inalcanzable, porque la docencia al ser una labor humana no puede aspirar a ser perfecta, pero en definitiva puede aspirar a mejorar.

Cuando pensamos en aquel profesor que deseamos ser llegarán seguramente a nuestra mente una serie de profesionales de la educación que marcaron nuestra historia académica, piensa en tu maestro favorito, qué maestro era, qué materia daba, por qué te gustaba tanto. ¿Era su clase? ¿Las dinámicas que establecía contigo o el grupo? ¿Eran los temas que veían? ¿Era su forma de ser, hablar o relacionarse? ¿Qué es lo que le permitió colocarse dentro de tu mente como un buen recuerdo?

Piensa en todas esas características, si así lo deseas anótalas en una lista, qué características de ese profesor puedes ver en tí y qué otras no. No digo con esto que es tu deber ser igual a aquel profesor o profesora que recuerdas con tanto cariño, a lo que quiero llegar es a recordar, que como seres sociales, aprendemos gracias a nuestras relaciones, y de alguna u otra forma la presencia de aquel maestro o maestra marcó nuestra vida y nos enseñó algo. Quizás la presencia de ese recuerdo te ayude a construir una imagen del maestro en el que deseas convertirte a partir de hoy.

Así mismo el aprendizaje puede darse con los colegas con los que trabajamos. Hubo un tiempo en el que tuve la oportunidad de entrar a varios salones para poder apoyar en diversas tareas, jamás aprendí tanto como en aquel entonces, no sólo entraba a sus salones, conocía sus dinámicas, entendí con el paso del tiempo las razones que había detrás de cada decisión, como si cada aula tuviera un ritual diferente y un ritmo incomparable, todos buenos, todos funcionales y todos válidos. Había una maestra amorosa y paciente, siempre manteniendo la postura al mismo nivel de los niños, cantando canciones y tocando el piano en la mañana, ella no gritaba cuando los niños preferían jugar, les daba su tiempo y esperaba, unas ocasiones menos que otras, pero siempre esperaba. Otra maestra me hacía sentir como en casa cuando estaba en su aula y es que para ella era importante que todos estableciéramos lazos entre nosotros, seas alumno o maestro, lo importante era tener relaciones de confianza, es por ello que cuando entraba a su aula me recibía siempre con calidez y tenía un lugar para mí, platicábamos con los niños y aunque al final del día terminaba cansada, todos se sentían validados y escuchados, incluso yo.

Todas las profesoras abrieron su puerta en aquel entonces y sé que muchas siguen abiertas, ver a otro profesor dar clase resulta una maravillosa y fructífera forma de aprender. Para esto claro, es necesario que exista por una parte la apertura de ser visto, no sé porque muchos maestros se encierran en sus salones y esconden su práctica, tienen miedo de ser observados quizás por el juicio que otros puedan emitir, no se muestran nunca, termina el ciclo escolar y nadie logra reconocer qué es lo que hace o no hace el otro profesor, pareciera que esos mudos no sólo dividen salones sino que dividen territorios completamente desconocidos entre sí en donde en ocasiones ni siquiera se habla el mismo idioma. Por otra parte, para realizar este ejercicio de aprendizaje en colectivo se requiere que aquel que observa se coloque en el papel más humano posible, porque sabemos que el ambiente entre colegas puede llegar a no ser tan amable o humano como quisiéramos, la razón por la cuál yo en aquel entonces aprendí tanto fué porque entraba a los salones reconociendo que deseaba aprender, que algo me hacía falta y quería saber si en aquellas nuevas prácticas yo podía encontrarlo.

Apostemos al trabajo de transformación colectiva, acerquémonos a nuestros colegas de confianza, veamos la posibilidad de abrir la puerta de nuestros salones para que otras más se abran y de esta manera obtener una verdadera comunidad de maestros que dejan de esconder su actuar como si fuese algo malo y más bien construyen mediante las relaciones con los otros una nueva imagen de maestro en el que desean convertirse.

4.5.7 Construye una red de apoyo

Llegamos a esta última recomendación correspondiente al área personal y profesional, la construcción de una red de apoyo.

Antes de comenzar quiero compartirte que estoy familiarizada con los ambientes de trabajo poco colaborativos en donde los maestros se preocupan más por su bienestar individual y no por el bienestar colectivo, conozco y he sido parte de ambientes de trabajo en donde se le exige al profesor tener los mejores resultados y en donde su bienestar emocional queda completamente de lado, no soy ajena a estos escenarios desafortunadamente. Sin embargo en este último punto yo propongo que ubiques dentro de tu entorno laboral a colegas en los que puedas apoyarte cuando así lo requieras, colegas en los que además de encontrar enseñanzas como lo veíamos en el punto anterior, puedan ayudarte a sentirte acompañado en la labor y que entienda las implicaciones de la misma.

En ocasiones el sentirnos abrumados por el día a día o por las implicaciones de la labor no ayuda a favorecer espacios de escucha y calma dentro de nuestras aulas, de ahí la relevancia de que el profesor se encuentre en un buen estado emocional, pero sobrellevar el ritmo solo no siempre es posible, de ahí el beneficio de construir redes de apoyo entre docentes. No hablo de profesores que se unan contigo en el idioma de la queja que se encuentra en todas y cada una de las instituciones, sino más bien el idioma de las respuestas y de las alternativas, ese que en muchas ocasiones no se habla.

En el camino de la transformación docente necesitarás colegas a tu lado que te impulsen a lograr ese objetivo, que estén dispuestos a escuchar tus dolores como profesor para ayudarte a encontrar

soluciones a todos esos problemas que conlleva el ser maestro. Colegas que te acompañen teniendo en mente este mismo objetivo.

4.6 Práctica

4.6.1 ¿Dónde están los alumnos?

Hace ya varios años en México los salones estaban diseñados con una plataforma de concreto enfrente, una especie de escenario en la que se colocaban los escritorios de los profesores y el pizarrón al que solamente los maestros y maestras tenían acceso, los alumnos por otro lado se encontraban debajo de ese escenario, con los pupitres acomodados en filas largas viendo siempre hacia enfrente.

Hoy las aulas se han transformado (no en su totalidad pero sí en su mayoría) y en algunas instituciones el mismo escritorio ha desaparecido, así como la idea de que los protagonistas de todo al acto educativo son sólo las y los profesores, las poblaciones a las que atendemos se van transformando con el paso de los años, por lo tanto es necesario que los roles tanto de docente como de alumno se transformen.

El espacio que ocupan los alumnos habla más de lo que creemos ¿qué lugar ocupan los alumnos y las alumnas en tu salón de clases? ¿Los más rápidos atrás o adelante? ¿Los que consideramos más capaces siempre al frente o en la parte de atrás? ¿Los alumnos siempre estáticos viéndote a tí como profesor mientras tú no te mueves de tu lugar detrás de tu escritorio o tu mesa de

trabajo? ¿El lugar que ocupan los alumnos es el lugar que ellos decidieron tomar o tú tomaste esa decisión por ellos? de ser así ¿cuál es la razón?

Aunque las corrientes de pensamiento hayan cambiado y la educación tradicional suene un poco anticuada, el maestro en este mundo adultocentrista sigue teniendo mucho poder, la pregunta es ¿Somos realmente capaces de identificar en qué ocupamos nuestro poder? Porque el alumno sí o sí ocupa un lugar dentro del acto educativo, tanto físico como intangible, pero ¿Dónde está realmente?

En los planes y programas de estudio en los últimos años y propuestas se pone sobre la mesa colocar al alumno en un lugar más visible, en el centro de la acción educativa, nosotros no somos ajenos a ese discurso, lo conocemos casi de memoria, pero esto realmente se ve reflejado en nuestras aulas o no es más que un discurso aprendido y poco significativo para nosotros los profesores.

Qué pasa por ejemplo con nuestras planeaciones, con los proyectos que llevamos a cabo en el aula, son temas que son de nuestro interés o realmente consideramos a los alumnos, porque claro, una cosa es que tengamos que ayudar a que las y los alumnos vayan avanzando según su nivel de desarrollo y por ende exista la necesidad de trabajar bajo ciertos objetivos según el grado educativo al que atiendas, pero independientemente de estos procesos, tomamos en cuenta al alumnado sobre la forma en la que se aplicarán o somos nosotros los docentes quienes también decidimos que la mejor forma de trabajar las iniciales del nombre es mediante la escritura de la misma y nada más.

Otro ejemplo de la presencia desdibujada de las y los alumnos es la toma de decisiones diarias dentro del salón de clases, dónde tomaremos el descanso, qué materiales podemos o no utilizar, qué hacer o no en el tiempo libre. Todas estas decisiones suelen ser tomadas por el adulto a cargo, nunca por las y los alumnos.

Te invito pues a cuestionarte ¿qué papel tienen tus alumnos? ¿forman realmente parte de la acción educativa o siguen siendo percibidos como únicamente receptores de información? ¿Qué tanto poder tienes tú como profesor y qué tanto poder tienen tus alumnos y alumnas?

4.6.2 Toma en cuenta el todo

Trabajamos con humanos y no solo eso, con humanos que se encuentran cursando la etapa de desarrollo más importante de su vida, trabajamos con niñas y niños que al igual que nosotros son susceptibles del entorno en el que se encuentren y que van cambiando día a día debido a diversos factores tanto biológicos como emocionales, si entendiéramos a esta población sin tomar en cuenta todo estos factores estaríamos cayendo en prácticas negligentes y poco humanas.

Cuántas veces te has enojado porque tu alumna o alumno no logran ponerte atención como quisieras ¿conoces el nivel atencional que le corresponde según su edad? Regañas al alumno porque después de un tiempo de haberte escuchado comienza a moverse, pero ¿sabes si fisiológicamente se encuentra preparado para permanecer sin movimiento más de 30 minutos? ¿Realmente conocemos a nuestros alumnos?

Cuando hablo de tomar en cuenta el todo me refiero a abrir nuestro panorama para poder tener una visión más completa de nuestros alumnos y alumnas y tratar de entender así el por qué de sus acciones. Quizás hayamos estallado en contra de un alumno que no lograba, por ejemplo, acatar indicaciones, sin tomar en cuenta quizás sus contextos familiares o sus características fisiológicas individuales, es como enojarse con una persona hipoacúsica porque no escucha.

Si hablamos de colocar al niño en el centro, hablamos de colocarlo también con sus complejidades y características. Hay una cantidad infinita de factores que intervienen y modifican los procesos de aprendizaje, el sueño, la alimentación, las dinámicas familiares, los ambientes de aprendizaje que genera el docente o la cultura institucional son sólo unos cuantos. Y en muchas ocasiones, estos factores no pueden ser modificados mediante nuestra intervención, nosotros no podemos determinar cuánto es que duermen nuestros alumnos, qué alimentos consumen o la dinámica familiar en la que se desenvuelve, pero si es nuestra responsabilidad conocer todos estos componentes para saber qué esperar de ellos y entender hasta donde ellos pueden llegar.

Tomar en cuenta el todo nos ayudará a mantener expectativas reales acerca de los alumnos y de esta forma evitar sentirnos frustrados por el alcance que esperamos de ellos, la vara de la homogeneidad es la que solemos colocar para todos y todas los alumnos, esa vara que espera el mismo resultado para todo el grupo, la misma que no distingue de singularidades, el resultado que se espera es diez y a ese número todos tienen que llegar, si el alumno no alcanza este

estándar por la razón que sea entonces se etiqueta como el alumno disruptivo, de mal comportamiento, que nunca pone atención y con el que en ocasiones nadie quiere trabajar.

Si tan solo supiéramos lo que engloba al alumno y las razones por las cuáles es así. Tener esta visión más completa del alumno no sólo nos ayudará a ser más flexibles en nuestra práctica, también es un paso más hacia una educación más humana.

4.6.3 La planeación es más importante de lo que pensamos

La forma en la que planeamos tiene relevancia, sé que para algunos se trata de sólo un trámite más que se entrega por semana o por mes, pero también hay quienes hacen de este instrumento un pilar en su actuar. Partiendo de los objetivos del plan que diseñes ¿son acorde al nivel de desarrollo de los alumnos? ¿hablan más de tus intereses a de los intereses de los alumnos? Tomemos en cuenta también la situación didáctica misma ¿está basada en un imaginario o en la vida real?

En la universidad tomé una clase de didáctica, en ella diseñamos un plan de clase y otro compañero la tomaba para ponerla en práctica dentro del salón, nos dimos cuenta entonces de lo complejo que es realizar una planeación clara. Los objetivos no se entendían y el inicio, desarrollo y cierre de la actividad parecían no tener sentido, el grupo se aburría con rapidez y perdía el interés a los pocos minutos, la falta de estructura de las actividades generaba en el grupo una actitud de poca disposición al no entender qué es lo que sucedía. Sí, maestro, la planeación si impacta en lo que se vive dentro del grupo.

Somos maestros, los capitanes de un barco que desean siempre cuidar a su tripulación, pero es necesario que exista un objetivo claro, un lugar a donde llegar, si vamos manejando sin sentido es probable que terminemos dando vueltas en círculos o peor aún, que perdamos el rumbo y no logremos llegar nunca a ningún lugar.

El hecho de que los objetivos sean claros ayuda al profesor a trazar mejor su camino y definir su actuar, si mi objetivo por ejemplo, es que los alumnos solucionen conflictos con sus compañeros, pero cuando comienza una discusión interrumpo con réferi para poder determinar quién tiene o no la razón, no estoy permitiendo que los alumnos logren el objetivo, En la falta de claridad podríamos incluso interrumpir el proceso de aprendizaje de las y los alumnos.

El tener un objetivo claro tampoco significa convertirse como en ocasiones lo hemos hecho, en un docente por completo inflexible, hacer modificaciones al plan sin perder de vista el objetivo es posible pero no te miento, requiere de práctica y de uso total de la consciencia. Una maestra quiere trabajar la toma correcta del lápiz y entonces le pide a sus alumnos que saquen su cuaderno para escribir su nombre, dentro del grupo hay quienes comienzan a dibujar y otros que al no conocer la escritura de su nombre del todo cometen algunos errores ortográficos, al principio la maestra pone el ojo en su objetivo revisando uno a uno cómo es que los alumnos toman el lápiz, sin embargo cuando se percata de que hay quienes han comenzado a dibujar estalla en gritos “¿¡Quién les dijo que podían dibujar!? ¡Su nombre! les dije SU-NOM-BRE” incluso yo que en aquel momento estaba en un rincón del aula acomodando algunos papeles, pude sentir un escalofrío, me intimidó. En aquel momento no lo vi mal, estaba tan acostumbrada

a normalizar estos ejercicios de poder que nada hice al respecto, ahora lo recuerdo y pienso ¿Pero que no tu objetivo era que ellos tomaran bien el lápiz? ¿no lo importante era que ellos colocaran su mano en cierta posición? La maestra incluso modeló la acción más de una vez para que los alumnos tuvieran claro el movimiento que ella pedía, en teoría los alumnos estaban alcanzando el objetivo, ellos cumplieron ¿por qué entonces tanto enojo? ¿no podía entonces permitir a los alumnos colorear usando una buena técnica? ¿por qué no ofrecer a los alumnos la posibilidad de dibujar después de terminar el trabajo? Porque ese objetivo en específico no sólo podía ser alcanzado mediante ese camino, siempre, maestro, siempre hay más alternativas, quizás los años y la monotonía nos hayan hecho creer que para alcanzar ese objetivo hay una única manera, hay más formas, habrá que explorarlas.

¿Por qué es tan complicado para el maestro romper esquemas? ¿Es fácil o complicado para tí?

Por último quisiera compartir cómo es que están diseñadas algunas planeaciones de maestras japonesas, en ella tienen un espacio definido exclusivamente para las reflexiones del día, tanto de su actuar como profesor como de las situaciones particulares del día. Es un pequeño recuadro diario que está debajo de las actividades contempladas, este recuadro tiene como objetivo que las maestras se tomen un momento para recapitular su jornada e identificar los momentos de éxito y aquellos problemas a los que se enfrentaron y cómo es que los solucionaron, estos ejercicios de reflexión diaria ayudan al docente a tener más conciencia acerca de su propio actuar. Este recuadro es pequeño lo que permite que las docentes sean concretas respecto a lo que ahí colocarán, así mismo tener este recuadro a la vista con las reflexiones del día anterior permitirá que su ejercicio el día de hoy pueda tomar en cuenta los posibles errores del pasado y por lo

tanto, mejorar. Para mí este ejercicio es el claro ejemplo de que la práctica y la reflexión de la misma deben estar siempre juntas.

4.6.4 Construye tu aula en conjunto

Otro elemento de la práctica diaria al que te recomiendo poner atención, si es que no lo has hecho ya, es la construcción de aulas democráticas, en donde el poder no se encuentra sobre una sola persona y en donde también las y los alumnos forman parte.

Las reglas de la clase son también otro ejemplo de ejercicios de poder dentro del aula, porque son los adultos, los maestros y las maestras quien haciendo uso de ese poder determinan qué tipo de comportamiento es aceptado o no dentro del grupo, así como de qué tipo de consecuencias se manejan y a qué niños y niñas se aplican o no, los maestros tienen todo el poder y son los menores quienes deben de regular su comportamiento para poder acatar todos estos estándares y decisiones de las cuales jamás fue cuestionado, nadie nunca pregunta a los alumnos si están de acuerdo o si consideran que los en ocasiones mal llamados “acuerdos de clase” son en realidad acuerdos o más bien ya estaban incluso antes de su llegada.

Es por eso que te invito a que tomes el micrófono que siempre te ha pertenecido para poder dar voz a aquellos alumnos que atiendes, porque es importante reconocer su existencia en el espacio a través de la participación, esa que llevan muchos años negándole. Y contrario a lo que se llega a pensar, la validación de los alumnos no habla de una pérdida de liderazgo dentro del grupo, en el momento en el que tú como profesor validas a las y los alumnos ellos también te validarán a tí,

no tengas miedo de compartir el escenario con ellas y ellos, no tengas miedo de escuchar lo que tienen que decir, quizás los estás subestimando y ni siquiera te has dado cuenta.

Quizás piensas que exagero, pero no, los maestros tenemos más poder del que somos conscientes, controlamos el orden del espacio, controlamos las palabras que se pueden o no utilizar en él, controlamos el ritmo y los tiempos, estamos tan acostumbrados a tener el control en nuestras manos que tan sólo la idea de compartir ese poder puede desagradarnos.

Construir aulas democráticas habla de establecer un diálogo con los alumnos, ese diálogo sólo se dará cuando ambas partes se reconozcan en igualdad de condiciones, es decir, sólo puede haber diálogo cuando los maestros y maestras comprenden que los alumnos y alumnas tienen el mismo valor que ellos y que no son inferiores en ningún sentido.

La puesta en práctica de este verdadero diálogo te dará mejores resultados de los que puedes imaginar.

4.6.5 El impacto de tus acciones

Pareciera obvio, fue lo que una miembro del equipo de trabajo me compartió cuando diseñamos las recomendaciones, pareciera que estamos diciéndole al profesor algo que naturalmente debería saber. Después de pensarlo unos días llegué a la conclusión de que si fuese tan obvio no representaría un problema, me pregunto más bien ¿en qué momento de nuestra trayectoria lo

olvidamos? ¿qué tuvo que pasar en nuestro camino para que dejáramos de ser esos profesores pacientes y sensibles? ¿o será que jamás fuimos así?

Porque aunque pareciera obvio que te dijera que es importante que escuches a los alumnos, que la respuesta no es el castigo y que no debe haber cabida de violencia en nuestras aulas, hoy estoy aquí escribiendo esto porque sigue sucediendo más veces de las que quisiéramos incluso admitir. La violencia y el poder siguen ahí, por eso regresar a lo obvio, como un recordatorio del poder que tenemos como profesores de marcar la vida de los alumnos.

Así como recordamos en un inicio a aquellos buenos profesores que marcaron nuestra vida en la escuela, tomémonos un tiempo para recordar a aquel profesor que nos marcó de manera negativa. ¿Qué fue lo que pasó para que le recordaras de esa forma? Cuando estés a punto de explotar, cuando sientas que tu enojo se desborda, detente y piensa que para tí es sólo un momento pero para ellos es un recuerdo que probablemente jamás olvidará.

La experiencia que estos alumnos y alumnas tendrán contigo puede trascender, es importante que lo recuerdes y lo tengas presente, de tí depende el tipo de impacto que generas tanto con lo que dices y haces como con lo que callas y dejas de hacer. Un docente desinteresado también marca, un profesor ausente también puede llegar a lastimar.

Observa de qué forma te relacionas con tus alumnos ¿desde el poder? ¿desde la disciplina? ¿desde el seguimiento de reglas? ¿o como una persona de seguridad? ¿un símbolo de confianza y acompañamiento?

4.6.6 Profesionalización

Hicimos ya un recuento del camino recorrido en tu vida como docente, volteamos al pasado para poder entender la raíz de comportamientos que hoy vemos como normales y por ende no cuestionamos, también vimos nuestro presente como un ejercicio de autoconocimiento, como una oportunidad de divisar todo aquello que el ritmo diario nos quita, nuestra identidad, ahora quisiera que viéramos hacia enfrente, qué pasa ahora que ya soy más consciente de mí.

Cuando hablamos de profesionalización docente quizás nuestra mente se encamine hacia la academia, hacia los grados y los diplomas, y aunque los cursos y las clases son siempre una buena forma de profesionalizarse en definitiva no son la única opción, cuando un docente es capaz de perfeccionar su práctica a través de la reflexión de la misma, cuando un profesor logra repensar su actuar mediante la constante crítica de su propio trabajo y logra transformar en pequeña o gran medida su realidad se convierte en un profesional.

Incluso si tuviéramos todos los grados posibles y todos los diplomas existentes, si no lográramos estar dispuestos a la transformación, no seríamos profesionales del todo. No es una meta imposible ni lejana, pero requiere de mucho trabajo personal por parte de las y de los profesores. Es un trabajo individual sobre el cual no tengo ninguna injerencia, el poder de profesionalizarse y ser un mejor docente recae sobre tí, porque en tí está el elemento más importante, la disposición, el genuino deseo de ser mejor profesionalmente.

Y sin afanes de desalentarte, te comparto que aunque la disposición es un punto decisivo en este proceso de mejora, después vendrán fuertes y grandes obstáculos a los que tendrás que enfrentarte, retos que conforman la dura realidad en la que nacimos, la misma que nos formó. Y si hasta ahora hemos sido capaces de sobrellevarlos, nada indica que no podremos con lo siguiente.

4.7 Institucional

Y no podríamos estar hablando de un trabajo colectivo si no tomamos en cuenta que las instituciones en las que laboramos son también un factor que impacta en cómo es que se da o no nuestra práctica. Si no lo viéramos como un todo, estaríamos cometiendo el error de colocar sobre las espaldas de las y los docentes toda la responsabilidad, cuando la enseñanza es más compleja que la acción de un sólo individuo. Es por ello que la institución debe actuar en corresponsabilidad con el docente para ejercer prácticas más humanas, desde el curriculum hasta el organigrama, todo impacta.

4.7.1 Misión y Visión ¿ayuda o barrera?

Cada una de las instituciones educativas tiene en un pensamiento claro acerca de qué tipo de educación impartirá como plantel, no es necesario tenerlo escrito en un papel, basta con ver con ojos críticos lo que sucede día con día. QUé tipo de resultados se espera que entreguen las y los docentes el término del ciclo escolar y qué tipo de métodos son permitidos o no en el transcurso para poder obtenerlos, qué es más importante, la calificación, la buena evaluación o el bienestar de todas y todos los alumnos, qué tipo de alumno y alumna se espera sea egresado al terminar la

escuela ¿seres humanos y empáticos? ¿o humanos competitivos que se adapten a las necesidades del mercado? quizás, un poco de ambos.

Todo esto es importante porque cuando llegas a laborar a una escuela como profesor aceptas, al momento de firmar el contrato, en llevar a cabo prácticas que consideres o no sanas, que consideres o no, profesionales o adecuadas. Cuando entré a trabajar en la institución en la que actualmente laboro, me llenaba de orgullo poder decir que yo era parte de esa escuela reconocida, sentía una alegría genuina por formar parte de ello. Pero con el paso de los años, casi de manera imperceptible comenzaba a realizar cambios en mi práctica, dejando en juego la integridad emocional de mis alumnos, buscando satisfacer a la escuela más que a las infancias y comprando la idea de que eso era lo mejor para ellos.

Me llevó años cuestionar a la institución, dejar de sentir culpa por lo que había permitido en mi aula, haciéndome responsable, claro, pero también dando la parte correspondiente de responsabilidad a la institución, pues son ellos, quienes con sus estándares, me obligaron a deshumanizar aunque sea en un porcentaje mi práctica. Esto, claro, sumado a la falta de consciencia, que pareciera va disminuyendo con el tiempo y la monotonía, total, ya estaba ahí, el trabajo era mío y no habría consecuencias negativas. Pero justo lo anterior, la comodidad y la falta de retos profesionales, no puede pertenecer al docente del todo, si no está en una institución preocupada por la profesionalización, que no se interesa por formar un colegiado de profesores que estén a la altura de las demandas actuales, poco se puede alcanzar.

No sólo somos nosotros, también son ellos y debemos tenerlo presente siempre. ¿Qué tanto lo que hace o no hace tu institución impacta en tu práctica docente?

Capítulo 5. La resistencia, el miedo y demás retos de la puesta en práctica

Este proyecto de intervención se diseñó a partir de la transformación individual, en inicio, claro está, no era capaz de dimensionar todo lo que conlleva poder lograrlo, la cantidad de micro cambios que debía realizar para poder encontrarme con la transformación total de mi práctica docente. En aquel entonces tampoco entendía que el yo individual del que tanto hablaba estaba compuesto a su vez de muchas otras personas que directa o indirectamente afectan mi actuar.

La transformación no es un camino de un solo paso, ni se trata de un proceso solitario. Como efecto mariposa, la transformación de lo que soy hoy genera a su vez transformaciones en las y los que me rodean. Y eso sólo lo pude entender a través de la puesta en práctica de este proyecto. Porque detrás de mi transformación hay un sin fin de deseos personales, por ser una mejor maestra, por ser un mejor ser humano, por ofrecer nuevas y mejores experiencias a las infancias. Y cuando compartí mis deseos, cuando decidí abrir las puertas de mi aula y de mi corazón, me di cuenta que no estaba sola, que había mucha más gente a un lado mío cuyos deseos eran iguales o se asemejan ¿cómo no empatizar entonces durante el proceso? ¿cómo no hacer de esto un proceso colectivo?

Y con la puesta en marcha me encontré también con dificultades a las que no había planeado enfrentarme. Desde las personales hasta las institucionales, el miedo a lo desconocido, el ego roto y la comodidad de estar en la zona de confort fueron sólo algunos de los contras que hicieron de esta experiencia, un proceso aún más interesante. Todo esto y más, quisiera explicar en este apartado.

5.1 Miedo a lo desconocido

Partiendo del miedo personal hasta un miedo institucional, este proyecto de intervención te coloca en una posición incómoda, ya que te impulsa a cuestionar tus acciones y a enfrentarlas, a encarar todo aquello que quizás por desidia o conveniencia habíamos querido ocultar hasta el momento. Y vaya que duele, duele darse cuenta que no estás siendo ese profesor con el que habías soñado convertirte.

Pero qué bocarde sería de mi parte detenerme en el miedo y no cambiar lo malo por algo mejor. Cuando pones sobre la mesa la necesidad de poner en duda todo lo que has construido y a lo que te has acostumbrado en los últimos años, una serie de elementos humanos comienzan a llover en tu cabeza ¿quién en su sano juicio admitiría que no está haciendo un buen trabajo? ¿Quién desearía con calma admitir que no está siendo un profesional de verdad?

Creo que sólo los valientes, admitir que se puede ser mejor es de valientes. Una vez pasando mi propio miedo, una vez que me atreví a abrir las puertas de mi aula aún sabiendo la posibilidad de recibir críticas poco amables por parte de mis compañeras, todo fué más sencillo. Creo que el miedo a que me identificaran como un ser imperfecto viene desde el ego, desde el tener que admitir no sólo frente a mí, sino también frente a otros que no soy perfecta me dolía. Sin embargo lo fuí manejando con más sencillez con el paso de las semanas, bajé la guardia y escuché aquello que tenían que compartir, no fué tan malo como el panorama que yo sólo me pinté en mi cabeza.

Después de afrontar ese miedo individual me encaré entonces al plano colectivo, en donde tuve que compartir con toda la plantilla docente mi experiencia y no sólo eso, sino también en un ejercicio colectivo, sembrar en ellas y ellos la duda, pues de ahí nace la transformación.

“Me emocionaba tanto poder decirles “¡Miren todas, encontramos esto! ¡Un nuevo rumbo es posible!” con la esperanza a tope y el deseo de compartir las buenas nuevas. Este proyecto me cambió la vida como docente y había encontrado en él más beneficios que desventajas, eso quería para ellas.

Poco se habla acerca de las propuestas, del yo como individuo, se habla claro del yo como víctima, pero poco del yo como responsable. No diré tampoco que ese vicio es fácil de dejar, resulta bastante cómodo colocar toda la responsabilidad a aquel que nunca está, y claro que la tiene, no digo que no, claro que debemos estar más acompañadas, claro que existen irregularidades, claro que las cosas podrían estar mejor. Pero a la par, yo también podría ser mejor.

La idea principal era generar movimiento en las profesoras, despertar en ellos esa “cosquillita” que los ayudara en el inicio de una transformación individual.

La cantidad de dudas que emergieron de la conversación es enorme y así como pienso en las profesoras cansadas, agobiadas por el trabajo, por las irregularidades, por la poca consistencia en la comunicación, por el tipo de acompañamiento que se les da, pienso en la organización, en los directivos, de nuevo, no como juzgándolos, más bien como tratando de entenderlos, de verlos como un ser compuesto por otros al igual que los profesores ¿qué tipo de demandas se les exige y qué tanta injerencia tiene nuestra jefa directa en la aplicación o no aplicación de estas reglas o sanciones? ¿qué tanto poder realmente tiene fuera de su oficina? de todos los mensajes que nos llega, tanto de las formas como del mensaje mismo ¿qué tanto viene de los directivos que se encuentran sobre ella o qué tanto de ella, de su personalidad, de su tipo de gestión hay en ese mensaje?

Todo esto tiene que ver con el proceso reflexivo. Porque el proceso reflexivo aunque puede llevarse a cabo en la individualidad, la experiencia misma me ha enseñado que cuando se acompaña de alguien más es fructífero. No me voy a cansar de decirlo, dejar la mentalidad individualista para dar paso al trabajo colectivo tiene más ventajas de las que podría describir en este momento. El proceso reflexivo no se da por arte de magia y tampoco puede comenzar sin un trabajo previo de reconocimiento y de disposición. ”

Extracto de la Reflexión acerca de la presentación del proyecto en el

Consejo Técnico Escolar del 31 de Mayo del 2024, 8.11 Anexo 7

Tener ese encuentro con el colectivo docente me permitió entender que probablemente no todos tendrían la misma intención y a la par me permitió acercarme a otros y otras que también experimentaban el deseo de poder transitar el mismo camino. ¿Cuántas veces el miedo a lo desconocido me ha impedido realizar los movimientos necesarios para mi mejora?

5.2 Aprendizaje colectivo

Una de las experiencias más gratificantes que me regaló este proceso fué darme cuenta que no estaba sola, rodearme de personas en las que al principio no confiaba del todo y que con el paso de las semanas se fueron convirtiendo en cómplices de este cambio personal, me ayudaba a sentirme motivada. Me vendieron el sistema competitivo, aquel en el que debes destacar y demostrar en qué eres mejor, pero jamás me enseñaron a aprender del otro, a verlo no como un rival sino como un colega del cuál yo puedo aprender. Este proyecto me ayudó a replantearme la percepción que tengo acerca de todos aquellos docentes con los que convivo.

Así mismo me hizo recordar de manera constante, el hecho de que aunque yo me encontrara en al total disposición de generar cambios en mi práctica, no me colocaba en ningún tipo de nivel superior a los otros, los ritmos siempre son diferente y no estoy y, descubriendo la cura al gran mal que aqueja a los docentes. Me hizo cuestionar mi ego y tener cuidado en juzgar a los demás, pues al haber entendido yo que lo que sucedía en mi aula dependía de mil y un factores, me permitió ver a mis colegas desde una mirada mucho más empática y amorosa.

Poder ver como poco a poco y de la manera más natural nuestras conversaciones comenzaban a tener tonos más humanos, dejando atrás la crueldad con la que a veces tratábamos a las infancias,

priorizando una práctica humana y demostrándonos por medio de las acciones diarias que estamos la una para la otra sosteniéndonos mutuamente, apoyándonos cuando no nos sentíamos capaces de ser del todo pacientes con nuestros niños, ahí me di cuenta del gran impacto que este proyecto estaba teniendo en mi vida profesional y personal. La cantidad de beneficios que había encontrado en él crecían y se hacían más evidentes con el paso de los meses.

Al término de la aplicación del proyecto en las últimas reuniones que tuve con el equipo de trabajo tuve la oportunidad de preguntarle a mis compañeras con qué se quedaban, fue grato para mí poder ver que esa contención era percibido también de su parte, es decir, ambas partes nos identificamos como un colega en el que podemos y decidimos confiar.

Ahora me doy cuenta que no sólo soy yo y los niños, somos todos y todas. Y así la vida pesa menos.

5.3 Mis muletillas emocionales

Sería mentira si afirmara que este camino fue fácil de digerir y ejecutar. En la teoría, me quedaba claro qué camino es el que deseaba seguir y aunque intenté definir en la práctica elementos que me ayudaran a llevar a cabo acciones más humanas y menos impulsivas, cuando ya estaba en el aula resultaba mucho más complicado de lo planeado.

El primer paso estaba hecho. Aceptar que me enfrentaba a un problema y que parte del problema soy yo, por ende, estoy lejos de ser perfecta y no sólo eso, soy y seré perfectible, todo lo anterior

era necesario interiorizarlo, sentirlo y sólo después de eso, aceptarlo, primero desde la resignación y luego con un amor característico que sólo la vocación puede darte.

Darme cuenta a través de la autoexaminación que así como hay amor en mi práctica, también hay enojo, frustración y miedo. Enojo a que los niños no estén para mí, no satisfagan mis necesidades de adulto, no cumplan los estándares sociales, enojo de su incapacidad de obedecer, qué rabia, porque en la inconsciencia entendí que las ventajas estaban sólo en mis manos, por ser maestra y por ser adulta. Frustración a la no perfección, a la no inmediatez, a la aparente despreocupación, porque en mi mente, si no es perfecto no está bien pero a ellos parece no significarles los errores. Y miedo a que den indicios de rebeldía, o más bien de autonomía, porque a diferencia de un adulto, la voz de las infancias puede ser cuestionada, oprimida y desvalorada incluso de la forma más desvergonzada y cruel. Miedo a que no sean sumisos, miedo a que no me pertenezcan.

Este trabajo me ayudó a confrontarme, a cuestionar mis creencias y a poner sobre la mesa no sólo mi miedo a perder mi autoridad frente a mí y también frente a los demás.

Me tomó un año concretar esta reflexión global de lo que soy, darle una lectura significativa a mi práctica profesional y entender esos errores que me habían atrapado con el paso de los años, esos vicios de los que tenía que deshacerme. Me tomó otro año poner en práctica el proyecto, desde la planeación, la gestión de espacios, horas y calendarios de aquellos que me acompañaron. Fueron meses de trabajo personal en los que repensaba mi actuar una y otra vez. Terminó la aplicación del proyecto pero no terminó mi labor, mi vida continuó y con ello ser

maestra, empezó un nuevo ciclo escolar, en donde semanas previas me preparé emocionalmente, tenía miedo de recaer en mis prácticas pasadas, sabía que me enfrentaría de nuevo a todos los sinsabores implicados en un inicio de ciclo escolar, el caos, el retomar rutinas o el reacomodar horarios.

Volví a caer, volví a experimentar la presión sobre mi espalda, volví a cometer los mismos errores que me prometí no volver a repetir. Ante las recaídas experimenté una sensación de fracaso, como si todo lo trabajado anteriormente no tuviera credibilidad, volví a sentir enojo ante la negativa de obediencia, estos niños no quieren hacer lo que quiero que hagan, me descubrí de pronto pensando un día de Septiembre ¿Pero qué no se supone que lo había entendido ya? ¿Dónde quedó esa maestra humana que deseaba escuchar la voz de los niños? ¿A dónde se fué la maestra que quería llevar a la práctica pedagogías críticas y no basadas en el poder?

Me lo cuestioné mucho y después de pasar por una etapa corta de negación entendí que la pedagogía crítica no es un medicamento que me tomo para una gripe estacional, es más bien un tratamiento a largo plazo que se encarga de atacar males generacionales, casi que genéticos, y al cuál debo acudir de manera constante y permanente. De manera periódica será necesario que cuestione mi actuar, que revise mis palabras y mis acciones, que me vea en el espejo desde la empatía y la paciencia.

Claro que es complicado, claro que las emociones se quieren apoderar de mí y por supuesto que levantar la voz en el cielo con la esperanza de que así los alumnos me noten es mucho más sencillo que enseñarles a ser escuchados para que puedan escuchar. Hay caminos más cortos que

otros, yo decido si aquel que seguiré será el que genere o no violencia y perpetúe los ejercicios de poder entre maestro-alumnos

Capítulo 6. Resultados del proyecto

Comparto ahora los resultados obtenidos, en donde doy cuenta del cambio que hubo no sólo desde mi autoevaluación y la autorreflexión de mi actuar, sino también en la percepción que las y los alumnos tienen acerca de mí. Al final del día era su percepción la más importante, y mi relación con ellos, aquello que yo deseaba transformar.

De igual forma detallo a un nivel un poco más profundo sobre aquellas vicisitudes que se presentaron a lo largo del proyecto y cómo es que logré hacerles frente durante el proceso.

6.1 ¿Quién es tu maestra?

Como lo expliqué anteriormente para la construcción del diagnóstico de la problemática decidí pedirle a mis alumnos y alumnas que realizaran un dibujo de mi persona, posteriormente realicé una entrevista uno a uno en donde les preguntaba cosas relacionadas a mi comportamiento con el grupo. Es ahí donde dí con el problema, el problema estaba en mí. Así que para poder concluir con este proyecto de intervención, decidí que la mejor manera era volver a los niños, preguntarles de nuevo cómo era yo y pedirles que repitieran este ejercicio, esto con la espera de obtener resultados diferentes tanto en la representación gráfica como en las respuestas a la entrevista. A continuación muestro los resultados y su comparación.

Diciembre 2022



Entrevistador -¿Cuál es el trabajo de tu maestra?

Alumna - Dar indicaciones

Entrevistador - ¿Cuáles?

Alumna: Nos dice qué podemos hacer y qué no podemos hacer

Junio 2024



Entrevistador - ¿Cuál es el trabajo de tu maestra?

Alumna - Jugar con nosotros

Entrevistador - ¿A qué juegan?

Alumna - A las cebollitas



Entrevistador - ¿Cómo es tu maestra?

Alumno - Con cabello negro y lentes, usa un radio y su traje.

Usa palabras muy para que... levanta la voz para que se meta a los oídos.

Entrevistador -¿Te gusta que levante la voz?



Entrevistador - ¿Cómo es tu maestra?

Alumna - Alta y de color café

Entrevistador - ¿Alguna vez ha gritado?

Alumna - No, ella no grita, ella habla con su voz normal

Alumno - A veces sí, pero a veces no porque no siento que sea mejor



Entrevistador - ¿Qué no te gusta que haga?

Alumno - Enojar

Entrevistador - ¿Se enoja?

Alumno - Mucho



Entrevistador - ¿Qué no te gusta que haga?

Alumno - Nada

Entrevistador - ¿Hay algo que no te guste de tu maestra?

Entrevistador - ¿Por qué?

Alumno - Porque los compañeros no siguen las indicaciones

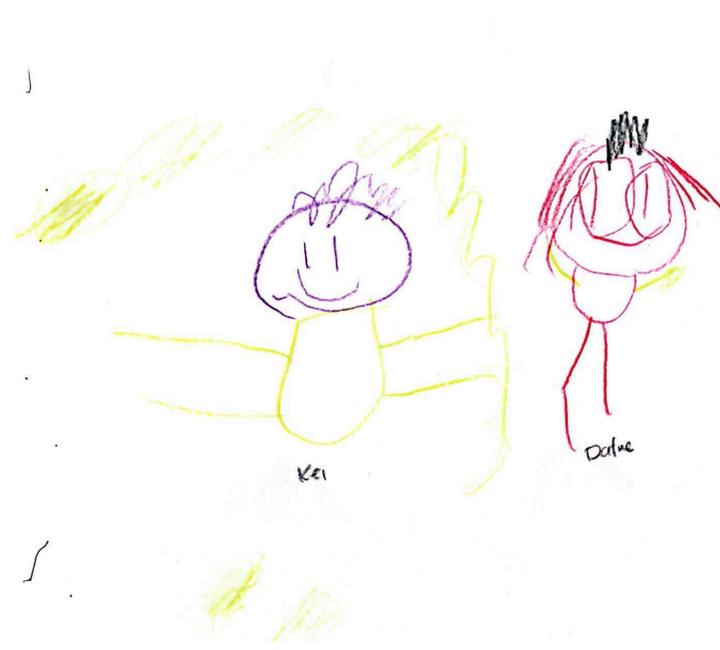
Entrevistador - ¿Qué indicaciones?

Alumno - Nos dice cuándo sacar hojas y sólo nos dice que un pedacito, ella dice que ya guardemos.

Alumno - A veces su pelo es muy despeinado, siento algo en mi estómago cuando lo veo



Entrevistador - ¿Ella juega contigo?



Entrevistador - ¿Ella juega contigo?

Alumna - Si pero no mucho

Entrevistador - ¿Por qué?

Alumna - Ella siempre tiene su computadora y dice “en un ratito”



Alumna - Si, siempre

Entrevistador - ¿A qué juegan?

Alumna - Me enseña juegos nuevos que yo no conozco pero me gusta mucho cuando corremos



Entrevistador - ¿Qué hace tu maestra en el salón?	Entrevistador - ¿Qué hace tu maestra en el salón?
Alumno - Tiene las reglas del salón, nos vigila, nos dice lo que tenemos que hacer	Alumno - Ella hace juegos y nos enseña sus cosas favoritas como la sandía
Entrevistador - ¿Cómo es tu maestra dentro del salón?	Entrevistador - ¿Tu maestra levanta la voz?
Alumno- Adentro del salón es enojona porque los niños no obedecen	Alumno - ¿Qué? nunca

Más allá del resultado de mis autorreflexiones, poder comparar la respuesta entre estos alumnos me hace darme cuenta que no soy la misma profesora de hace algunos meses, que logré después de todo mi cometido y que si bien sigo teniendo áreas de mejora, estoy dándole a los alumnos una maestra dispuesta a hacer lo posible por mejorar día con día.

Desde las grafías, el tamaño que ocupo dentro de la hoja, así como los colores que utilizan los niños para representarme dieron un giro significativo. Las memorias, los significantes de la docencia, también se ven reflejados en sus respuestas. Ya no soy la maestra que no tiene tiempo de jugar, que vigila y que castiga mientras levanta la voz.

De haber sabido que la puesta en práctica de un ejercicio tan sencillo representaría un parteaguas en mi vida como docente, lo hubiera eso muchos años atrás

Conclusiones

La pedagogía crítica es transformadora y desafiante, tanto para el docente como para las estructuras de poder que han regido a las escuelas y al profesorado durante años. La pedagogía crítica libera, te da autonomía y busca la justicia social por sobre el poder de unos cuantos. Las prácticas basadas en el poder son y siguen siendo utilizadas por nosotros mismos y por nuestros colegas, nadie cuestiona su eficacia (dependiendo claro, de cuál sea su objetivo), pero sí podemos cuestionar qué tan humanas son. Si bien el control y la autoridad han sido las herramientas con las cuales nos hemos manejado desde que tenemos consciencia, sin duda son contraproducentes para el desarrollo de aulas democráticas y la formación de alumnos independientes y participativos. Es importante tener presente que cuando la hegemonía constituye nuestras aulas, sobretodo en aquellas donde hay niños y niñas, existirá siempre miedo, amenaza y silencio de su lado. También sé y soy consciente que así como profesores y profesoras somos violentadores, hemos sido violentados por el sistema mismo, quien, en más de una ocasión ha desvalorizado nuestra labor, haciéndonos sentir desprotegidos, pero ahora ¿no estamos haciendo lo mismo con las infancias? La pedagogía crítica nos permite poner fin a prácticas que replican sistemas violentos, injustos y poco éticos.

Si lo vemos con detenimiento, el uso indiscriminado y normalizado del poder de los docentes a los alumnos habla también de una desigualdad social bajo la que nos formamos ¿hasta cuando perpetuaremos estas desigualdades?

La pedagogía crítica promueve la participación activa y la capacidad de cuestionar, no sólo para el alumno sino también para el docente, cuestionar prácticas tradicionales, cuestionar si lo que hacemos es realmente lo que deseamos hacer o se trata más bien de una obediencia aprendida y exigida por nuestras autoridades. La pedagogía crítica percibe a los estudiantes no como un ente pasivo en el proceso de enseñanza, sino más bien como sujeto de derechos. La pedagogía crítica aboga por la construcción de un entorno educativo inclusivo que contribuye al cambio social.

Finalmente, la pedagogía crítica no solo ofrece una alternativa a los modelos autoritarios, sino que también plantea una oportunidad para repensar el rol de la educación en la construcción de una sociedad más justa, libre y humana. Solo a través de una educación que valore la dignidad, el respeto mutuo y la emancipación, podremos superar las barreras de poder que limitan nuestro potencial colectivo y avanzar hacia una educación que sea verdaderamente liberadora.

Este proyecto de intervención educativa me ha permitido reflexionar profundamente sobre las dinámicas de poder y su impacto directo en las relaciones alumno-docente.

Las relaciones de poder que establecía con los alumnos generaban un ambiente de desigualdad que dificultaba un ambiente democrático y participativo para los alumnos. Los alumnos al estar en un ambiente jerárquico, no se sentían con la capacidad o el derecho de poder cuestionarme, proponer algo a la clase o generar algún tipo de cambio o modificación, hubo entonces a través de este proceso un despertar de conciencia que me permitió darles lo que desde el principio ellos merecían; voz.

Estrategias pedagógicas aplicadas que fomentaron el diálogo, la colaboración y la toma de decisiones compartida, fue posible. Cuando los estudiantes son considerados sujetos activos de su propio aprendizaje, las dinámicas de poder se democratizan, favoreciendo el desarrollo de habilidades críticas y la construcción de un sentido de agencia. La participación activa de los estudiantes en la creación de un ambiente de respeto mutuo no solo mejora el clima escolar, sino que también los motiva a ser más responsables y conscientes de su rol dentro de la comunidad educativa.

Por otro lado, se ha observado que la formación y sensibilización del profesorado en torno a las dinámicas de poder es crucial para llevar a cabo una intervención exitosa. Los docentes deben ser conscientes de su posición de autoridad, pero también estar dispuestos a cuestionarla y replantearla en función de las necesidades de los estudiantes, buscando un equilibrio entre el liderazgo pedagógico y la promoción de la autonomía estudiantil.

Este proyecto reafirma la importancia de repensar las relaciones de poder en el aula y de buscar prácticas pedagógicas que favorezcan la igualdad, la participación y el respeto mutuo. Solo a través de un enfoque que promueva la inclusión y el empoderamiento de todos los actores educativos se podrá avanzar hacia una educación más equitativa y transformadora, capaz de desafiar las estructuras de poder tradicionales y fomentar una sociedad más justa y democrática.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (A. García, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Art. 3 de la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional (1989)
- Art. 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989)
- Art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).
- Astorga, A. y Bar Van Der, B. (1991). Manual de diagnóstico participativo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Hvmánitas
- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Betancur Giraldo, Héctor. (2022). Reflexión sobre las dinámicas de poder en el aula: la relación maestro-estudiante. Un estudio de caso. *Aletheia Revista de Desarrollo Humano Educativo y Social Contemporáneo*. 13. Relaciones de poder en el aula.

- Bogdan R. C. y S.K. Biklen (1982). *Qualitative research for education*. Allyn and Bacon, Boston
- Bonal, X. 1998. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós
- Buenfil, R. N. (2018). Universalismo y particularismo en lo teórico. Interrogantes ontológicas, epistemológicas y políticas. *Fermentario*, 12(1): 15-31.
- Canda, M. F. (2000) *Diccionario de pedagogía y psicología*. España: ENVEGA.
- Candela, A. (2001). Poder en el Aula: una construcción situacional. *Discurso, Teoría y Análisis*, 23(24), 139-157
- Carretero, M. 1993. *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Luis Vives
- Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C., & Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales.
- Colas Bravo, M^a . P. (1994). La investigación - acción. En Colás, E. & Buendía, L. (391 – 315). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Corsy, J y Peyrú, M. (2003). *Violencias sociales*. Buenos Aires: Ariel
- Dewey, J. (1993): *How we think? A Restatement of the Relation of Reflexive Thinking in Educational Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural Sector de Educación UNESCO. Francia Impreso en la UNESCO en París (ED-2006/WS/59) – CLD 427-7 (2006)
- Domenach, J. (1981). *La violencia y sus causas*. Paris: Ed. Unesco
- Domingo, A. (2014). *Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Domingo A., (2021) Universitat de Barcelona, Spain. La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, núm. 34, pp. 3-21. Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte
- Dueñas, C. (2005). *Relaciones de poder y dominación en el aula* (Publicación en línea). Trabajo de grado no publicado. Universidad del Valle. Disponible:

http://opac.univalle.edu.co:8000/cgiolib?infile=subk_glue&style=subk&nh=/relaciones/poder.html

- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.
- Escobar, Nancy. (2011) La mediación del aprendizaje en la escuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Foucault, M. (2003) Vigilar y Castigar. Argentina: Siglo XXI.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós.
- Freire, Paulo. (1993). Pedagogía de la esperanza. México, D.F. Siglo XXI Editores.
- Gajardo Espinoza, K., y Torrego Egidio, L. (2022). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 34(1), 139-165. <https://doi.org/10.14201/teri.25174>
- García Castaño. Rafael. A. Pulido Moyano. Ángel Montes del Castillo. La educación multicultural y el concepto de cultura. Revista de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de España (núm. 302, septiembre-diciembre 1993)

- Giroux, H., (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*, XVII(1 y 2), 13-26.
- Gramsci, A. (2000). *Cuadernos de la cárcel* (S. G. Morente, Ed. y Trad.). Siglo XXI Editores.
- Hernández Méndez, Griselda, & Reyes Cruz, María del Rosario. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles educativos*, 33(133), 162-173.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2007). Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias. Hermosillo: Universidad de Sonora
- Jean Piaget. La naissance de l'intelligence chez l'enfant. (1936) El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid: Aguilar (1969)
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes
- LATORRE BELTRÁN, A. (1998): Investigación-acción. Apuntes Seminario del Postgrado en Innovación Educativa y Nuevas Tecnologías.

- Liceo Mexicano Japonés A. C. (2019). Carpeta de Operación Pedagógica. Ciudad de México : Sin Editorial.
- MORIN, E (1995) Introducción al Pensamiento Complejo. Editorial Gedisa. Barcelona.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Peña, J., & Calzadilla, R. (2006). Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 7(1), 181-202.
- Pilonieta, G. (2000). Dos tipos de mediación. [Recuperado el 12 de abril de 2007 de: http://www.cisne.org/www.cisne.org/docs/Mediacion/DOS_TIPOS_DE_MEDICION.doc].
- Ramírez Bravo, R., (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Revista Folios, (28), 108-119.
- Reséndiz, A. (2009). Relaciones de poder en el aula
- Schön, D.A. (1987). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Barcelona: Paidós

- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC
- Secretaría de educación Pública (2023) Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación · Ciudad de México · Año 2, núm. 17.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana
- Valladares Riveroll, L., (2011). Un modelo dialógico intercultural de educación científica. *Cuadernos Interculturales*, 9(16), 119-134.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica
- Yoon-Joo Lee y Susan L. Recchia (2008). “¿Quién manda aquí?” El poder y la influencia de los niños pequeños en una clase preescolar. *Investigación práctica de la niñez temprana*. ISSN 1524-5039
- Young, M. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Collier-Macmillan
- Velázquez de Bustamante, Díaz Mendoza, De León Cruz. (2009) *Pedagogía y formación docente*. San José, C.R.

- ZUBER-SKERRITT, O. (1991): Action research for Change and Deve/opment. Avebury.
Gower House.

Anexos

Anexo 1 Instrumento para diagnóstico de la problemática

Diagnóstico de la problemática educativa

Análisis de la práctica docente

Instrumento para observadores externos

Fecha:

Nombre del observador:

Lugar/Hora:

¿Qué hace la docente?

¿Qué hacen los alumnos?

¿Qué ambiente se percibe en el aula?

Breve descripción acerca de la clase o situación observada:

Opinión acerca de la observado:

Anexo 2. Planeación de la primera situación didáctica

<p align="center">GRADO Y</p> <p align="center">GRUPO: Maternal /</p> <p align="center">Neko</p>	<p>Tiempo estimado:</p>	<p>Docente: Dafne Lizet Gómez Trujillo</p>
<p align="center">FECHA</p>	<p>Martes 20 de Febrero del 2023</p>	
<p align="center">Objetivo</p>	<p>Alumnos:</p> <p>Que tengan la oportunidad de decidir en dónde y con qué jugar</p> <p>Docente:</p> <p>Abrir el espacio que permita a los alumnos decidir sobre el juego y el espacio que utilizarán</p> <p>Analizar posteriormente mediante un grabación de video cómo es la dinámica establecida por la docente con las y los alumnos.</p>	

<p>Flexibilidad curricular</p>	<p>Ana Sofía y Gabriela: Trataré de llamar su atención para integrarlas a la actividad.</p> <p>Veré hasta donde está la disposición de atención en los alumnos para poder cambiar el plan de acción cuando así lo considere necesario.</p>		
<p>Campo formativo/Contenido</p>	<p>Ética naturaleza y sociedades / El enfoque de derechos como base de la intervención integral con niñas y niños.</p>		
<p>Procesos de desarrollo de aprendizaje</p>	<p>Avanza progresivamente en la agencia de sus derechos identificando su derecho a decidir, a participar, a recibir respuesta a sus necesidades.</p> <p>Participa y aprende del mundo a través de su proceso creador, su impulso de aprendizaje, reconociendo y expresando las ideas y tomando decisiones sobre el ambiente y las personas.</p>		
<p>Transversalidad</p>	<p>Situación de aprendizaje</p>	<p>Espacio y forma de trabajo</p>	<p>Recursos</p>
<p><i>Comparte espacios de relación en los que existe el diálogo, el respeto y el afecto,</i></p>	<p>¿Qué vamos a jugar?</p> <p>Inicio: Para comenzar nos colocaremos en medio círculo en el suelo, les explicaré a los niños que en</p>	<p>Actividad grupal</p> <p>-Cancha de tartán</p> <p>-Solario</p>	<p>-Bocina</p> <p>-Celular</p>

<p><i>con las personas adultas de su contexto.</i></p> <p><i>Crea, se expresa y convive en experiencias de juego, decidiendo en libertad su participación y sus formas de expresión.</i></p>	<p>esta ocasión ellos decidirán en dónde y con qué jugaremos, para esto deberán elegir una de las tres opciones que les presentaré por medio de imágenes.</p> <p>Desarrollo: Los alumnos podrán pasar a votar por el lugar que desean elegir para jugar así como el material que utilizaremos, este ejercicio lo haremos con bloques o piezas tangibles para que los alumnos puedan ver qué decisión tomó la mayoría del grupo.</p> <p>Cierre: Al final jugaremos el juego previamente diseñado según el espacio y material seleccionado por el grupo. Al término de la actividad planeada los alumnos podrán jugar de manera libre.</p>	<p>-Dentro de salón de clases</p> <p>Aros:</p> <p>-Caminar de manera libre en el espacio para después meternos cuando lo indique yo dentro de los aros al ritmo de la canción. (esto en los tres espacios)</p> <p>-Gises</p> <p>Sobre una superficie amplia pintar con nuestros gises al ritmo de la música (se usará</p>	<p>-Imágenes de los espacios y los materiales</p> <p>-Bloques o elementos físicos para la votación</p> <p>-Aros</p> <p>-Origami</p> <p>-Gises</p>
--	--	---	---

		<p>papel kraft en el salón y solarío)</p> <p>-Origami</p> <p>Dentro del salón haremos un pequeño barco y después cantaremos una canción, fuera del salón un avión sencillo para después volarlo.</p>	
--	--	--	--

Anexo 3. Cuestionario de la primera situación didáctica aplicada

Presento a continuación una serie de categorías que pueden ayudar a identificar de manera más clara la naturaleza de la dinámica existente entre docente y alumnos.

- **Indicaciones**

¿Qué tono de voz usa al dar indicaciones?

¿Sus indicaciones dan cabida a la participación del alumnado? ¿por qué?

- **Lenguaje verbal**

¿Qué palabras utiliza para referirse a los alumnos?

- **Lenguaje no verbal**

¿De qué manera están acomodados los alumnos?

¿Cuál es el lugar que ocupa la docente en el espacio?

¿Qué lugar ocupan los alumnos en el espacio?

¿Qué hace el docente cuando los alumnos no siguen las indicaciones que ella espera?

¿La docente tiene algún trato físico con los alumnos?

- **Dinámica**

¿Los alumnos se muestran confiados de opinar, participar o actuar?

¿Qué actitud muestran los alumnos cuando la docente interviene?

Anexo 4. Respuestas obtenidas del primer cuestionario

Miembro del equipo #1: Patricia Noriko Maeda Namizato

Fecha de observación:

- Indicaciones

¿Qué tono de voz usa al dar indicaciones?

El adecuado, ya que se escucha cálido y tranquilo.

¿Sus indicaciones dan cabida a la participación del alumnado? ¿por qué?

Sí, ya que dentro de las indicaciones se hacen las propuestas y les brinda la oportunidad para hacerlo.

- Lenguaje verbal

¿Qué palabras utiliza para referirse a los alumnos?

Por su nombre, mencionando el nombre del grupo, y/o en ocasiones de manera impersonal o generalizada: ustedes, quiénes quieren, les gustaría que..

- Lenguaje no verbal

¿De qué manera están acomodados los alumnos?

Durante la elección en el salón: Sentados, frente a ella

Durante la actividad seleccionada: en círculo

¿Cuál es el lugar que ocupa la docente en el espacio?

Durante la elección en el salón: Al frente del salón, sentada

Durante la actividad seleccionada: inmersa en el círculo con los alumnos

¿Qué lugar ocupan los alumnos en el espacio?

Durante la elección en el salón: al centro y dos están deambulando

Durante la actividad seleccionada: toda el área permitida

¿La docente tiene algún trato físico con los alumnos?

Al finalizar la actividad, todos corren y la abrazan siguiendo la letra de la canción seleccionada

- Dinámica

¿Los alumnos se muestran confiados de opinar, participar o actuar?

Sí

¿Qué actitud muestran los alumnos cuando la docente interviene?

De escucha activa, con interés y participativa

Comentarios:

Tomando en cuenta la edad del alumnado, reducir los tiempos en el proceso de selección de la actividad y dar más tiempo a la actividad misma.

Observación e identificación de las necesidades de los alumnos durante el proceso y realizar las modificaciones necesarias (Juan)

Dar cierre a la actividad.

Miembro del equipo #2: Marla Mejía Porras

Fecha: Lunes 26 de febrero de 2024

- Indicaciones

¿Qué tono de voz usa al dar indicaciones?

Considero que el tono de voz es adecuado para el espacio y los niños, un volumen medio- neutro, con las indicaciones claras y cortas, adecuadas para el perfil de los niños.

¿Sus indicaciones dan cabida a la participación del alumnado? ¿por qué?

Si, ya que el que te fueras apoyando del material visual a la par que ibas dando la instrucción favoreció la atención de los niños, además los movimientos de tu voz capta su atención, como por ejemplo el hacer expresiones de sorpresa cuando colocas los bloques.

- Lenguaje verbal

¿Qué palabras utiliza para referirse a los alumnos?

De manera particular te refieres por el nombre de cada uno, cuando hablas de manera general te refieres a ellos como “oye”, “oigan” o “neko gumi”, en ocasiones hablas en singular para referirte al plural.

- Lenguaje no verbal

¿De qué manera están acomodados los alumnos?

Los alumnos están acomodados en semicírculo, sentado en el piso frente al pizarrón. Sensei está al frente de ellos, algunos de los alumnos (creo que dos: Juanito y Mariel) permanecieron parados, uno de ellos en la misma dinámica del

semicírculo y la otra alumna “deambulaba” por el salón, sin embargo si estaba atenta al ejercicio.

¿Cuál es el lugar que ocupa la docente en el espacio?

Te posicionas al frente del grupo, te noté muy estática, fija en un solo lugar.

¿Qué lugar ocupan los alumnos en el espacio?

Ocupan el lugar que se les ha asignado en el piso, sentados, a excepción de dos alumnos.

¿La docente tiene algún trato físico con los alumnos?

De la docente hacía ellos cuando Ana Sofia y Natalia tuvieron alguna diferencia, tomas a Ana Sofi y la mantienes a tu lado.

- Dinámica

¿Los alumnos se muestran confiados de opinar, participar o actuar?

Sí, los alumnos se notan interesados, felices y ansiosos (en el buen sentido) por querer realizar el juego mencionado.

¿Qué actitud muestran los alumnos cuando la docente interviene?

Se observan felices, entusiasmados, con libertad y movimiento.

Comentarios:

Considero que en general fue una buena gestión y un buen ejercicio, como observación solo sugeriría darle cierre a la actividad y ser más observadora en las necesidades o solicitudes que tienen los alumnos, por ejemplo lo que pasó con Juanito al momento de querer participar. Me gustó y me pareció muy importante que lograste captar la atención de ellos, incluso aunque no todos permanecieran sentados en medio círculo y sobre todo que tu presencia e instrucción solo fue un mediador para que ellos mismos tomaran decisiones en conjunto.

Miembro del equipo #3: Nayeli Luna Ramírez

Fecha: 04 de marzo 2024

- Indicaciones

¿Qué tono de voz usa al dar indicaciones? Su tono de voz es armonioso

¿Sus indicaciones dan cabida a la participación del alumnado? ¿por qué? Percibo que sí, porque la actividad fue planeada en base a lo que los alumnos necesitaban o manifestaban.

- Lenguaje verbal

¿Qué palabras utiliza para referirse a los alumnos? De cordialidad y cariño

- Lenguaje no verbal

¿De qué manera están acomodados los alumnos? En medio círculo, para que todos participen

¿Cuál es el lugar que ocupa la docente en el espacio? Enfrente y a los lados

¿Qué lugar ocupan los alumnos en el espacio? Percibo que todo el espacio ya que se pueden mover libremente.

¿La docente tiene algún trato físico con los alumnos? Si tiene expresiones de cariño y escucha

- Dinámica

¿Los alumnos se muestran confiados de opinar, participar o actuar? Si muy entusiasmados y gustosos

¿Qué actitud muestran los alumnos cuando la docente interviene? De atención

Comentarios:

No solo he observado a la maestra en la clase que nos mostró, sino también cuando interactúa de manera espontánea, con algunos grupos. La mayor parte del tiempo se lenguaje físico y verbal es cálido e invita a los alumnos a sentirse cómodos con su presencia e interacción.

Anexo 5. Planeación de la segunda situación didáctica

<p>GRADO Y GRUPO: Maternal</p>	<p>Tiempo estimado: 30 minutos</p>	<p>Docente: Dafne Lizet Gómez Trujillo</p>
<p>Fecha de aplicación: 16 de Abril</p>	<p>Justificación:</p> <p>¿La actividad está diseñada según las características del grupo?</p> <p>¿Se piensa en todos los intereses y necesidades del grupo con esta situación didáctica? ¿Por qué?</p> <p>¿Por qué decido realizar esta situación didáctica?</p> <p>¿Qué actitud debo mantener para poder alcanzar el objetivo con el grupo?</p> <p>¿Existe una novedad en los materiales, espacios, objetivos o en algún otro elemento de la planeación?</p>	
<p>Objetivo</p>	<p>Alumnos:</p> <p>Que los alumnos tengan la oportunidad de decidir qué materiales utilizarán así como hacerse responsables del material seleccionado.</p>	

	<p>Docente:</p> <p>Promover un espacio en donde los alumnos propongan el juego.</p> <p>Establecer con los alumnos nuevos vínculos de confianza que me permitan llevar a cabo una pedagogía dialógica, basada en el reconocimiento de ambas partes tomando como base el vínculo afectivo.</p> <p>Analizar posteriormente mediante un grabación de video cómo es la dinámica establecida por la docente con las y los alumnos.</p>
Flexibilidad curricular	<p>Delimitar espacios específicos pero que no sean una barrera para la creatividad y exploración de los alumnos</p> <p>Crea, se expresa y convive en experiencias de juego decidiendo en libertad su participación y sus formas de expresión.</p>
Contenido	<p>Las diferentes formas de los lenguajes para la expresión de necesidades, intereses, emociones, afectos y sentimientos. /</p> <p>El enfoque de los derechos como base de la intervención integral con niñas y niños</p>
Procesos de desarrollo de aprendizaje	<p>Construye vínculos afectivos a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales.</p> <p>Crea, se expresa y convive en experiencias de juego, decidiendo en libertad su participación y sus formas de expresión</p>

Transversalidad	Situación de aprendizaje	Espacio y forma de trabajo	Recursos
<p><i>Comparte espacios de relación en los que existe el diálogo, el respeto y el afecto, con las personas adultas de su contexto.</i></p> <p><i>Genera confianza</i></p>	<p>Jugar para conectar</p> <p>Inicio: Para comenzar nos colocaremos en medio círculo en el suelo, les explicaré a los alumnos que el día de hoy ellos tendrán la oportunidad de escoger un juguete para jugar fuera del salón. De todos los juguetes que tenemos disponibles en el espacio, solamente podrán utilizar uno. Posteriormente les daré un tiempo para que ellos puedan ir por el salón buscando el juguete que sea de su agrado, cuando lo tengan tendrán que regresar al semicírculo.</p> <p>Desarrollo: Una vez en el semicírculo compartiremos con los demás amigos que juguetes escogimos y por qué de manera muy breve, posteriormente les explicaré que en esta</p>	<p>El espacio definido o pensado es el gimnasio.</p> <p>Sin embargo si no está disponible. Veremos la posibilidad de realizarlo en el salón kasuga</p> <p>La selección de los materiales será grupal, así como el compartir el por qué seleccionamos ese material el juego</p>	<p>Los materiales lo seleccionarán los alumnos de acuerdo a sus necesidades, prioridades o intereses</p>

<p><i>creciente a partir de sentir amor, seguridad y seguridad en su entorno.</i></p>	<p>ocasión jugaremos en otro espacio que no es el salón, por ello debemos tener sumo cuidado con el material que escogimos y hacernos responsables de él. Les explicaré también que al momento de regresar al salón, tendremos que dejar el juguete en su lugar., compartiremos un poco acerca de las reglas de convivencia para prevenir futuras discusiones, siempre procurando pedir la opinión de los alumnos respecto a las mismas.</p> <p>Cierre: Posteriormente nos moveremos al gimnasio en donde podremos jugar con el juguete que seleccionamos no sin antes, quitarnos los zapatos y recordar algunas reglas importantes para el uso de los materiales que se encuentran en ese espacio, jugaremos juntos y de manera libre al final, volveremos a sentarnos en un semicírculo para preguntarle a los alumnos acerca de su experiencia, si la disfrutaron o no,</p>	<p>libre si bien de manera grupal, enfocaré o trataré de enfocar mi atención en aquellos niños que aún no se han integrado de todo el grupo como Eito, Ritsu Mariel, pues recordemos que el objetivo principal es establecer lazos de confianza con ellos y fortalecer el los lazos ya contruidos con el resto del grupo.</p> <p>-</p>	
---	---	--	--

	<p>cómo se sienten, si algún momento les causó tristeza, frustración o enojo. Posteriormente nos colocaremos nuestros zapatos y regresaremos al salón para poder guardar nuestros materiales..</p>		
--	--	--	--

Anexo 6. Cuestionario de la segunda situación didáctica aplicada

- Indicaciones

¿Qué tono de voz usa la docente al dar indicaciones?

¿Al momento de dar indicaciones explica a los alumnos los motivos de éstas? Por ejemplo:
Evitaremos correr porque nos podemos lastimar, etc.

- Lenguaje verbal

¿Sus interacciones verbales propician la participación del alumnado? ¿por qué?

¿Qué palabras utiliza para referirse a los alumnos?

Respecto a la situación planeada, ¿considera usted que el lenguaje utilizado favorece las dinámicas de poder? ¿por qué?

Referente a la dinámica establecida con los alumnos ¿considera usted que el lenguaje utilizado favorece las dinámicas de poder? ¿por qué?

¿Cómo considera que es el tono de voz o las palabras que utiliza la docente con el alumnado?

- Lenguaje no verbal

¿De qué manera están acomodados los alumnos y cómo lo interpreta?

¿Considera que se hizo un buen uso del espacio y materiales considerando el objetivo de la planeación?

¿Cuál es el lugar que ocupa la docente en el espacio y cómo lo interpretas?

¿Qué lugar ocupan los alumnos en el espacio a lo largo de la actividad y cómo lo interpretas?

¿La docente tiene algún trato físico con los alumnos?

¿Qué hace la docente cuando los alumnos no siguen con el plan esperado?

¿Si algún alumno decide no participar cuál es la actitud de la docente?

- Dinámica

¿Los alumnos se muestran confiados de opinar, participar o actuar?

¿Qué actitud muestran los alumnos cuando la docente interviene?

¿Todos y todas los alumnos tienen la posibilidad de intervenir?

¿Considera usted que existe un cambio o no entre la primera y la segunda intervención? de ser así ¿qué tipo de cambios o similitudes encuentran?

Comentarios personales

Anexo 7. Reflexión acerca de la presentación del proyecto en el Consejo Técnico Escolar del 31 de Mayo del 2024

Hace ya un mes esta presentación estaba programada, pero fue pospuesta por razones ajenas a mí. Había platicado con mi directora acerca de esta presentación, aplicando cierta presión pues claro, el trabajo es mío, es nuestro y el tema es de mi interés. No porque quiera yo llegar a las aulas a colonizar sus estilos de enseñanza, como creyéndome la portadora de la verdad absoluta, más bien me movilizaba el deseo genuino de compartir con los míos el gran descubrimiento que este trabajo nos ha dejado encontrar.

Me emocionaba tanto poder decirles “¡Miren todas, encontramos esto! ¡Un nuevo rumbo es posible!” con la esperanza a tope y el deseo de compartir las buenas nuevas. Este proyecto me cambió la vida como docente y había encontrado en él más beneficios que desventajas, eso quería para ellas.

El día llegó y yo momentos antes leía el ambiente. El mismo de siempre antes del término de un ciclo escolar, donde el miedo predomina “Nos van a correr” se dice acá abajo. Se habla mal de las jefas y de los jefes, de las autoridades en general, se culpa siempre al otro, quien quiera que este sea. La queja es un lenguaje dominado y conocido por muchas de nosotras, es por ello que hablarlo resulta sencillo, ser parte de la conversación es casi natural en esta cultura institucional. Poco se habla acerca de las propuestas, del yo como individuo, se habla claro del yo como víctima, pero poco del yo como responsable. No diré tampoco que ese vicio es fácil de dejar, resulta bastante cómodo colocar toda la responsabilidad a aquel que nunca está, y claro que la

tiene, no digo que no, claro que debemos estar más acompañadas, claro que existen irregularidades, claro que las cosas podrían estar mejor. Pero a la par, yo también podría ser mejor.

Sentí la dinámica como con cierta responsabilidad, como si estuviera alguien detrás mío tratando de adueñarse de mi voz o mi mensaje para poder dar el suyo, era mi directora. No miento cada vez que ella hablaba sentía sus ganas de hablar con nosotras, de decirnos lo que su pecho guardaba y que por alguna razón no ha podido decirnos. Sentí y quizás me equivoque, sentí que ella las regañaba “Escuchen lo que tiene que decirnos Dafne, ella nos va a decir lo que SÍ tenemos que hacer” no gracias, no me ayudes, no es el diálogo que quiero establecer. Imponer es justo lo contrario a mi mensaje.

Las miraba mirándome y me miraba también a mí, con las manos temblorosas y el miedo a no sólo no ser escuchada, sino más bien a afrontar que después de ese momento para muchas no sería yo objeto de su afecto. Me van a barrer con la mirada, me van a cerrar las puertas de sus aulas, se van a cerrar a mí, pero ¿en realidad estuvieron abiertas esas puertas y personas? ¿acaso me veían antes de esto?

En el momento en el que nos movimos de salón sentí una especie de comodidad en la dinámica, me había mentalizado a que se generarían resistencias ante el ejercicio y para mi sorpresa leí cooperación, colocarlas en el centro para mí nos ayudaría a recordar que somos uno y a dejar de lado, por lo menos en ese momento, el pensamiento individualista que genera esta cultura institucional.

Me temblaba la voz al oírme leer mi reflexión porque construía a la par en mi mente una línea del tiempo de mi constitución como profesora consciente, el sentimiento me tomaba por segundos porque lo que había logrado a nivel individual.

Al término, como lo dije antes, esperaba poco, el silencio que tomó el salón por unos segundos no me asustó porque sabía de antemano que la no participación era una posibilidad. Pero comenzó a hablar Vianey, gracias, Vianey, gracias porque ser la primera voz en el silencio no es fácil, porque dentro de las mismas dinámicas de poder que socialmente hemos aprendido, establecer un diálogo y compartir nuestros sentimientos es castigado y mal visto, por eso el miedo a hablar, porque incluso en esta dinámica aunque la posición que deseaba tomar no era una posición de poder ni superioridad, la costumbre nos hace pensar que el que está frente a nosotros tiene cierto poder, y nosotros incluso sin desearlo, tomamos un papel con cierta sumisión.

La voz de aquel que calla el silencio abre puerta a más voces. Les recuerda la oportunidad que tienen de ser escuchadas, Es por eso, pienso yo, que se aprovechan los espacios lo más posible para aquello que esas voces nunca han tenido oportunidad de hablar.

La idea principal era generar movimiento en las profesoras, despertar en ellos esa “cosquillita” que los ayudara en el inicio de una transformación individual. El diálogo se fue transformando hacía una manifestación de todas aquellas prioridades para el docente, el lenguaje de la queja, el que todas dominamos se hizo presente, reconozco que se desdibujó de pronto el verdadero objetivo de la actividad. Pero no las culpo, ahora más bien con la misma calidez con la que

procuro en la actualidad acompañar mis niños, acompaño a mis compañeras y así tratar de entender y explicar la razón de esta queja colectiva que se presentó el día de hoy.

Los espacios de escucha ¿están o no presentes? En caso de que existan ¿qué tan efectivos son? Me refiero a estos espacios no de manera superficial, como en ocasiones siento que se llevan a los profesores. “Aquí estoy, acércate a mí” les dicen ¿pero qué pasa cuando las profesoras realmente hacen uso de esos espacios? ¿qué pasa cuando se acercan a sus autoridades a manifestar sus dolores y sus inquietudes? ¿qué tipo de respuesta o acompañamiento reciben? ¿acaso una minimización de su esfuerzo? ¿palmadas leves en la espalda como diciéndo “Ya, ya, todo va a estar bien” pero sin ninguna acción de por medio? ¿les hacen creer que la culpa recae en ellas y que podrían estar haciéndolo mejor? ¿realmente hay una corresponsabilidad docente-institución en estos espacios? y también ¿cual es el objetivo de las profesoras al acercarse a estos espacios? ¿qué buscan realmente?

La cantidad de dudas que emergieron de la conversación es enorme y así como pienso en las profesoras cansadas, agobiadas por el trabajo, por las irregularidades, por la poca consistencia en la comunicación, por el tipo de acompañamiento que se les da, pienso en la organización, en los directivos, de nuevo, no como juzgándolos, más bien como tratando de entenderlos, de verlos como un ser compuesto por otros al igual que los profesores ¿qué tipo de demandas se les exige y qué tanta injerencia tiene nuestra jefa directa en la aplicación o no aplicación de estas reglas o sanciones? ¿qué tanto poder realmente tiene fuera de su oficina? de todos los mensajes que nos llega, tanto de las formas como del mensaje mismo ¿qué tanto viene de los directivos que se

encuentran sobre ella o qué tanto de ella, de su personalidad, de su tipo de gestión hay en ese mensaje?

Todo esto tiene que ver con el proceso reflexivo. Porque el proceso reflexivo aunque puede llevarse a cabo en la individualidad, la experiencia misma me ha enseñado que cuando se acompaña de alguien más es fructífero. No me voy a cansar de decirlo, dejar la mentalidad individualista para dar paso al trabajo colectivo tiene más ventajas de las que podría describir en este momento. El proceso reflexivo no se da por arte de magia y tampoco puede comenzar sin un trabajo previo de reconocimiento y de disposición.

Mi directora deseaba que este proyecto hiciera la función de un medicamento que ataca al mal de manera directa e inmediata, pero no pensó que este mal que nos aqueja también es global y lo componen no sólo el docente en el área pedagógica, sino también su persona, su vida, su historia y por supuesto su entorno. Hablar del problema y limitarnos a lo individual pienso que era imposible, sumado a la oportunidad que estas voces identificaron para ser escuchadas y arremeter contra las autoridades, dió como resultado una trinchera en donde todos se atacaban y en donde en cierto momento sentí no podía intervenir más.

El cambio interno es el más complicado. Lo que hago yo se ve reflejado en el otro y viceversa. Eso primero. Después, reconocer que ante los problemas sistemáticos, como en este caso la violencia y la carencia de humanidad en mis relaciones con los menores, no puede haber soluciones sistemáticas como respuesta, porque somos engranes compuestos de otros engranes, así que la solución, en primera instancia, debe darse desde el poder individual, si muchos poderes

individuales se convergen, se genera el cambio colectivo que a su vez generará en el mejor de los casos un cambio sistemático, completo y global, del tamaño del problema.

Pero eso, no sólo lo debe entender el docente, sino también quienes lo rodean.