



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 097

Maestría en Educación Básica

“Pedagogía de la diferencia: educar aceptando las diferencias en la
primera infancia”

Proyecto de intervención educativa

Alumna: Diana Ximena Cervantes Trigueros

Asesor: Dr. Napoleón Antonio Chávez Suárez

CDMX, 2025



Educación
Secretaría de Educación Pública



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

Ciudad de México, 05 de agosto, 2025.

DICTAMEN DE GRADO

C. DIANA XIMENA CERVANTES TRIGUEROS

Presente:

En mi carácter de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación de la Tesis; "Pedagogía de la diferencia: educar aceptando las diferencias en la primera infancia", 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"



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 097 DE LA CDMX SUR
SERVICIOS ESCOLARES
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

Índice

| | |
|---|-----|
| Introducción | 4 |
| Capítulo I. | 7 |
| Fundamentos metodológicos y de investigación | 7 |
| 1.1.....La investigación acción en educación 10 | |
| 1.2. Instrumentos de recolección de información..... | 18 |
| 1.4. Planteamiento del problema | 45 |
| 1.5. Objetivos de la investigación | 54 |
| Capítulo II. Diagnóstico socioeducativo | 55 |
| 2.1. Política educativa internacional..... | 55 |
| 2.2. Política educativa nacional | 60 |
| 2.3. Contexto comunitario | 65 |
| 2.4. Contexto institucional..... | 69 |
| Capítulo III. Marco teórico conceptual..... | 72 |
| 3.1. Violencia, poder y escuela | 72 |
| 3.2 La disciplina como mecanismo donde transita el poder..... | 77 |
| 3.3 Las estrategias de control | 83 |
| 3.4. Violencia simbólica | 93 |
| 3.5 La escuela desde el enfoque reproductorista y el enfoque de la interculturalidad | 96 |
| 4.1 Reconociendo a la infancia: interculturalidad y pedagogía de la diferencia para construir prácticas educativas humanizadoras en preescolar | 109 |
| 4.3 La pedagogía de la diferencia como propuesta transformadora | 112 |
| 4.4 Propuesta de intervención didáctico-pedagógica: del movimiento al aprendizaje. El reconocimiento y la visibilidad a las características de las infancias..... | 119 |
| Conclusiones | 124 |
| Referencias..... | 127 |

Introducción

El presente documento constituye un trabajo de investigación y reflexión en el ámbito educativo en el nivel preescolar, pretende analizar y transformar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica y humanista. A lo largo de este escrito se aborda la problemática de la violencia simbólica en las aulas, entendida como aquellas prácticas cotidianas que, aunque normalizadas, transgreden los derechos de las infancias y perpetúan relaciones de poder asimétricas entre docentes y alumnos. La autora, a través de un enfoque metodológico cualitativo basado en la Investigación-Acción (I-A) propone una intervención pedagógica que prioriza el reconocimiento de las características y necesidades de los niños y niñas, con el fin de construir un espacio escolar más inclusivo, respetuoso y libre de violencia.

El documento se estructura en cuatro capítulos principales, cada uno de los cuales aborda aspectos fundamentales para comprender la problemática y proponer soluciones viables. En el Capítulo I, se establecen los fundamentos metodológicos y teóricos de la investigación, profundizando en la importancia de la investigación cualitativa y en la metodología de Investigación-Acción como herramienta para la transformación de la práctica docente. Se explican los instrumentos de recolección de datos utilizados, como la observación participante y las entrevistas no estructuradas, y se realiza un análisis detallado de la práctica docente desde diversas dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral. Este análisis permite visibilizar las tensiones y desafíos que

enfrentan los docentes en su labor cotidiana, así como las prácticas que aunque normalizadas, contienen elementos de violencia simbólica.

En el Capítulo II, se presenta un diagnóstico socioeducativo que contextualiza la problemática desde una perspectiva global, nacional y local. Se analizan las políticas educativas internacionales y nacionales, destacando cómo estas influyen en las prácticas pedagógicas y en las exigencias que se imponen a los docentes. Se describe el contexto comunitario e institucional del Jardín de Niños Guadalupe Servín de la Mora, espacio donde se llevó a cabo la investigación. Este capítulo permite comprender cómo los fenómenos sociales, políticos y económicos impactan en la vida escolar y en las interacciones que se dan dentro de las aulas.

El Capítulo III está dedicado al marco teórico conceptual, donde se profundiza en conceptos clave como la violencia simbólica, el poder, la disciplina y las relaciones asimétricas en el ámbito educativo. Se analiza cómo estas dinámicas se reproducen en las aulas de preescolar, a través de prácticas pedagógicas que buscan controlar los cuerpos y las conductas de los alumnos, en lugar de priorizar su desarrollo integral y su bienestar emocional. Se introduce el paradigma de la interculturalidad como una propuesta transformadora que busca fomentar relaciones humanas basadas en el respeto, la equidad y la dignidad.

Finalmente, en el Capítulo IV, se presenta la propuesta de intervención didáctico-pedagógica, cuyo objetivo principal es transformar las prácticas docentes para garantizar un trato digno y respetuoso hacia las infancias. Esta propuesta se fundamenta en la pedagogía de la diferencia, un enfoque que prioriza el reconocimiento de las características individuales de los alumnos y fomenta la

participación, la creatividad y la expresividad. A través de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, se busca crear un espacio escolar donde los niños y niñas se sientan valorados, escuchados y respetados, y donde las interacciones sociales se basen en la empatía y la solidaridad.

En resumen, este documento no solo busca visibilizar las prácticas de violencia simbólica que se normalizan en las aulas de preescolar, sino también proponer alternativas pedagógicas que permitan transformar la realidad educativa. A través de un análisis crítico y reflexivo, la autora invita a los docentes a cuestionar sus propias prácticas y a adoptar enfoques más humanistas y respetuosos, con el fin de contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La educación, desde esta perspectiva, se convierte en un espacio de resistencia y transformación, donde es posible fomentar el pensamiento crítico, la empatía y el respeto por la diversidad.

Capítulo I.

Fundamentos metodológicos y de investigación

En el presente capítulo se abordarán los aspectos metodológicos de la propuesta de intervención realizada, profundizando de manera teórica respecto a la metodología que se empleó para la ejecución de este proyecto, denominada Investigación-Acción (I-A). Asimismo, se expondrán los elementos más relevantes que conlleva la implementación de la Investigación-Acción (I-A) y la influencia que mantiene dentro de la labor docente y de la comunidad escolar para la transformación de la práctica educativa.

Previo a profundizar sobre la metodología de Investigación-Acción, es fundamental explicar y reflexionar respecto a la importancia que mantiene la investigación cualitativa, así como sus características, cuándo y cómo se puede usar y cuáles son sus implicaciones.

Aunado a lo anterior, se expondrá la relevancia que mantiene el sujeto como parte esencial de la realidad en la que se encuentra, en este sentido, se hace referencia a la escuela como espacio de interacción e intercambio cultural. A partir de la comprensión de la subjetividad, de la interpretación de la realidad de los escenarios escolares y de las diversas maneras en las que los sujetos interactúan entre sí será posible no solo reflexionar, sino también reconocer la práctica docente como una labor que implica el uso de la investigación como principal herramienta de transformación.

La sociedad con el paso del tiempo ha atravesado diversos cambios relacionados con factores económicos, políticos, culturales, sociales; conformando así sucesos históricos relevantes para el mundo. Por ejemplo, la revolución industrial que transformó las estructuras sociales y económicas, cuya consecuencia fue la necesidad de una educación más formal para capacitar a los trabajadores e impulsar la expansión de los sistemas educativos. También la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se proclamó que toda persona tiene derecho a la educación, causando la promoción e implementación de políticas públicas para garantizar el acceso a la educación en muchos países. Y por supuesto, la pandemia de COVID-19, que provocó una transformación radical en las prácticas educativas tras imponer el uso generalizado de tecnologías digitales, mientras que visibilizaba las desigualdades educativas y replanteaba el papel de la escuela.

Lo anterior ha sido motivo para tratar de entender los fenómenos que estos cambios producen, las acciones que generan y cómo afectan en las distintas dimensiones sociales. La incertidumbre generada por las alteraciones sociales fue la razón principal por la cual surgió la necesidad de comprenderlas e interpretarlas, para así poder transformarlas. La oportunidad que tiene la sociedad para reflexionar respecto a nuestra naturaleza de seres humanos, sus relaciones entre ellos y las estructuras sociales creadas, ha existido desde la antigüedad. Esta búsqueda continua de verdades que fueran más allá de sabidurías deducidas es la que abrió paso a la construcción de las ciencias sociales.

Para entender la relevancia de las ciencias sociales en la actualidad, es indispensable esclarecer de manera concreta su origen; este data en el siglo XVIII cuando las ciencias naturales ya se encontraban claramente definidas puesto que permitían obtener datos duros, tangibles y medibles.

Por otro lado las ciencias sociales eran llamadas artes, humanidades, filosofía; permitían estudiar la realidad con la finalidad de transformarla sin embargo, se hacía a través de interpretaciones subjetivas y generales que para la sociedad era insuficiente en comparación con lo que las ciencias naturales podían brindar. Legitimar las ciencias sociales demoró algunos años y durante el proceso se hizo evidente el inicio de una lucha epistemológica no solo respecto a qué era el conocimiento legítimo, sino también sobre quién continuaría controlando el conocimiento de la naturaleza y además cualquier conocimiento sobre el mundo humano (aún el que consideraban que no tenía validez científica) (Wallerstein, 2006).

En algunos países (Francia y Gran Bretaña), la presión por la transformación política y social había adquirido cierta urgencia, por lo que algunos pensadores sostenían que era necesario organizar y racionalizar los cambios sociales empero, previo a ello requerían estudiarlos y comprender las reglas que los gobernaban (Wallerstein, 2006). La necesidad que mantenía una parte de la sociedad por cambiar su realidad fue el punto de partida para comprender la importancia de estudiar, observar y conocer estas alteraciones sociales. “No solo había espacio para lo que hemos llegado a llamar ciencia social, sino que había una profunda necesidad de ella” (Wallerstein, 2006, p. 11).

Con el paso de los años las ciencias sociales han adquirido mayor relevancia en distintas disciplinas, puesto que posibilitan conocer la realidad, identificar sus elementos, comprender sus orígenes y considerar diversas alternativas de posibles cambios. Si bien es cierto que el debate respecto a qué tipo de ciencia es más efectiva o mayormente válida continúa en la actualidad, lo interesante sin duda, será tener la capacidad para discernir cuándo y con qué fines se emplean ambas y la importancia que mantienen para el desarrollo y la resolución de los retos que enfrenta la humanidad.

Con base en los párrafos anteriores, es posible afirmar el aporte valioso que brinda el estudio de las ciencias sociales para la transformación de la realidad en la que se vive, pues permite la comprensión, reflexión y análisis de problemáticas de carácter social a través de metodologías e instrumentos que facilitan la recolección de datos y que se abordarán a lo largo de este capítulo; a este proceso de estudio, interpretación y análisis de la información, se le conoce como investigación.

1.1 La investigación acción en educación

De acuerdo con Hernández et al., “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (2014, p. 4). Pues permite al ser humano conocer la realidad en la que se encuentra inmerso a través de un proceso sistemático y empírico denominado método.

Como se mencionó en los párrafos anteriores fue debido a diversos sucesos históricos que se consiguió el discernimiento de las ciencias duras con las ciencias sociales, validando ambas y reconociendo la funcionalidad que ofrecen de acuerdo con lo que se pretende estudiar; esto dio como resultado la posibilidad de considerar dos enfoques de investigación, el cuantitativo y el cualitativo.

Aunque se emplean para fines y contextos totalmente diferentes mantienen algunas similitudes, a continuación se exponen.

1. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la evaluación realizadas
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento
4. Revisan ideas sobre la base de pruebas o análisis
5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas (Grinnel, cit. en Hernández Sampieri et al., 2014, p. 4).

Los enfoques de la investigación permiten al investigador tener claridad respecto a los procedimientos que se realizarán para obtener la información pretendida. Por ello, se explicará de manera general en qué consiste la investigación cualitativa, ya que es la que la autora de este documento empleó para la realización de su proyecto de intervención socioeducativa.

El enfoque cualitativo tiene la finalidad de comprender los fenómenos y explorarlos desde diversas perspectivas, priorizando la concepción de los

participantes dentro de la realidad en la que viven y en relación con su contexto. Para conseguir lo anterior, es esencial que la investigación contenga los siguientes elementos: planteamiento del problema, propósito, preguntas de investigación, justificación, conocimiento del problema y definición del contexto (Hernández Sampieri et al., 2014).

La investigación cualitativa posibilita no solo conocer la realidad, sino también modificarla. Es holística, y para comprenderla es necesario estudiar el contexto que se desea investigar, conocer a los participantes, los rituales que las comunidades llevan a cabo en su cotidianidad, sus concepciones, creencias, ideologías, formas de actuar y tradiciones. Aunado a lo anterior, a través de métodos y técnicas con valor interpretativo, es posible “describir, analizar, descodificar, traducir y sintetizar el significado de hechos que se suscitan más o menos de manera natural” (Maanen en Álvarez-Gayou et al., sf).

Además, el enfoque cualitativo se caracteriza por producir datos de tipo descriptivo, desde las propias palabras de las personas (habladas o escritas) hasta la conducta observable, así como por estudiar a las personas en su contexto y en las situaciones en las que se encuentran (Taylor y Bogdan, 1987).

Asimismo, Hernández, Fernández y Baptista refieren que “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (2014, p. 9). Con base en el planteamiento metodológico de la investigación, se

eligieron los instrumentos a utilizar para recabar la información requerida. A partir de las citas anteriores, fue posible afirmar que el enfoque cualitativo sería el punto de partida para llevar a cabo el proyecto de intervención socioeducativa.

Respecto al mencionado proyecto de intervención, es importante señalar que su objetivo principal fue transformar la realidad educativa del contexto escolar en el que la autora de este documento lleva a cabo su práctica docente, a través de un plan de acción que permitirá contribuir a la implementación de prácticas pedagógicas respetuosas y democráticas en los alumnos de 2º grado, desde la pedagogía crítica y con un enfoque intercultural.

Para lograrlo, fue necesario realizar un diagnóstico no solo institucional, sino también político, global e internacional, que permitiera conocer y comprender las características del contexto como punto de partida. Con base en ello, se planteó una problemática propia del contexto, de manera que, a través de un plan de acción debidamente argumentado y específico, se logrará una intervención pedagógica pertinente.

A continuación, se definirá en qué consiste la metodología denominada Investigación-Acción, con la finalidad de reconocer que esta surgió a partir de la necesidad de transformar la realidad educativa, bajo la premisa de que la única manera de lograrlo es a través de un proceso de investigación que también permita la intervención del docente para/con la comunidad educativa.

Antes de conceptualizar la metodología de Investigación-Acción (IA), es importante reconocer que los desafíos a los que se enfrentan los docentes en la

actualidad son cada vez mayores. Sin embargo, es igualmente importante aceptar que los docentes juegan un papel clave en la mejora de la educación, ya que son protagonistas del sistema educativo y, a través de su trabajo en el aula y con la comunidad escolar, permiten la construcción no solo de saberes, sino de diversas habilidades que propician el pensamiento crítico y la reflexión (si su práctica docente así lo orienta). Estos retos están vinculados a diversos ámbitos y condiciones que deben considerarse. Por ejemplo, al tratar con los alumnos como sujetos auténticos, se enfrenta a situaciones familiares particulares, contextos sociales diversos, carencias económicas o afectivas, estilos de crianza poco favorecedores, situaciones de violencia o abandono, entre otros.

Por otro lado, en cuanto al ambiente áulico, se presentan retos como los grupos numerosos, la brecha de aprendizajes entre el alumnado y la necesidad de diversificar estrategias considerando las características de cada educando, por mencionar algunos. Asimismo, en el ámbito de la práctica docente, se debe hacer frente a la implementación de planes y programas propuestos por gobiernos que desconocen la realidad educativa, a las exigencias de las autoridades educativas, al exceso de carga administrativa y a los pendientes pedagógicos que deben atenderse fuera del horario laboral, entre otros. Finalmente, también los contextos externos representan un desafío cotidiano: creencias culturales que perpetúan roles de género, conductas machistas, la normalización de la violencia y del maltrato, por mencionar algunos.

Con base en lo anterior, es posible concebir a la docencia como una profesión exhaustiva, pero también como una labor que puede transformar la realidad que

vive la comunidad escolar y los alumnos, a través de las interacciones y el diálogo con ellos; así como mediante las metodologías de intervención que el docente emplea, las estrategias que implementa y la forma en que propicia la participación e interacción de los alumnos.

A partir del reconocimiento de la importancia de la labor docente y de la conceptualización previa sobre la investigación cualitativa, se definirá en qué consiste la Investigación-Acción y por qué se eligió como metodología para llevar a cabo la propuesta de intervención educativa.

De acuerdo con Latorre, como parte aglutinadora entre la investigación y la enseñanza, se elabora una propuesta que “considera la enseñanza como investigación ya la persona docente como investigadora de su práctica profesional, en el marco de las bases teórico-metodológicas de la docencia, con el fin de conseguir mejorar la calidad de la educación” (2005, p. 7).

Es decir, se comienza a reconocer la importancia del uso de la investigación en la práctica docente, con la finalidad de llevarla a cabo en los centros escolares donde labora el docente, para que, a partir de ello, se consideren las necesidades y situaciones problemáticas del aula y del contexto escolar. De esta manera, “la Investigación-Acción constituye una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional” (Latorre, 2005, p. 8).

Aunque la investigación y la enseñanza suelen concebirse como desarticuladas y completamente distintas, el uso de ambas acciones durante el ejercicio docente permite la autorreflexión con el propósito de mejorar la práctica. Esto también

implica mirar la enseñanza desde una perspectiva socialmente construida, interpretada y realizada por el profesorado.

De acuerdo con Latorre: "El profesorado como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se recogen en el transcurrir de la práctica en el aula, se analizan e interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación" (2005, p. 10).

Para complementar lo anterior, se agrega que la IA es un proceso de autorreflexión constituido como una ciencia crítica, cuya finalidad es participar en diversas situaciones sociales para la resolución de problemas que forman parte de un contexto específico.

Ahora bien, diversos autores mantienen algunas diferencias, pero también similitudes respecto a las características de la Investigación-Acción, las cuales se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Características de la Investigación acción.
Elaboración propia

| Autor | Características |
|---------------------------|---|
| Kemmis y McTaggart-(1988) | <ul style="list-style-type: none"> • Es participativa • Proceso sistemático del aprendizaje orientado a la praxis • Teoriza sobre la práctica • Realiza análisis críticos de las situaciones • Emplea ciclos de planificación, observación y reflexión |

| | |
|--|---|
| <p>Zubber-Skerritt- 1992 en Latorre (2005)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Práctica • Colaborativa • Emancipatoria • Interpretativa • Crítica |
| <p>Elliot-1993 en Latorre (2005)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas • Supone una reflexión sobre los medios y los fines <ul style="list-style-type: none"> • Implica que el profesorado se autoevalúe |
| <p>Lomax-1995 en Latorre (2005)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Busca la mejora a través de la intervención <ul style="list-style-type: none"> • El investigador es el foco principal |

Una vez expuestas las características del modelo de Investigación-Acción, es posible conocer cómo está conformado y hacia dónde está orientado, por lo cual se reconoce que es la metodología que mayor relevancia mantiene dentro de los centros escolares y que incluso, de llevarse a cabo en todas las escuelas, es probable que la transformación de la realidad se ejecute con mayor frecuencia.

De acuerdo con Bausela, para llevar a cabo la Investigación-Acción es importante desarrollar “un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyan diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación” (2004, p. 5).

Aunado al párrafo anterior y con base en los planteamientos de Kemmis y McTaggart en Bausela, el proceso de la Investigación-Acción se puede resumir en las siguientes cuatro fases:

- 1) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial
 - 2) Desarrollo de un plan de acción críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo
 - 3) Actuación para poner en plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar
 - 4) La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.
- (2005, p. 5)

Una vez definidas las características de esta metodología, a continuación se explicarán los elementos que conforman el ciclo de la Investigación-Acción, la cual se concibe como una espiral autorreflexiva. Esto se debe a que “inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan de intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa” (Latorre, 2005).

Habiendo definida y descrita la metodología de Investigación-Acción, para concluir este capítulo se presentarán los instrumentos de recolección de datos que fueron empleados para el desarrollo del proyecto de intervención.

1.2. Instrumentos de recolección de información

En el enfoque cualitativo, la recolección de datos es fundamental, ya que busca obtener información a partir de personas, situaciones, comunidades, entre otros

elementos del entorno social. Una característica distintiva de esta metodología es la recuperación de percepciones, creencias, emociones, interacciones y pensamientos, tanto individuales como colectivos (Sampieri, 2014).

Para la recolección de datos se empleó la técnica de observación participante, la cual se entiende como “el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo” (Angrosino, 2014, p. 61). Esta técnica consiste en captar lo que sucede en el contexto y registrarlo con el máximo detalle posible, procurando no emitir interpretaciones durante el proceso.

El uso de la observación participante implicó la elaboración de notas de campo, en las que se envió información relevante con el propósito de documentar situaciones significativas o detonantes que permitieran identificar la problemática institucional.

Otro instrumento utilizado fue la entrevista no estructurada, la cual se basa en el diálogo directo entre el entrevistador y el entrevistado en torno a un tema específico. Su propósito es obtener información valiosa para el estudio; si bien no se cuenta con un guion de preguntas preestablecido, es necesario definir previamente algunos ejes temáticos que sirvan como punto de partida para indagar aspectos clave del contexto (Arias, 2012).

1.3. Análisis de la práctica docente

En este apartado se expondrán las diversas dimensiones de la práctica docente, con la finalidad de realizar un análisis que permita vincularlas con el tema de

investigación. Estas dimensiones se dividen en personal, pedagógica, entre otras, y permiten comprender los hechos sociales dentro del aula desde la perspectiva de una docente titular de preescolar.

La profesión docente implica poner en práctica diversas habilidades, aptitudes y actitudes. También involucra evidenciar los rasgos de personalidad de quienes están frente a grupo, lo que la convierte en una profesión donde necesariamente se generan interacciones sociales cargadas de emociones, sensaciones, pensamientos e ideas, tanto de profesionales de la educación como de seres humanos con historias de vida singulares.

Para analizar la práctica docente, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) delimitan ciertas dimensiones que permiten comprenderla y transformarla. Esto posibilita identificar aspectos personales que se entrecruzan con lo profesional y social, así como con lo didáctico e individual, puesto que el trabajo frente a grupo implica todos estos elementos. A continuación, se iniciará con el análisis de la dimensión personal, la cual concibe al maestro, antes que nada, como un ser humano, reconociendo su historia de vida, limitaciones, pasiones, entre otros aspectos.

a) Dimensión personal

La elección de mi profesión como educadora de preescolar tuvo influencia familiar: mi hermana mayor es pedagoga y la de en medio es asistente educativo. Desde muy joven, esto me permitió conocer los temas, limitaciones y gratificaciones del ámbito educativo, lo cual fue parte de mi inspiración para convertirme en maestra. Ya en el bachillerato, mediante exámenes y pruebas

vocacionales, identifiqué que mis habilidades se orientaban al ámbito social, la expresión, el arte y lo emocional.

El nivel económico de mi familia fue siempre considerado como bajo, por lo que nunca aspiré a profesiones cuya motivación principal fuera económica o relacionada con el mundo empresarial; ese tema pasaba desapercibido. Por el contrario, siempre tuve un fuerte interés en los temas sociales. Hasta la fecha, me considero una persona altamente sensible y empática, con ideales vinculados a luchas sociales y a la defensa de grupos vulnerables. Siempre me han atraído carreras como veterinaria, sociología o psicología, que comparten una preocupación por el bienestar de los otros.

En cuanto a la elección de la docencia, no pensé en las horas extras de trabajo ni en las exigencias administrativas crecientes. Tampoco imaginé los riesgos actuales de la profesión, como las posibles demandas por parte de padres de familia. Tenía la firme intención de cambiar el mundo, de dejarlo mejor que como lo encontré. Aunque luego comprendí que no soy una heroína ni una salvadora, también entendí que el buen trato, la empatía y la sensibilidad pueden marcar una gran diferencia.

Gracias a diversas experiencias y a la revisión teórica, aprendí que ser reflexiva, crítica y obstinada también es fundamental. La educación preescolar cumple una función social que va más allá de los contenidos: es un espacio de resistencia frente a las exigencias políticas y a las ideas que la sociedad tiene

sobre este nivel educativo. Mantener esta convicción me ha permitido ver la docencia como una forma de lucha.

Todos los niveles educativos que he cursado han sido en escuelas públicas, desde preescolar hasta maestría. Creo firmemente en que la educación debe ser gratuita y que ello no implica deficiencia, como muchas veces se piensa. La escuela pública me formó y gracias a ello tengo la oportunidad de escribir estas palabras. Por eso, intento que mi práctica sea siempre inclusiva y accesible para todos y todas.

Soy egresada de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), generación 2015-2019. Me titulé con mención honorífica, tanto por mi promedio como por la calidad de mi documento recepcional, el cual abordó las prácticas de poder ejercidas desde el aula.

Durante gran parte de mi vida académica, mis calificaciones fueron de 7 y 8, lo cual consideraba adecuado. Sin embargo, al ingresar a la ENMJN descubrí que, cuando algo me apasionaba, podía mantener un promedio alto con facilidad. Desde el segundo semestre, empecé a aprovechar habilidades que antes no reconocía, y desde entonces, me he caracterizado por ser dedicada, responsable y aplicada.

Mi práctica docente está compuesta por diversos elementos: teóricos, metodológicos, normativos, culturales e históricos. No obstante, el aspecto que le da verdadero sentido a mi intervención está profundamente vinculado con mi personalidad. Me considero empática y sensible, pero también tengo otros rasgos

que vuelven mi práctica auténtica. Por ejemplo, mi hiperactividad me mantiene en constante movimiento, lo que permite mantener el interés de los alumnos, activar sus cuerpos y promover la participación. Además, tengo alta energía, soy proactiva, mi voz es fuerte y me expreso corporalmente. Estas cualidades forman parte de mi cotidianidad en el aula y enriquecen mi labor docente.

Sin embargo, la personalidad también puede ser una limitante. Al ser espontánea y divertida, algunos alumnos creen que todo está permitido. Al fomentar las interacciones sociales, es común que busquen conversar durante toda la jornada. Mi exceso de empatía también puede ser visto como debilidad o intensidad, especialmente al tratar con padres de familia.

Con el tiempo, he aprendido a regular estas características para mejorar mi práctica. Parte de este proceso ha sido posible gracias a la presente investigación y a la búsqueda constante de estrategias que me permitan entender mejor a los niños y niñas, establecer límites con respeto y empatía, y validar sus emociones.

Mi trabajo como docente ha fortalecido mi capacidad crítica. Me ha llevado a cuestionar mis propios comportamientos, mis formas de relacionarme y, sobre todo, cómo normalicé conductas violentas hacia la infancia, como minimizar sus emociones o invalidar lo que para ellos es importante. Cada situación vivida en el preescolar es una oportunidad para reflexionar sobre el tipo de persona que quiero ser, el tipo de maestra que necesité cuando era niña, y el tipo de ser humano que las infancias merecen.

Este análisis personal permite vincular mi historia de vida con la relevancia del ejercicio docente frente a grupo. No obstante, la práctica pedagógica está compuesta por otras dimensiones que serán abordadas en los apartados siguientes, a fin de comprender e interpretar integralmente esta investigación.

A continuación, se presenta la dimensión institucional, que alude a cómo la cultura escolar y los ambientes educativos han influido en mi práctica docente, así como a los estándares que la comunidad impone sobre las educadoras y las expectativas generadas a partir de ellos.

b) Dimensión institucional

Para analizar la práctica docente desde una perspectiva institucional, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) reconocen que el hacer del maestro es una tarea construida de manera colectiva. Las instituciones escolares brindan a los maestros la oportunidad de socializar de diversas maneras, entrar en contacto con saberes y discursos de la profesión, conductas, tradiciones y reglas propias de la cultura magistral. Ningún hecho social dentro de las escuelas está aislado, sino que surge de una construcción colectiva.

A partir de este marco, comenzaré nuevamente a escribir en primera persona. El jardín de niños donde trabajo es una escuela pública de jornada ampliada (en el apartado del contexto institucional se describe más información sobre este espacio). Esta institución está dirigida por una mujer que lleva más de seis años en el cargo. En nuestro equipo trabajamos seis maestras frente a un grupo. Desde que llegué a la escuela, hace cinco años (de los cuales dos fueron en pandemia),

noté que mi directora es una persona sumamente exigente, que gusta de poner altas expectativas entre nosotras. Por ello, es común que surjan comparaciones respecto a nuestras habilidades, y lo hace evidente en las juntas, reuniones o conversaciones cotidianas. Además, es una persona que se rige por la norma sin excepción alguna, lo que nos lleva a todas las maestras a actuar según la guía operativa y ser cuidadosas con cualquier acción que pueda representar un problema legal o social. Por esta razón, sabemos que el apoyo y acompañamiento por parte del directivo serán nulos en caso de una situación con los padres de familia.

He vivido varios eventos que me permiten concluir que la mayoría de las educadoras (incluida mi directora) mantienen una docencia que no reconoce las características de los niños ni sus procesos de desarrollo. Por ejemplo, para ellas es impensable permitir que un alumno haga un berrinche en el aula o, en el caso más extremo, que durante un desborde emocional agrede a una maestra. Aun cuando se sabe cómo funciona el cerebro de los niños y que a esa edad (3-5 años), aún no son capaces de regular sus emociones, actúan instintivamente y requieren acompañamiento y contención.

Las maestras comentan que nunca se debe permitir que los niños falten al respeto a la autoridad pues de lo contrario, lo harán siempre. Lejos de brindar un acompañamiento adecuado, optan por regañarlos o pedirles que dejen de llorar.

Como consecuencia, cuando ellas observan que en mi práctica incluye el acompañamiento, la contención y la escucha, suelen hacer comentarios que

culpabilizan los resultados de mi intervención, diciendo cosas como: “por eso son como son” o “no los malacostumbres”.

Es importante reiterar que la dimensión institucional busca la comprensión de los elementos, normas y estructuras que organizan la vida institucional en el ámbito educativo. Dicho esto, otro elemento que forma parte de mi jardín de niños es el temor a que los alumnos se accidenten, ya que la comunidad escolar tiende a ser agresiva y exigente. Es común que los docentes de esta escuela extrememos las medidas de autocuidado, evitando cualquier juego o acción que implique riesgo (aunque sea menor) para los niños. Sabemos que, debido a su edad, pueden tener dificultades motrices o estar en el proceso de cuidar su cuerpo. Además, somos conscientes del riesgo legal que puede existir o el problema que representa que un niño se accidente durante la jornada escolar, ya que ha habido amenazas y acciones violentas por parte de los padres.

Otra característica de nuestra comunidad educativa es la falta de unión y apoyo entre los docentes. Algunas maestras trabajan de manera individual, y es común escuchar cómo se responsabiliza a los demás por el desempeño y conocimientos de los alumnos, sin considerar que el proceso de aprendizaje es multifactorial. Esto se suma a las suficientes exigencias que ya existen por parte de las autoridades, la comunidad escolar e incluso la sociedad. Es lamentable que, entre nosotras, se hagan señalamientos de ese tipo.

En general, la vida en los jardines de niños, o al menos en el mío, no la considera fácil ni liviana. Se siente una carga mental cotidiana derivada de muchos factores.

Algo que tenemos en común las docentes de mi escuela y yo es sentir cómo se desvaloriza nuestra profesión con el paso del tiempo. Aunque es posible disfrutarla, siempre existe ese miedo de ser demandados por los padres, por lo que gran parte de nuestro esfuerzo se enfoca en cómo no incomodar o molestar a los padres, o bien, hacerlo con la conciencia de que eso puede implicar una posible confrontación o problema futuro.

No culpo ni señalo a ninguna de mis compañeras maestras; al contrario, las entiendo y las admiro, porque nuestra profesión requiere valentía y vocación. Estoy seguro de que ninguna de ellas ejerce por el beneficio económico, pues claramente no somos bien remuneradas. Probablemente su actuar también sea consecuencia de las tensiones que existen en la vida escolar y parte de la responsabilidad que asumimos al ser docentes frente a un grupo. Incluso, a partir de este análisis, reconozco ciertas actitudes propias que han contribuido a un ambiente individualista y competitivo. Por ello, como parte de una práctica reflexiva y basada en la pedagogía de la diferencia, buscaré favorecer la empatía y solidaridad con mis colegas.

Si bien la dimensión institucional abarca elementos más organizacionales y prácticas colectivas, me pareció relevante destacar los aspectos anteriores, que forman parte de la cultura escolar. Estos se ven influenciados por las exigencias y tensiones sociales, así como por las historias de vida de cada docente, que finalmente se reflejan en el trabajo colegiado.

Es interesante cómo la dimensión personal permite comprender las acciones colectivas, como se plasma en la dimensión institucional. Ahora bien, se abordará la dimensión interpersonal, que incluye a más actores educativos en el análisis de la práctica docente.

c) Dimensión interpersonal

La escuela es el espacio donde alumnos, maestras, autoridades y padres de familia interactúan de diversas maneras, a partir de sus experiencias, ideales y de las expectativas que crean de quienes están inmersos. Por ello, lo que ocurre de manera cotidiana es un fenómeno social que merece la pena analizar desde la perspectiva docente. De acuerdo con Fierro, et al (1999), esta dimensión aborda la importancia que mantienen las relaciones establecidas en el ámbito educativo, además de centrarse en cómo las interacciones influyen en el ambiente de aprendizaje, en la construcción de climas escolares positivos, entre otras.

Para comenzar el análisis, se tomará como punto de partida la interacción con los alumnos, la cual, desde mi punto de vista, es la que se me da de manera más natural y además con mayor facilidad.

Siempre me he cuestionado si sería capaz de trabajar en otros niveles educativos y la respuesta es que no. El nivel preescolar me parece sumamente divertido, auténtico, genuino, espontáneo y además, noble. Los alumnos de entre 3 a 6 años son seres que aprenden con facilidad, muestran sus emociones de forma transparente y están en constante esfuerzo para aprender a socializar. Ocasionalmente y por naturaleza del desarrollo humano, interrumpen

conversaciones, muestran desinterés y tedio, hacen mucho ruido y son curiosos, eso es parte del reto. Sin embargo, la parte más sencilla de ser maestra, para mí es la interacción con ellos, la comunicación que tenemos y cómo nos relacionamos.

Suelo ser amable, atenta, alegre, comprensiva, sutil, amorosa, cariñosa, divertida, entre otras, al comunicarme con ellos. Al mismo tiempo, muestran interés, respeto, cercanía y espontaneidad al comunicarse conmigo. Los días pasan rápido porque hacen cuestionamientos interesantes, su humor es sencillo y peculiar, sus ocurrencias son auténticas. Yo con ellos soy la mejor versión de mí; la más paciente, la que no se desespera tanto, la que los contiene y acompaña, la que busca información para que su intervención sea cada vez más integral. Cabe aclarar que esta versión se ha construido durante estos 5 años de servicio y es resultado de la experiencia, de las necesidades de los niños, de las problemáticas sociales y también de lo que representa para mí ser maestra en esta generación.

Es complicado porque una parte de mí se encuentra resguardándose constantemente de posibles riesgos, problemas y mal entendidos con padres de familia, otra busca formar hábitos en los alumnos a través de establecer límites y rutinas, y una última, busca que los niños vivan momentos inolvidables y sean felices en su escuela, ¿es posible lograrlo a partir de la interacción? La respuesta es sí, pero mantener el equilibrio para lograrlo implica un cúmulo de saberes, experiencias y actitudes. En otras palabras, la interacción con los alumnos es, desde mi punto de vista, la parte más sencilla de mi trabajo, ya que se da de manera espontánea y considero poseer ciertas cualidades que me permiten

hacerlo desde una pedagogía que considera sus características, brinda herramientas de contención y acompañamiento emocional, otorga voz y participación a los niños, entre otras. De vez en cuando me desespero, me siento exhausta, me enfado, me enojo, me pongo triste, me frustró y todas esas emociones también forman parte de mi intervención como docente, me es imposible concebir una manera de ser docente sin vivenciar con intensidad estas sensaciones.

Por otro lado, y desde una postura radicalmente distinta, se encuentra la interacción con padres de familia, la cual es para mí un reto total. He pensado muchas veces que la razón por la cual dejaría de ser maestra o me cambiaría de nivel educativo, sin duda sería porque la interacción con ellos es para mí lo más desgastante, frustrante, molesto y tedioso que existe. He pensado que soy maestra de preescolar porque, sin buscar idealizar, veo en los niños muchas posibilidades de actuar, pensar y relacionarse desde la empatía, la solidaridad y el pensamiento crítico. En cambio, pienso que los adultos difícilmente van a cambiar su forma de relacionarse socialmente, aún cuando parte de los problemas sociales mantienen un origen en su actuar violento, egoísta, irresponsable y carente de empatía. Desafortunadamente, los niños son criados por personas que obstaculizan su social y físico.

A partir de exponer la perspectiva que tengo hacia ellos, he de decir que mi interacción está basada en el respeto, comunicación constante, orientación y acompañamiento. Ser maestra en la actualidad, es aceptar que gran parte de mi trabajo implica enseñar e instruir la labor de ser padres. ¿Es algo para lo que me

preparé? Por supuesto que no. ¿Me gusta? De vez en cuando. ¿Es necesario? Sí, no existe forma de lograr avances si no es a partir de esta interacción.

Me ha costado mucho valor y manejo emocional el acercarme con ellos y exigir responsabilidad desde la firmeza y seriedad. Al principio era notable mi necesidad de evitar problemas con ellos, a grado de omitir la comunicación para informar las conductas disruptivas de sus hijos. Posteriormente, noté que era necesario informarles y me causaba ansiedad causar incomodidad, sin embargo, logré hacerlo, aún sin hacerlos responsables por ello. Enseguida, comprendí que no había manera de realizar mi trabajo si no actuaba bajo el principio de corresponsabilidad con ellos, por lo que hace poco conseguí comunicar dichas conductas y además, solicitar el compromiso para que en casa modificaran ciertos aspectos de su crianza. Finalmente, y a través de la experiencia, entendí que dialogar no era suficiente para hacerlos responsables, puesto que después decían que jamás les comunicaba nada o decían que no se acordaban, por lo que de manera reciente hice un cuaderno de incidencias, donde escribo cada conversación, toma de acuerdos, conductas y compromisos que se pactan durante el diálogo.

En una utopía, me gusta imaginar que los padres de familia son personas íntegras, preparadas para criar a sus hijos y conscientes del impacto que tiene su intervención. Me emociona pensar que les sugiero actividades para sus hijos y lo toman en cuenta porque son su prioridad. En esa utopía, tengo a niños que son atendidos, que no son violentados desde su contexto familiar, que se hacen responsables, que cuidan a las infancias. Que el trabajo en preescolar es valorado

y reconocido, que no somos recriminadas por buscar comprometerlos. Me siento tranquila porque mi futuro laboral no está en manos de personas con poca empatía y carentes de responsabilidad con sus propios hijos. En esa utopía, no conciben a la escuela como guardería, cuidan a sus hijos y cobijan su infancia para que esta sea inolvidable desde un aspecto positivo.

Y aunque con los niños tengo muchas esperanzas en que pueden formarse como personas empáticas y solidarias, en los adultos realmente pienso que es una total utopía. Al reconocerlo no puedo evitar un quiebre emocional por lo difícil que es relacionarme con ellos. Aquí me gustaría recalcar que, aunque pareciera que generalizo, he conocido a padres de familia excepcionales, comprometidos, con alto sentido de humanidad y respeto, entre otras. Pero actualmente, me encuentro con muchos como los que mencioné en los párrafos anteriores.

En este sentido, la interacción con los padres de familia me parece lo más desgastante y complejo que existe en mi práctica docente, por ello he buscado e investigado diversas formas de acercarme a ellos, apoyarlos, orientarlos, entre otras. De vez en cuando, pienso que también son seres humanos aprendiendo a ser papás y mamás, así que les brindo información de cómo educar con límites, cómo validar las emociones de sus hijos, entre otras. Quizá no soy una maestra perfecta y sigo cometiendo errores durante mi práctica, pero mis acciones constantemente están intencionadas hacia la mejora del aprendizaje y contención de las infancias.

Ahora bien, para cerrar esta dimensión, comentaré la interacción que existe con las demás docentes, aunque se mencionó de manera breve en el apartado

institucional. Respecto a ello, es posible reiterar que, como resultado del demandante trabajo y con el nivel de responsabilidad que implica nuestra práctica durante la jornada escolar, es difícil coincidir en algún momento con ellas, por lo que la interacción llega a ser mínima o inexistente. Los momentos en los que esta comunicación se da, son durante los consejos técnicos escolares o juntas técnicas, en las que se priorizan las dificultades de los alumnos, las problemáticas sociales, las formas de organización para futuros eventos, entre otras. Es poco común que exista un espacio destinado para escuchar nuestras experiencias, sentimientos, cuestionamientos y dudas.

Esta misma carga laboral ha causado una separación social como gremio docente, puesto que, aunque la mayoría vivimos las mismas situaciones y problemas, difícilmente se habla de ello. Por el contrario, entre nosotras nos señalamos y responsabilizamos del rezago o problemas de conducta que existen en la escuela. En ocasiones se siente algún tipo de fricción por pensar que la directora del jardín brinda oportunidades o facilidades a otras compañeras o pasa desapercibidos algunos actos de irresponsabilidad por parte de ellas. Sin embargo, a partir de este escrito, comprendo que es un problema social derivado de muchos factores, de entre ellos, las demandas sociales que constantemente nos atribuyen, el inexistente tiempo de compartir experiencias y brindar apoyo mutuo, entre otras.

Me parecería importante participar y tomar iniciativa para crear una comunidad de educadoras que se sientan acompañadas, entendidas y contenidas, puesto que

la responsabilidad que tenemos es alta. A partir de ahora, puedo mostrar mayor empatía y menos señalamiento hacia el trabajo de mis compañeras.

Para finalizar el análisis de esta dimensión, me gustaría concluir que el aspecto más difícil del preescolar, para mí es la interacción social con el resto de la comunidad escolar. Los rubros pedagógicos y metodológicos de la intervención en el aula me parecen un reto, sin embargo, el hecho de representar una figura tan importante como el ser maestra frente a una comunidad que ocasionalmente es conflictiva, es totalmente un reto. Desafortunadamente (y no), la práctica docente sí puede transformar las interacciones sociales. Y no me mal interpreten, pero ese “desafortunadamente”, está enfocado en el arduo trabajo que se está haciendo y continuará con las formas de relación entre los padres de familia y la escuela. Se refiere a la importancia que tiene la intervención docente y el poder social que implica nuestra función frente a la comunidad. Por lo que, un acompañamiento adecuado, comunicación constante y estrategias basadas en la toma de acuerdos y corresponsabilidad, serán fundamentales para que la utopía no sea sólo ese lugar en el que soñamos llegar, sino que estemos a punto de crearlo.

d) Dimensión social

Los diversos retos a los que se enfrentan los docentes frente a grupo están relacionados en su mayoría con aspectos de tipo social, donde las exigencias, demandas, percepciones y expectativas de la población de los diversos contextos, poseen un gran peso dentro de la intervención docente, puesto que su labor frente a grupo es meramente social. En palabras de Fierro, et al (1999), el trabajo docente “se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural

y económico particular, que le imprime ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato de su labor” p.32.

Es decir, esta dimensión está enfocada a las distintas situaciones y hechos sociales que surgen desde una perspectiva social, atribuyendo al docente cierta carga de responsabilidad, tareas e idealizaciones respecto a lo que debe ser o cómo debe ejercer su trabajo. Esto variará de acuerdo a la comunidad escolar, al momento histórico que se está viviendo actualmente, a la zona geográfica donde está ubicado, por mencionar algunos. A continuación, se expondrá el análisis de la práctica tomando en cuenta los puntos anteriores.

Como hasta ahora se ha hecho evidente, todas las dimensiones se encuentran vinculadas, puesto que la práctica docente jamás es un hecho aislado. Por ello, es posible reiterar ciertas características del análisis realizado durante las distintas dimensiones, en las que se recupera el rol que funge cada maestra dentro de su institución y al énfasis en que el aspecto social es en su totalidad parte del trabajo frente a grupo.

Dentro de mi práctica docente, he reflexionado de manera constante respecto a cómo nos percibe la sociedad, de hecho, siempre me ha parecido importante la impresión que tiene la gente de mí, y como maestra he buscado que esta sea agradable, como de alguien responsable, comprometida, con vocación, entre otras. ¿Por qué es prioridad? Me parece que el ámbito político ha influido bastante, ya que se ha encargado de mostrar una imagen de los maestros relacionada con ser flojos, revoltosos, corruptos, por mencionar algunas. También, porque gran parte del trabajo que hacemos en el aula no es fácil de mirar desde afuera del

entorno escolar, y vaya que es bastante, desafortunadamente la gente lo reduce únicamente a cuidar y entretener niños. De igual forma, debido a la baja remuneración que percibe el gremio magisterial, por lo cual pienso que, mientras mejor posicionados nos encontremos socialmente, mayor será el aumento económico conforme pase el tiempo. Asimismo, y me parece la más importante, es que concibo mi profesión como algo honorable, prestigioso y digno. Desde siempre he pensado en lo fundamental que es esta profesión, en lo mucho que aporta a la construcción de una sociedad mejor que como la encontramos.

Debido a este prestigio que le atribuyo al ser educadora, me siento vulnerable y sensible cuando la sociedad señala y juzga nuestro trabajo, incluso, me afecta de más cuando un padre de familia habla mal de mi trabajo sin argumentos, siento una necesidad de demostrar constantemente que están equivocados, me enoja y me indigna. Además, cada que platico con alguien de las cosas por las que no me gusta ser maestra, estas tres siempre están presentes: porque los padres de familia son difíciles, el trabajo que hacemos no corresponde a la paga que obtenemos y porque nuestra profesión no es revalorizada. Valdría la pena realizar estos cuestionamientos: ¿por qué la gente cree que nuestro trabajo vale tan poco sueldo? ¿de dónde viene? ¿es porque no son ciencias duras? ¿Tiene que ver con una cuestión de género? ¿de pensar que es un trabajo parecido a materna? ¿creen que no es un trabajo serio o que es un pasatiempo? Me acuerdo que cuando estudiaba en la ENMJN, se comentaba eso desde hace más de 50 años, que era una profesión para las mujeres que eran mantenidas por sus esposos y

solo querían hacer algo por hobby. Aunque eso fue hace muchos años, probablemente afectó en la percepción que se tiene de nosotras actualmente.

Así como ese, puedo cuestionar infinidad de aspectos que me causan conflicto, sin embargo, mejor voy a centrarme en el trabajo excesivo que tenemos dentro del aula. ¿Por qué tenemos que hacer tanto trabajo? ¿Atender a tantos alumnos, hacer expedientes voluminosos de cada niño, hacer un diario de trabajo obligatorio, decorar el salón, hablar con padres de familia fuera de nuestro horario, hacer material, elaborar planeaciones, entre otras? Puedo responder sencillamente al decir que es porque eso contribuye a los procesos de aprendizaje de los alumnos y porque están argumentados pedagógicamente. Pero no sé si viene también por parte de las autoridades y el ámbito político, el sabotear el trabajo docente, de hartarnos, de hacernos sentir que verdaderamente no vale la pena ser docentes actualmente. Puede que me indigne esto último, pero en el fondo también me halaga. El Estado reconoce la función social de los docentes respecto a la transformación hacia una sociedad equitativa, justa, solidaria, empática y reflexiva.

La docencia permite mediar las interacciones para construir el diálogo, la reflexión, el pensamiento crítico y el sentido de justicia. Las prácticas sociales que se llevan a cabo en el aula propician y forjan una serie de principios y valores que mantienen un impacto en los diversos contextos en los que nos desarrollamos. Lo he mencionado con anterioridad y en esta dimensión se vuelve necesario reiterarlo: la docencia, para mí, es una forma de luchar y un espacio de resistencia.

La dimensión social permite la comprensión y vinculación de lo que ocurre dentro de las aulas. Si bien es cierto que esta engloba también las reformas y leyes, me pareció importante enfocarme en el aspecto de la representación social que mantiene el gremio docente en la actualidad.

En este sentido y conforme se elabora este documento, se hace evidente que el trabajo frente a grupo involucra distintos contextos y puede analizarse a partir de distintas dimensiones, en las que de alguna manera terminan entrelazándose para entender la docencia como un evento social con alta complejidad. Ahora bien, se abordará a continuación uno de los aspectos más importantes, en donde recae el ámbito social, personal, interpersonal e institucional: el didáctico.

e) Dimensión didáctica

Las aulas de clase son los espacios en los que se desarrolla mayor interacción entre iguales, en las que, a partir de intercambios de ideas, opiniones y saberes, además de una mediación pedagógica adecuada, se construye el aprendizaje. Este proceso está acompañado por diversas estrategias por parte de los alumnos, pero principalmente de quienes ejercen la docencia.

Fierro, et al, reconocen esta dimensión y al papel del maestro como un rol que. “a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que, ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento” (1999, p.34). Dicho lo anterior, en este apartado se expondrán las estrategias, técnicas, metodologías y estilos de docencia que se emplean en la cotidianidad dentro de las aulas.

Mi estilo docente es flexible y democrático, busco que los alumnos sean escuchados y tomados en cuenta. Si tuviese que mencionar una característica de mi docencia que me haga especial al resto de mis colegas, es que uso mi sensibilidad para conectar con mis alumnos, lo hago a partir de la validación emocional, del acompañamiento y contención. Con mi empatía, busco formas de dirigirme a ellos con las que pueda llamar su atención, en las que se sientan en un espacio seguro, en las que descubran que pueden acercarse a mí cada que lo requieran. Pongo límites anticipando las reglas y las consecuencias, ofreciendo alternativas para abordar su frustración, doy cumplimiento a la consecuencia acordada en caso de irrumpir la regla y busco ser yo quien se asegure de establecer el límite. Si bien es cierto que es exhaustivo en un inicio, conforme avanza el ciclo escolar observo mayor facilidad y disposición ante situaciones que impliquen la puesta en práctica de estos (casi todo el tiempo).

Durante mi formación en la ENMJN, aprendí sobre las corrientes pedagógicas y teorías del aprendizaje, recuerdo escuchar muchas veces que el conductismo no debía implementarse en las escuelas, puesto que, aunque era funcional, llegaba a transgredir la humanidad hacia los alumnos, al observar únicamente su conducta y no el trasfondo de estas. Los primeros años de servicio busque brindar un enfoque humanista y constructivista y aunque es posible hacerlo, no voy a negar que difiero con los tantos autores que alguna vez satanizaron el conductismo. Imagino que esas personas no estuvieron frente a un grupo de 25 niños de 4 años, o que no se enfrentaban a los retos sociales que existen en la actualidad.

Busco hacer una práctica con sentido pedagógico, que priorice la reflexión y el diálogo. Sin embargo, también adopté estrategias como brindar recompensas, condicionar ciertos elementos u objetos de su interés, emplear canciones o juegos para silenciarlos de manera ocasional, entre otras. Hace algunos años no hubiese estado feliz por hacerlo, hoy comparto que es posible tomar ciertos elementos que sean funcionales de cada teoría del aprendizaje.

Incluso, en ocasiones me he encontrado en ciertos dilemas, puesto que he investigado y se ha comprobado que las recompensas y castigos en los alumnos no son tan funcionales para su desarrollo, puesto que buscarán complacer o realizar las cosas para ganar aprobación. Se dice que la mejor manera de disipar las conductas no deseadas es a través de la formación de rutinas, hábitos y límites establecidos. Eso, bajo una mirada en la que fueran niños cuidados, atendidos y escuchados en su casa. ¿Y cuando no? ¿Y cuando los mismos padres evitan hacerse responsables? Mi responsabilidad como maestra es buscar estrategias que aminoren el presente problema. Por ello, aunque muchos autores argumenten la importancia de ciertas prácticas para el óptimo desarrollo del niño, la realidad en las aulas me ha llevado a refutar sus posturas y a tomar elementos de lo que pienso y sé que será funcional para mi grupo. Claramente, busco velar y actuar bajo el cumplimiento de sus derechos y del interés superior de la niñez, pero este tipo de dilemas existen y forman parte de la didáctica dentro de las aulas.

Por otro lado, las canciones, juegos, disfraces, entre otras estrategias, forman parte de mi intervención docente, la expresión a través del lenguaje corporal es una herramienta que empleo para mantenerlos atentos constantemente.

Sin embargo, un área de mejora de mi intervención está relacionada con enseñarlos a ser ordenados, a mantenerse en silencio o hablar en volumen bajo, a evitar que se muestren acelerados, entre otras. Es decir, como parte de mi personalidad incluye esas características, normalizo que entre los niños se haga sin establecer consecuencia alguna. Es hasta que mis compañeras maestras o mi directora me sugieren que priorice el orden y que regule el volumen de su voz. Por ejemplo, en mi salón, sus manteles del desayuno difícilmente estarán apilados y acomodados correctamente, sus revisteros con libros y cuadernos se encontrarán desalineados y mal colocados, las cajas con material de construcción se verán sobrepuestas y chuecas. Quizá, en unos años, eso comience a ser prioridad. De momento, aunque me importa y sé que debo promoverlo, todavía me cuesta mucho hacerlo consciente durante mis intervenciones.

Finalmente, y respecto a las metodologías empleadas, he de agregar que suelo trabajar a través de proyectos, secuencias didácticas y situaciones de aprendizaje. Aunque estoy aprendiendo, busco transversalizar los distintos contenidos para que se puedan favorecer a través de una misma actividad o un mismo proyecto, con la finalidad de evitar fragmentar el aprendizaje y hacerlo ver funcional. Cada ciclo escolar, adjunto a mi lista de saberes ciertos elementos como los recursos que utilizaré, la organización, las consignas, la forma de planear, por mencionar algunas. El nuevo programa de estudios propone la implementación de otras metodologías, como STEAM, ABP, entre otras. Todavía no reconozco en qué consisten, sin embargo, posteriormente puedo informarme respecto a cómo se

llevan a cabo, siendo honestas, tampoco es prioridad a estas alturas de mi intervención.

Considero que este apartado fue el más complejo de abordar, y asumo que tuvo que ver con la relación directa que mantiene con el resto de las dimensiones, donde la gran parte de mi intervención, aunque se refleja en el trabajo frente a grupo, se encuentra construida por los aspectos sociales, interpersonales, institucionales, entre otras. Y la didáctica es el resultado de todo lo anterior.

Para finalizar con el análisis de las dimensiones de la práctica docente, se abordará la dimensión valoral, la cual tiene un alto nivel de importancia para mí, puesto que es desde donde surge lo que soy, lo que quiero ser, lo que jamás aceptaré y lo que he aprendido a aceptar desde mi forma de ser, con la finalidad de sobrellevar mi ejercicio docente.

f) Dimensión valoral

Los seres humanos actúan a partir de diversos principios, creencias y valores que han construido tanto de manera individual, como colectiva. Muchas de las decisiones que toman, se hacen desde lo que ellos conocen y reconocen como bueno o malo, o aceptable e inaceptable. Ese actuar rige nuestra forma de dirigirnos ante la sociedad, en el trabajo, en la escuela, con nuestra familia, entre otras.

La dimensión valoral refiere a la ejecución de la práctica docente desde una perspectiva en la que, como su nombre lo dice, se ven reflejados los valores y actitudes. Es también una dimensión que permite la reflexión sobre cómo sus

propios valores impactan en la relación con los alumnos, la manera en la que manejan conflictos o situaciones en el aula, entre otras. Permite también la contribución para formar ciudadanos críticos, responsables y éticos.

Dicho lo anterior, se finalizará este apartado del análisis de la práctica con la dimensión valoral, la cual, considero que es una de las más importantes dentro de la práctica docente.

Mi intervención en ocasiones me hace sentir feliz y orgullosa, ya que suelo propiciar valores y actitudes que suman a la sociedad, por ejemplo, ser amables, compartir, ser honestos, evitar hacer trampa, ser comprensivos, apoyar a los demás, entre otras. Me parece que lo hago también a partir del ejemplo, porque he escuchado a los alumnos usar mis frases con el resto de tus compañeros: “yo creo que te confundiste, pero la próxima vez puedes hacerlo diferente”, dicen en ocasiones. Mi ideal de ser maestra viene desde un deseo por cambiar o mejorar la sociedad en la que nos encontramos, por eso creo que no existe una forma de ser maestra sin actuar bajo principios y valores que crean empatía y solidaridad.

Aunque no voy a negar que, de vez en cuando he llegado a sentir vergüenza o tristeza en mi intervención y esto se debe a que he actuado desde mis anti-valores, es decir, aquello que sé que no es algo que yo haría, sin embargo, lo he llegado a hacer. Por ejemplo, una vez me sentía de mal humor y una alumna llevaba peleando y discutiendo con todas las compañeras, las empujaba, las pellizcaba, las aventaba, entre otras. Desde mi enojo le dije: “A ver, compañera, pégale. ¡Pégale a la amiga si quieres! ¿Tienes ganas de pegar? Hazlo, a ver.” Extraordinariamente eso ayudó a que la alumna se centrara, quizá le sorprendió

la respuesta que le di. Pero cuando recordé mis palabras, me dije: ¿por qué le diría algo así? ¿Y si lo tomaba en serio? ¿Hubiese sido yo la responsable de promover la violencia? Entiendo que lo hice desde la impulsividad y para mi beneficio, salió bien, pero, ¿y si no? Esa situación me hizo sentir incómoda conmigo misma, ya que no refleja lo que quisiera enseñarles y no es una forma en la que quisiera que resolvieran sus conflictos.

Con la anterior experiencia, busco visibilizar el trabajo que se vive en las aulas y reconocer que soy un ser humano que va aprendiendo diversas formas de resolver, de comunicar, entre otras. Me gustaría no lidiar con la responsabilidad de ser ejemplo para tantos alumnos, a veces quisiera un trabajo más sencillo, como vender helados o preparar comida, donde no tenga que lidiar con más personas, donde no se espere tanto de mí, porque también cometo errores y también me equivoco. El problema es que al cometerlos las consecuencias pueden ser más delicadas, ya que me encuentro interactuando con personas. Ese mismo discurso lo interpreto cuando estoy triste, entonces recuerdo lo importante que es mi profesión, ya que trabajo con personas y soy ejemplo para ellas. Es una sensación rara, pero interesante.

En resumen, el trabajo docente es, desde mi punto de vista, uno de los más importantes para la sociedad, por lo que debe hacerse desde la responsabilidad y definitivamente, desde la vocación. A veces voy a romantizar mi profesión porque me parece valiosa y poderosa, pero también voy a expresar mi hartazgo y frustración, ya que es desgastante y peligrosa. Ambas forman parte de la construcción de mi identidad como docente.

Este análisis fundamentó parte de la investigación que se está llevando a cabo, puesto que, permitió visibilizar diversas perspectivas y dimensiones que forman la práctica docente, con la finalidad de comprender que las diversas problemáticas que dan lugar dentro de las aulas, mantienen un origen, personal, profesional, pero sobre todo colectivo y social.

En el siguiente apartado se expondrá el planteamiento del problema, donde se retomarán diversos aspectos observados dentro de las aulas, los cuales, casi siempre están relacionados con problemas macro sociales.

1.4. Planteamiento del problema

El contexto actual en el que se posiciona México es producto de diversos factores de índole político, económico, cultural y por supuesto histórico. Comprender la realidad cotidiana dentro de las diversas esferas sociales y la manera en la que se relacionan con el contexto en el que vivimos, permitirá concebir los problemas educativos como una responsabilidad que debe trabajarse incluso fuera de las instituciones escolares.

Ante los diversos sucesos históricos que han contribuido a la construcción de la sociedad como la conocemos actualmente ha sido posible identificar distintos

problemas que se vivencian de manera global y que es urgente parar de normalizarlos, uno de ellos es la violencia que se ejerce en niveles macro y micro sociales de nuestro país.

El tema de investigación de este documento está relacionado con un tipo de violencia que se ejerce dentro de las aulas y que en la mayoría de las veces, suele ser sutil y normalizada. Por ello se abordará este concepto desde una perspectiva global, hasta una más particular.

Previo a especificar respecto a los diversos ámbitos en los que se ejerce la violencia, es fundamental discernirla de la palabra agresión, la cual “es una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y qué, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos. Es biología pura” (Sanmartín, 2007, p. 9). Por otro lado, la violencia, si bien es cierto que es también agresividad, se considera que está alterada, “principalmente por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina” (Sanmartín, 2006 en Sanmartín, 2007, p. 9).

Es decir, la violencia se distingue por cualquier conducta intencional que busque causar un daño. Ahora bien, como se mencionó en los párrafos anteriores, los distintos problemas que ocurren a nivel macrosocial, la mayoría de las veces se suscitan también en micro contextos, como lo es dentro de la escuela. Por ello, vale la pena realizar una breve reseña respecto a los tipos de violencia en los que nuestro país se encuentra inmerso.

Como punto de partida y de acuerdo con el Índice Global de Crimen Organizado, México ocupa el 4° lugar en el ranking mundial de las naciones con mayor crimen organizado, destacando por crímenes como trata de personas, tráfico de personas, tráfico de armas, entre otras (Global Initiative Against Transnational Organized Crime, 2021). Con base en la estadística anterior, es posible reconocer los escenarios que la población mexicana vive de manera cotidiana, donde la violencia impera y pareciera que se vuelve cada vez más común.

Aunado a lo anterior y de acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH): “el trato desigual entre personas constituye lo que se conoce comúnmente como discriminación (...) En México es un fenómeno muy arraigado que data del origen del mismo país, pero su abordaje legal y político es muy reciente” (2019, p.35). Es decir, México se ha encontrado en un esfuerzo constante por dar cumplimiento a las leyes y reformas que buscan salvaguardar la integridad de los ciudadanos con la finalidad de evitar la discriminación y otras formas de violencia. Sin embargo, estos intentos han quedado limitados tras la cotidianidad con la que se experimentan transgresiones a los derechos de las personas en muchos espacios.

La violencia en México no es un problema que deba ser minimizado o normalizado, debido a que se encuentra vigente en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve la ciudadanía y, además, afecta de muchas maneras a la sociedad. Por ello, identificarla y considerarla como prioridad para el cumplimiento de los derechos humanos y para vivir una vida digna y libre de violencia, es pieza

clave para comenzar a tomar acciones que se vean reflejadas en una cultura de la paz y respeto por el otro.

Incluso y a partir de vivencias de gran parte de la población, es sabido que al acudir a diversas instituciones y organismos que se encargan de cuidar y defender sus derechos, estos terminan siendo cómplices al mostrar indiferencia. Se hace evidente que, a través de mecanismos burocráticos se le resta importancia a este tipo de asuntos. Es decir, en México se transgreden los derechos de las personas de forma recurrente, desde situaciones que acontecen de manera cotidiana, hasta eventos en instituciones y organismos públicos que obstaculizan el reconocimiento y validación de las distintas formas de violencia. Existe una cultura violenta que se encuentra arraigada y que se reproduce de distintas formas.

No obstante, no podemos reducir las expresiones de violencia a su forma estrictamente visible, ya que esta se presenta de maneras sutiles y cotidianas.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu (1996) establece en la década de los setenta, el término *violencia simbólica*, refiriéndola como aquella violencia que no emplea la fuerza física, sino la imposición del poder y la autoridad; sus manifestaciones son tan tenues e imperceptibles que, es reconocida y aceptada por el dominador y el dominado.

Es decir, existe en la interacción social donde se ejerce el poder desde una perspectiva que toma control o posee la legitimidad sobre el otro.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (Bourdieu y Passeron, 1998, p.44)

Bajo la premisa del reconocimiento de la violencia en los distintos ámbitos sociales, es necesario tomar conciencia que la escuela no se encuentra exenta de ella. Al ser un espacio de intercambio cultural, inevitablemente ocurren diversas prácticas, rituales escolares, interacciones y confrontaciones que pueden llegar a reproducir los discursos de violencia que se dan de manera externa o en diversos casos, dar lugar a nuevas formas de violencia. Estas formas pueden ser representadas física y visiblemente, pero también se dan desde la sutileza y a través de interacciones, como la violencia simbólica, que se explicó en el párrafo anterior.

A continuación, se problematizará alrededor de la violencia en la práctica docente a nivel preescolar, con la intención de visibilizar su impacto en las prácticas sociales.

- **Descripción de la problemática**

La educación preescolar es el nivel académico donde se inicia la etapa escolar del alumnado, posibilita el desarrollo de habilidades que les permitirán prepararse no solo para la vida, sino también para los siguientes niveles de la educación básica. Construye las bases de los niños y niñas respecto a formas de socialización, estrategias para resolver conflictos, desarrollo del lenguaje y habilidades del pensamiento, entre otras. Es, además, un espacio donde se propicia el aprendizaje a través del juego y del dinamismo; como docente frente a grupo de preescolar, comparto abiertamente que lo considero como el contexto por excelencia para el desarrollo y preservación de la infancia.

Sin embargo, durante mis años de servicio he conocido algunas prácticas pedagógicas cotidianas que ejercemos las docentes y autoridades, los distintos rituales escolares que se llevan a cabo como institución y las diversas maneras en las que interactuamos con nuestros alumnos dentro del aula. Para fines de este documento, abordaré las prácticas pedagógicas que son más cercanas a la didáctica tradicional y, de alguna manera, pudiesen transgredir los derechos de la niñez. Más adelante se argumentará por qué.

Estas prácticas conforman la labor docente de las educadoras y son producto de muchos factores, no obstante, determinarlos de manera precisa sería un trabajo complejo, casi imposible. Aun así, valdría la pena cuestionarse: ***¿Qué elementos contribuyen a la generación de prácticas de violencia simbólica en el preescolar?*** Si bien podemos asumir que algunos de estos elementos están constituidos por situaciones específicas dentro de las escuelas, como estar frente a grupos numerosos, indiferencia y poca participación de los padres y madres de familia, mínimo trabajo por parte del personal de apoyo (UDEEI), desconsideración de las autoridades educativas ante la valorización del magisterio, exceso de carga administrativa, ausencia de estrategias y metodologías de intervención (formación continua) y por supuesto, normalización de dichas prácticas al aprehenderlas y reproducirlas sin cuestionar el impacto que pudiesen causar; se hace necesario indagar y reconocer las prácticas a las cuales se está haciendo referencia.

Estas prácticas son aquellas en las que se normaliza la violencia para/con los educandos o en las que las educadoras ejercen el poder mediante mecanismos que intimidan, violentan o generan malestar en los niños y niñas. Ocurren con tanta

cotidianidad que bien pudiesen ser denominados como rituales escolares, definidos como “un conjunto de comportamientos repetitivos, fuertemente anclados en lo cotidiano y codificados en lo que se refiere a su desarrollo” (Bernstein en Vázquez y Martínez, 1996, p. 50).

Si bien es cierto que hablar de violencia puede generar incomodidad y desconcierto, nombrarlo, cuestionarlo y reflexionarlo podría ser el punto de partida para transformarlo. Aunado a ello, el tipo de prácticas en las que se ejerce violencia continúa siendo socialmente aceptado ante las infancias, propiciando así una normalización e incluso reproducción de ellas. A continuación, se describirá qué acciones específicas se han observado en tanto que se han llevado a cabo por la autora de este documento.

Los primeros sucesos que llamaron mi atención van en relación con la importancia que las educadoras ponemos en el control y en el orden. Aunque ahora que estoy frente a grupo entiendo su relevancia para la prevención de accidentes y el cuidado del cuerpo de los alumnos. Me interesa cuestionarme los motivos por los cuales ponemos un énfasis excesivo en el control de los cuerpos dentro de la cotidianidad en las aulas. ***¿Por qué se le brinda tanta importancia al control de los cuerpos y las conductas en el nivel preescolar?***

Por ejemplo: para lograr que los alumnos pongan atención y realicen las actividades que planificamos, antes será necesario que dejen de moverse, eviten hablar, permanezcan sentados, volteen su silla hacia donde estoy, crucen los brazos, entre otras. Del mismo modo, se realicen comentarios condicionantes para llevar a cabo alguna acción que sea de su interés, como el recreo, desayunar o

irse a casa: “si el salón sigue sucio no vamos a ir al recreo”, “no nos vamos a ir a casita hasta que se sienten en su lugar y dejen de hablar”, “vamos a desayunar sólo si ya limpiaste tu lugar y colocaste tu mantel”, por mencionar algunas.

Por otro lado, es común que las maestras frente a grupo alcemos la voz y gritemos a nuestros alumnos(as) cuando no responden a nuestras estrategias, conversaciones y solicitudes, especialmente cuando se pone en riesgo su integridad física (es decir, si se suben a la mesa, se cuelgan de algún barrote, comienzan a correr o jugar pesado con sus compañeros, entre otras.) Lo interesante es cómo pensamos que gritar o alzar la voz será funcional, aun identificando que esta acción incomoda, intimida y genera malestar en los alumnos.

Una vez descrita la problemática observada dentro de la institución, el planteamiento del problema se define de la siguiente manera:

En el currículo del Jardín de Niños Guadalupe Servín de la Mora se normalizan prácticas pedagógicas que contienen violencia simbólica. Dichas prácticas se asumen como parte de la normalidad, trasgrediendo derechos humanos de las infancias.

A partir de lo anterior, recogemos las preguntas elaboradas, a modo de problematización:

¿Qué tipo de prácticas se asumen como normales, pero mantienen un alto contenido de violencia simbólica?

¿Por qué se le brinda tanta importancia al control de los cuerpos y las conductas en el nivel preescolar?

¿En qué medida existe una concientización en torno a prácticas de violencia simbólica dentro de mi quehacer docente?

¿Qué elementos de mi práctica docente pueden ser modificados con el fin de reducir aspectos de violencia simbólica presentes en ella?

¿Qué estrategias y/o metodologías podrían emplearse para ejercer la autoridad en el aula sin hacer uso de prácticas que contienen violencia implícita?

¿Qué alcance tiene transformar la práctica pedagógica y llevarla a cabo de manera reflexiva?

Si bien es cierto que el magisterio presenta una crisis a nivel social por las demandas por parte del Estado y la comunidad, mantiene relevancia conocer y comprender por qué se reproduce la violencia en un espacio que tiene la función de propiciar la convivencia, participación, diálogo y juego y no en caso contrario la obediencia y las conductas deseadas o funcionales para las educadoras. En este orden de ideas, se presentan los objetivos que orientan este trabajo.

1.5. Objetivos de la investigación

Ahora bien, el objetivo principal de este documento es:

Diseñar una propuesta de intervención pedagógica que promueva el reconocimiento de las infancias a través de actividades que consideren el interés del menor

Aunado a este, se incluyen tres **objetivos específicos**:

- A) Analizar las prácticas pedagógicas generadas en la interacción cotidiana dentro del jardín de niños Guadalupe Servín de la Mora, enfatizando posibles vínculos con ejercicios de poder.
- B) Conceptualizar elementos referentes a las prácticas de poder desde una perspectiva social, cultural y pedagógica.
- C) Indagar respecto a metodologías y/o corrientes pedagógicas que pongan al centro la participación del alumnado y sus características como infantes.

En el capítulo siguiente, se abordarán los distintos elementos que constituyen el diagnóstico socio-educativo, partiendo desde los contextos y políticas internacionales, hasta situarse en la institución escolar en la que se llevó a cabo el proyecto de intervención socio-educativa.

Es esencial tomar en cuenta el contexto a partir de lo global para la total comprensión de los sucesos que ocurren de manera específica en espacios sociales como los salones de clases.

Capítulo II

Diagnóstico socioeducativo

2.1. Política educativa internacional

El sistema educativo es una estructura compleja y dinámica, conformada por una diversidad de actores clave: docentes, alumnado, padres y madres de familia, autoridades educativas y figuras políticas, entre otros. Asimismo, su funcionamiento está determinado por múltiples dimensiones interconectadas, como los factores económicos, sociales, culturales y políticos, que influyen directamente en su desarrollo y alcance.

El mundo contemporáneo enfrenta desafíos constantes, impulsados por los rápidos y profundos cambios que se producen en ámbitos como el económico, el tecnológico y el cultural, por mencionar solo algunos. En este contexto, la educación emerge como un pilar fundamental para la construcción de sociedades más justas y cohesionadas. Así lo destaca la UNESCO (2006) al afirmar que "la educación tiene una misión importante que cumplir en la promoción de la cohesión social y la coexistencia pacífica (...), puede contribuir de modo importante y significativo a propiciar sociedades sostenibles y tolerantes" (p. 8).

Esta perspectiva permite comprender el papel central que organismos internacionales, como la UNESCO, le otorgan a la educación, reconociéndole una enorme responsabilidad social. Las instituciones educativas no solo son espacios de transmisión de conocimientos, sino también entornos privilegiados para la interacción social, donde se construyen valores, actitudes y habilidades esenciales

para la vida en comunidad. Además, a través de prácticas pedagógicas intencionadas, la educación tiene el potencial de incidir de manera significativa en amplios sectores de la población, formando ciudadanos participativos, críticos y reflexivos, capaces de contribuir al desarrollo de una sociedad más equitativa y democrática. Incluso, el factor histórico funge un papel fundamental debido a los diversos cambios que han surgido en el ámbito educativo a través del tiempo a nivel nacional y sobre todo internacional, cambios que han impactado en las prácticas pedagógicas, formas de interacción, propuestas curriculares, entre otras. Conocer las necesidades de los distintos contextos históricos y concebirlas como pieza fundamental para la elaboración e implementación de las políticas y reformas educativas internacionales, permite mantener una postura crítica y reflexiva ante los retos y desafíos que implican el ejercicio docente para la construcción de una sociedad basada en la equidad, inclusión e interculturalidad.

A continuación, se explica la relevancia que han mantenido los distintos organismos internacionales y nacionales, así como las reformas y políticas educativas en la práctica docente. Por otro lado, también se expondrá el impacto que han tenido las exigencias laborales/pedagógicas de los docentes, como consecuencia de la globalización en las decisiones políticas que tomó el Estado en materia educativa.

México se ha enfrentado a diversos desafíos en relación con el ámbito educativo, uno de los más significativos, indudablemente ha sido intentar dar cumplimiento a las demandas internacionales que surgieron durante el periodo neoliberal y en el auge de la globalización; aunado a ello, las consecuencias que

trajeron consigo los esfuerzos por atender estos requerimientos globalizados se perciben aún en la realidad actual que vivencian los docentes del país.

Como punto de partida, es fundamental exponer que “La globalización puede ser definida como la intensificación de las relaciones sociales a nivel mundial que vinculan lugares distantes de tal manera que los acontecimientos locales están moldeados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia y viceversa” Held (en Gorostiaga y Tello, 2011, p. 365). Es decir, a través de este proceso histórico mundial se ha hecho posible que distintos países se encuentren interconectados. De acuerdo con Robertson et al. en Gorostiaga y Tello, “suele aceptarse que la globalización adopta distintas formas y opera sobre, y a través de, distintas esferas de la vida social: política, económica, cultural y tecnológica” (2011, p. 365).

El párrafo anterior posibilita entender que a nivel mundial se han experimentado cambios relevantes que han impactado en todos los ámbitos sociales, lo cual causó que muchos países comenzarán a ejecutar acciones, reformular las políticas y repensar las estrategias de mejora. El ámbito educativo fue uno de los más considerados para dichos cambios.

Diversos organismos internacionales, como la UNESCO, propusieron un marco de acción que permitiera el cumplimiento de distintos propósitos encaminados a la mejora de la educación, así como garantizarla para todos. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en 1948, fue uno de los primeros documentos que estableció las prioridades a ejecutar “para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y

trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida tomar decisiones” (Torres citado en Trujillo, 2014).

Aunado a lo anterior, se hace énfasis en que la educación busca el pleno desarrollo de la personalidad humana, así como fortalecer el respeto a los derechos humanos. Pretende también favorecer la comprensión, la tolerancia y la propuesta de actividades para mantener la paz. Es decir, mantiene una función social de suma importancia para el desarrollo de una sociedad distinta (UNESCO, 2006).

Otros organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), han trabajado de manera conjunta con la finalidad de garantizar el derecho a la educación, reconociéndolo como un pilar fundamental para el desarrollo social y humano.

En línea con lo mencionado, existen documentos clave que han puesto como prioridad el derecho a la educación de las niñas y los niños, al reconocer que merecen ser atendidos, recibir educación y convivir en un espacio escolar que fomente el respeto y los valores. Algunos de ellos, fueron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en 1990 (Jomtien, Tailandia), la cual estableció como meta satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos. De igual manera, la Convención sobre los Derechos del Niño, en 1989, en donde se reconoció el derecho a la educación en su artículo 28, haciendo énfasis en la igualdad de oportunidades. Finalmente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en 2015, postularon garantizar una educación inclusiva. (Montachez, 2015).

Estos organismos fueron un punto de partida importante para comenzar a establecer y fijar metas globalizadas, por lo que, al mismo tiempo, representaron un momento fundamental para el desarrollo de México en distintos aspectos, y aunque hubo mejoras significativas, también implicó una etapa de desafíos y retos, sobre lo que se compartirá a continuación.

México atravesaba por un cambio económico y político importante en la década de los 90, el cual se hizo aún más evidente al integrarse como el miembro 25° de la OCDE en 1994. Esto trajo varias consecuencias en diversos ámbitos y uno de ellos fue el educativo, a continuación, se explica por qué.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es un organismo que se creó después de la segunda guerra mundial, con la finalidad de establecer distintas metas y objetivos para que los gobiernos de los países que forman parte de este, desarrollaran estrategias para resolver problemas sociales, económicos y educativos, por mencionar algunos.

“Se hacía evidente la necesidad de innovación, conocimientos y competencias para promover el crecimiento y desarrollo. Las necesidades se intensifican, el desempleo juvenil crece y los más desfavorecidos se quedan atrás en algunos países” (OECD, 2014^a, p.24 en OCDE, 2015). La cita anterior hace referencia a los retos que México enfrentó tras haberse comprometido a cumplir estándares mundiales, aun reconociendo que era un país en vías de desarrollo, por lo que difícilmente alcanzaría el nivel o logro esperado como en los otros países.

Mientras tanto en México, en el contexto del periodo neoliberal y globalizador, se comenzaron a tomar decisiones políticas en materia educativa, reconociendo las problemáticas existentes en ese entonces: poca cobertura educativa, desigualdades económicas, acceso limitado a los recursos, entre otras.

Como consecuencia de estas incorporaciones ante organismos internacionales, como la OCDE, México adoptó documentos de orden global, uno de ellos fue la Declaración de Salamanca firmada en 1994, la cual proponía el derecho a la educación para todos, elaboración de programas de estudio basados en las necesidades de los niños, entre otras. Este último documento formó parte del cambio histórico que se vivió a nivel nacional.

Dichas políticas impactaron en las decisiones locales y significaron un cambio importante en la percepción de la convivencia en las aulas, así como la función de los maestros. El siguiente apartado describe algunas de estas decisiones, vinculándolas al problema que se está analizando para efectos de esta investigación.

2.2. Política educativa nacional

México ha atravesado grandes cambios políticos que han impactado en el ámbito educativo. Lo anterior, considerando la intervención de diversos organismos internacionales que formaron parte de dichos cambios. En este marco, la Secretaría de Educación Pública ha transformado la percepción que se tiene de la escuela conforme transcurren periodos con intereses políticos y económicos distintos.

De acuerdo con el Programa de Estudios de Aprendizajes Clave propuesto en el año 2017, los propósitos del preescolar consisten en que alumnos y alumnas: logren expresar emociones, razonen para solucionar y hacer uso del conteo, exploren sus entornos cercanos, propongan y muestren autonomía, participen con entusiasmo e interés, desarrollen creatividad e imaginación, realicen actividades físicas, practiquen hábitos de higiene, se familiaricen con herramientas digitales y además conozcan reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela” (SEP,2017). Asimismo, plantea que “la educación preescolar, puede, además, influir para reducir el riesgo del fracaso cuando accedan a niveles posteriores de escolaridad” (SEP, 2017, p.62).

Por otro lado, la función de la escuela, “no es únicamente enseñar (...) lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender” (SEP, 2017, p.28). Es decir, la escuela es una organización social que ha de convertirse en una comunidad de aprendizaje en la que todos los miembros construyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (SEP, 2017).

Dicho lo anterior, la función social de la escuela de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, es ser un espacio que propicia el aprendizaje de manera integral, pero también pone expectativas altas en esta para combatir el rezago, transformar la sociedad, por mencionar algunas

Ahora bien, desde el año de 1994 hasta la actualidad, se han brindado propuestas de programas de estudio que las y los maestros han tenido que implementar en sus aulas con la finalidad de dar cumplimiento a estas exigencias globales de las que se ha hablado con anterioridad.

A lo largo de las últimas tres décadas, México ha construido un marco progresivo de políticas públicas para enfrentar la violencia en las escuelas, reflejando los cambios sociales y educativos del país. Este recorrido histórico muestra una transición desde enfoques punitivos hacia modelos preventivos con perspectiva de derechos humanos.

Los años noventa marcaron los primeros esfuerzos institucionales en un contexto de reformas educativas posteriores al Tratado de Libre Comercio. Durante este periodo las acciones se limitaban principalmente a reglamentos escolares con medidas disciplinarias, destacando el programa *Escuela Segura* (1997) que, aunque centrado en seguridad física, sentó bases para futuras intervenciones.

El nuevo milenio trajo consigo un giro conceptual importante. La Ley General de Educación de 2004 incorporó por primera vez la noción de "ambientes de respeto", mientras surgían iniciativas como la *Red Escuelas Asociadas a la UNESCO* (2005) que promovían modelos de convivencia pacífica. Este periodo también vio fortalecerse la orientación educativa, incorporando profesionales de psicología en planteles de educación básica.

La década de 2010 representó un punto de inflexión con políticas más integrales. La creación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en 2014 introdujo capacitación docente en habilidades socioemocionales y materiales didácticos para estudiantes. Paralelamente, la Reforma Educativa de 2013 abrió

espacios curriculares para abordar temas como equidad de género y prevención de violencia.

En los años recientes (2018-2024), las políticas han adoptado enfoques más especializados. La actual administración ha implementado la Estrategia Nacional de Paz con modelos de mediación escolar, mientras la reforma a la Ley General de Educación (2019) estableció protocolos obligatorios contra el acoso tradicional y digital. Destacan también las guías para prevenir violencia en entornos digitales y las adaptaciones del modelo híbrido postpandemia.

No obstante estos avances persisten desafíos significativos: la implementación desigual en zonas rurales, el crecimiento del cyberbullying y los recurrentes recortes presupuestales a programas clave. La evolución normativa muestra un aprendizaje institucional valioso, pero también revela la necesidad de fortalecer mecanismos de evaluación, coordinación interinstitucional y asignación de recursos.

El programa de estudios más reciente comenzó a implementarse en el año 2021. Es denominado como la Nueva Escuela Mexicana. Muchos de sus principios están centrados en el humanismo, la equidad, la educación inclusiva con enfoque intercultural, poniendo al centro a niñas, niños y adolescentes. Prioriza y valora las comunidades indígenas, así como la importancia de decolonizar los saberes y recuperar los ancestrales, con la finalidad de enriquecer los aprendizajes dentro de nuestro país (SEP, 2021).

Recuperar documentos que refieran a los derechos humanos y al interés superior de la niñez posibilita la comprensión contextual del trabajo. Así que se expondrán diversos organismos y documentos clave que en México han conseguido dar respaldo al cumplimiento de los derechos, en los que se proteja la vida y la dignidad humana o al menos se espera que se haga.

Por ejemplo, la intervención de organismos como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, fundada en 1990 con la finalidad de defender los derechos humanos, ha sido crucial para garantizar que las infancias vivan una vida libre de violencia. Esta organización es autónoma del Estado mexicano y su misión es: “la defensa, promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos reconocidos en la Constitución Mexicana” (CNDH, 2024, p. 2).

De igual manera, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, publicada en el año 2014, con una última actualización en abril de 2022, estipula que “el interés superior de la niñez deberá ser considerado de manera primordial en la toma de decisiones sobre una cuestión debatida que involucra niñas, niños y adolescentes” (CNDH, 2022, p.2).

Respecto al argumento de violencia simbólica que se debe abordar, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), establece lo siguiente,

“Los NNA, tienen derecho a recibir orientación, educación, cuidado y crianza (...), de los encargados y el personal de instituciones educativas, (...), sin que, se

autorice a estos el uso del castigo corporal ni el castigo humillante” (CNDH, 2022: p.26).

En este sentido, el castigo humillante hace referencia a ciertas acciones o conductas dirigidas hacia los NAA que transgredan este derecho. Por ejemplo, CNDH (2022):

Castigo humillante es cualquier trato ofensivo, denigrante, desvalorizador, estigmatizante, ridiculizador y de menosprecio y cualquier acto que tenga como objetivo provocar dolor, amenaza, molestia o humillación cometido en contra de niños, niñas y adolescentes. (p.27).

Hasta este punto y en aras con el contenido del documento, es posible entender que, tanto de manera internacional, como nacional, existen organismos que nombran la violencia de cualquier tipo como una transgresión a los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Por lo que, la escuela y los actores educativos también tienen la obligación de proteger y defender el interés superior de la niñez.

A manera de cierre, el contexto relacionado con la implementación de políticas educativas nacionales posibilita la comprensión del impacto que generan las distintas leyes y reformas en el ámbito educativo y a nivel social. Lo que permite evaluar estos fenómenos sociales a nivel internacional, nacional y posteriormente, comunitario e institucionales, como se abordará en los siguientes apartados.

2.3. Contexto comunitario

El Jardín de niños donde ejerzo mi práctica laboral es una escuela oficial de nivel preescolar, ubicada en Dulce Olivia, número 72, col. Barrio de Santa Catarina, Coyoacán, C.P: 04010. La institución tiene por nombre “Jardín de Niños Guadalupe Servín de la Mora” y el tipo de jornada que ofrece es ampliada, es decir,

el horario laboral de las maestras frente a grupo es de 8:30hrs a 14:30hrs. No obstante, el servicio educativo a la comunidad se brinda en un horario de 8:45hrs a 14:00hrs.

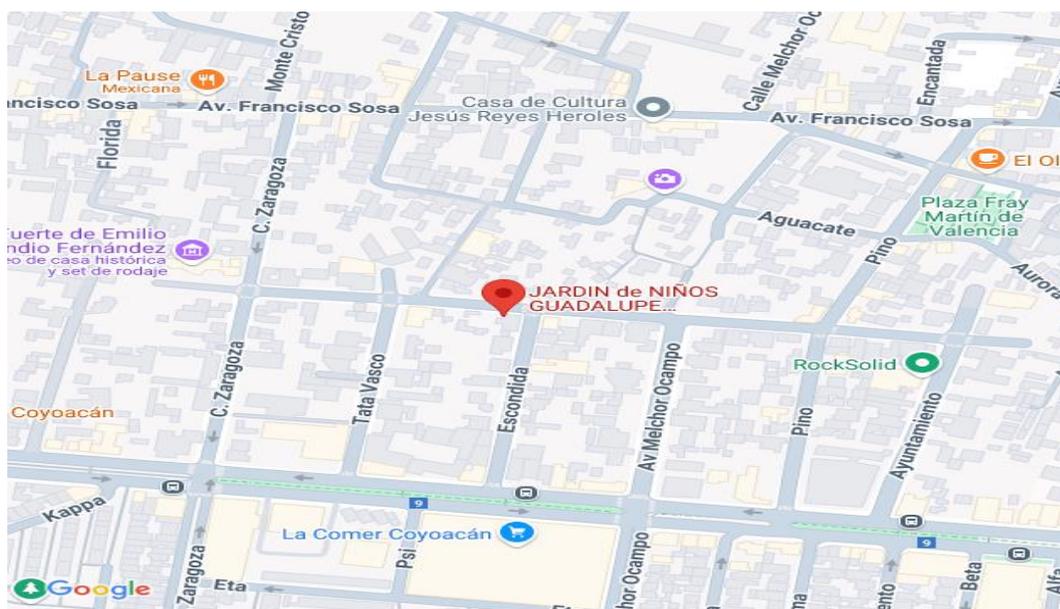


Ilustración 1. Mapa donde se encuentra el jardín de niños.

La escuela, además de encontrarse en una zona de fácil acceso, está ubicada en un entorno considerado de medio nivel económico.

Los datos anteriores también permiten dar cuenta que el índice delictivo es bajo debido a que la colonia cuenta con vigilancia permanente, así como con postes que contienen botones de auxilio, por mencionar algunas medidas de seguridad. Aunado a ello, alrededor del centro escolar es posible encontrar diversos establecimientos comerciales como plazas, supermercados, restaurantes, entre otras. Así como parques, áreas verdes y espacios de recreación y/o turismo comúnmente concurridos.

De acuerdo con lo observado y con los testimonios de los vecinos que habitan en la comunidad, es posible comentar que la población que reside dentro de la colonia está conformada mayoritariamente por adultos mayores, siendo un porcentaje mínimo de adultos jóvenes o familias conformadas por menores de edad. Del mismo modo y como se comentó en el apartado anterior correspondiente al contexto comunitario, se reitera que el alumnado que asiste a la institución escolar es proveniente de colonias aledañas y no de la colonia del Barrio de Santa Catarina Coyoacán; una de las causas pudiese ser justamente la escasa población infantil que habita en ella, así como el alto nivel económico que permea dentro de esta, permitiendo así el acceso a instituciones educativas de índole privado.

A lo largo de este apartado se abordarán las características que mantiene la comunidad que forma parte del jardín de niños Guadalupe Servín de la Mora.

- Contexto social y su impacto en la práctica docente del Jardín de Niños Guadalupe Servín de la Mora

El Jardín de Niños Guadalupe Servín de la Mora se encuentra inserto en un entorno social marcado por contrastes y desafíos que influyen directamente en la labor educativa. A diferencia de otras zonas más privilegiadas de su entorno inmediato, la población que atiende este preescolar no pertenece a la clase social dominante, sino que proviene mayoritariamente de familias de escasos recursos económicos o de clase media baja, lo que condiciona su acceso a oportunidades educativas y de desarrollo.

El contexto socioeconómico es uno de los factores más determinantes. Muchas familias enfrentan dificultades para cubrir necesidades básicas, lo que se refleja en la falta de materiales escolares, una alimentación insuficiente, ausentismo e incluso en la deserción temprana. Ante esto, la práctica docente ha sido flexible y creativa, adaptando estrategias pedagógicas que no dependan de recursos costosos y fomentando la inclusión de todos los niños, independientemente de sus condiciones materiales.

Además, la estructura familiar es diversa: hay hogares monoparentales, niños bajo el cuidado de abuelos o tutores. Estas dinámicas afectan la estabilidad emocional de los alumnos, por lo que la docente no solo debe cumplir un rol educativo, sino también afectivo y de contención, generando un ambiente seguro donde los pequeños encuentren apoyo.

El entorno urbano también juega un papel crucial. La zona aledaña al centro escolar (de la que proviene la mayoría de los y las alumnas) presenta problemas de inseguridad, violencia o presencia de adicciones. Los niños pueden llegar al aula con secuelas de estrés o conductas disruptivas. Esto exige que la práctica requiera la integración de herramientas de educación emocional, promoviendo la resolución pacífica de conflictos. A esto se suma que, en muchos casos, el acceso a servicios básicos (agua potable, electricidad, transporte) es irregular, lo que impacta en la asistencia y la salud de los alumnos.

Finalmente, la participación comunitaria no está presente en la cultura institucional, por lo que ha sido complicado establecer alianzas de corresponsabilidad. Esta falta de participación se debe a que las ocupaciones de

los padres, madres y tutores dificultan su presencia en eventos, reuniones y otros proyectos.

2.4. Contexto institucional

A continuación se realizará una descripción detallada del contexto institucional de la escuela con la finalidad de contextualizar al lector respecto al espacio donde se llevó a cabo el proyecto de investigación educativo.

El Jardín de niños Guadalupe Servín de la Mora es una casa que se adaptó para lograr construir una escuela. Está conformada por dos niveles los cuales incluyen los siguientes espacios: 6 aulas, cocina, biblioteca, salón de cantos y juegos, bodega de papelería, bodega de materiales de educación física, videoteca, sanitarios en planta alta y planta baja, 2 áreas de lavabos infantiles, dirección, patio, áreas verdes limitadas y un nuevo espacio construido que podrá utilizarse como un segundo patio techado y delimitado con una reja de metal.

Cuenta con los siguientes servicios: electricidad, drenaje, agua e internet en áreas específicas de la escuela. Del mismo modo, está equipado por distintos aparatos electrónicos que contribuyen al uso de las tecnologías para el logro de los aprendizajes, como minicomponentes en cada salón, pantallas de televisión en algunas aulas, DVDs, dos bocinas grandes, un micrófono, un proyector y dos computadoras en el área de dirección. Además, todos los espacios cuentan con lámparas que permiten la iluminación y por consiguiente el uso adecuado de estos. Las diversas áreas del jardín de niños se encuentran equipadas con materiales didácticos y pedagógicos suficientes que fácilmente pueden ser empleados por las

docentes frente a grupo como herramientas de mediación pedagógica para/con los educandos.

La escuela cuenta con una dispensa a la norma referente al número de alumnos que admite, es decir, como institución, se le permite recibir a una menor cantidad de niños en comparación con las escuelas exprofesas, debido a que los espacios son reducidos para atender a más de 25 educandos.

Por otra parte, la plantilla docente está conformada por: una directora, una subdirectora, 6 maestras frente a grupo, 3 especialistas (una profesora de inglés, una de educación física y la última de UDEEI). Aunado a ello, la escuela cuenta con dos personas que realizan el mantenimiento y el aseo, siendo en total 13 servidores públicos que laboran dentro de la institución.

Como parte del contexto institucional es importante retomar aspectos como el clima escolar, las características de organización, gestión e interacción existente entre el colegiado, para que, de esta manera sea posible comprender o conocer la manera en la que estos factores influyen en la construcción de la cultura escolar que se conoce dentro de la institución actualmente. No obstante, estos ámbitos ya se expusieron dentro de este documento en el capítulo uno, dentro de la descripción de las dimensiones de la práctica docente, en los cuales se exponen las interacciones y formas de relación que existen del colectivo docente, así como ciertas fricciones y tensiones derivadas de la organización y gestión por parte del directivo. Se invita al lector a acudir a dicho apartado para finalizar la lectura referente al contexto institucional.

Se recalca la importancia que funge el contexto social para los fenómenos que ocurren en espacios específicos, debido a que, a partir de ellos es posible identificar ciertos patrones, conductas, comportamientos y formas de relacionarse que se reproducen en diversos contextos, siendo estas, replicadas dentro de las escuelas y a partir de las formas de interacción.

Una vez comprendido lo anterior, se abordará el capítulo correspondiente al marco teórico, dentro del cual, se explican conceptos y elementos teóricos fundamentales para la interpretación de la problemática en cuestión.

Capítulo III. Marco teórico conceptual

El presente capítulo analiza las múltiples formas en que la violencia, el poder y los mecanismos de control se entrelazan en el ámbito escolar, configurando dinámicas que influyen tanto en las relaciones pedagógicas como en la reproducción de desigualdades sociales. A través de cinco apartados clave, se examina cómo la escuela no solo refleja las tensiones del entorno, sino que también las perpetúa o transforma, dependiendo de los enfoques que predominen en su práctica educativa

3.1. Violencia, poder y escuela

En este apartado se explicará la relación entre los conceptos de poder y violencia. Se iniciará describiendo el concepto de poder y a partir de ello se justificará su relación con los elementos de la cultura escolar que desatan situaciones de violencia explícita o simbólica.

Como punto de partida es necesario aclarar el concepto de “poder”. Dicho término “proviene del latín *possum*, que significa ser capaz, tener fuerza para algo, o lo que es lo mismo, ser potente para lograr el dominio o posesión (...). Es ser potente o capaz, pero también alude a tener influencia, imponerse” (Maiz-Vallenilla en Ávila, 2006, p. 216).

Con la finalidad de reforzar el concepto antes presentado se considera recurrir a las ideas planteadas por Michel Foucault, entre las cuales destaca un análisis de la idea del poder descrita en los siguientes términos:

(el poder es): una vasta tecnología que atraviesa al conjunto de relaciones sociales; una maquinaria que produce efectos de dominación a partir de un cierto tipo peculiar de estrategias y tácticas específicas. (...) Aunque el poder transita horizontalmente, se convierte en actitudes, gestos, prácticas y produce efectos, no se encuentra localizado y fijado eternamente, no está nunca en manos o es propiedad de ciertos individuos, clases o instituciones. (Ceballos, 1986, p.31)

La función del poder (expresada por Foucault) está relacionada con propiciar efectos dominantes ante un dominado que dentro del preescolar sería el alumnado. El poder no lo posee la educadora simplemente lo practica al fungir como autoridad dentro de dicho espacio escolar. En este orden de ideas el problema radica en el ejercicio inconsciente de prácticas cotidianas asumidas como normales en la relación docente-alumno/a. Dichas prácticas restan valor al reconocimiento de la infancia al priorizar el control y la reproducción por encima de los intereses concretos de los menores.

Por otra parte, Amparán (1998) quien alude a las obras de Bourdieu y las interpreta de una manera concreta y clara, explica la existencia de diversos campos sociales en los que se encuentran estructuradas las relaciones sociales y uno de ellos es denominado el campo de poder. Es un concepto que supera la categoría de la clase dominante, en el que, los actores sociales que lo conforman son aquellos agentes que dominan un campo en específico por dominar la clase de capital explícita de este.

“El campo de poder es el sistema de posiciones ocupadas por los poseedores de las diversas formas de capital que circulan en los campos relativamente autónomos que forman una sociedad avanzada” (Amparán, 1998, p.188). Si bien es cierto que puede hacer referencia a un contexto global, también es posible

interpretar que, dentro de la escuela (el campo social), la educadora es quien posee el tipo de capital simbólico de este espacio (conocimientos, saberes, experiencia), por lo que, será ella quien ocupe una posición de dominio/autoridad para y con los educandos.

En este sentido, y con la finalidad de reproducir la dominación dentro del campo social (escuela en este caso), se impone, inculca y legitima uno o distintos “habitus” que son apropiados por los sujetos que conforman el contexto de manera cotidiana (educandos, por ejemplo). Y, además, permiten el engrandecimiento de la llamada empresa de dominación (Amparán, 1988).

El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles- estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (Bourdieu, 1972, p. 178).

Es decir, es un conjunto de esquemas a partir de los cuales, los sujetos perciben el mundo y actúan en él. A partir del habitus, los sujetos producirán sus prácticas. Ahora bien, con base en la cita anterior, es posible comprender que, dentro de la escuela, los habitus permiten estructurar las jerarquías sociales a partir de acciones determinadas, donde se hace evidente quién es el sujeto que ejerce el poder y quien es el dominado.

En el ámbito educativo, el habitus opera tanto en estudiantes como en docentes, influyendo en las dinámicas del aula y en la práctica profesional. Se explica su manifestación en estos dos niveles:

En el espacio escolar, el habitus se expresa a través de:

- Expectativas y autopercepción de los alumnos: los estudiantes de clases dominantes suelen actuar con mayor seguridad en el aula, pues su habitus coincide con los códigos culturales valorados por la escuela (lenguaje, modos de participación, conocimientos previos).

- Los alumnos de grupos marginados pueden interiorizar un habitus de desventaja, subestimando sus capacidades o adaptándose pasivamente a las exigencias escolares.

- Interacciones cotidianas: Gestos, tonos de voz y formas de responder a las consignas reflejan el habitus familiar y comunitario. Por ejemplo, un niño acostumbrado a diálogos autoritarios en casa podría replicar esa dinámica con sus compañeros.

- Resistencia o aceptación de las normas: Bourdieu señala que la escuela legitima el habitus de las clases dominantes. Quienes no lo comparten pueden ser etiquetados como "problemáticos" o "inadaptados", perpetuando desigualdades.

Los profesores también actúan desde un habitus profesional, moldeado por:

- Formación inicial y trayectoria personal: las normas pedagógicas internalizadas (ej.: disciplina rígida vs. enfoques dialógicos) suelen reflejar el habitus de su propio contexto educativo.

- Muchos docentes reproducen inconscientemente prácticas excluyentes (ej.: corregir el lenguaje "incorrecto" de alumnos populares), reforzando la violencia simbólica.

- Algunos maestros, al tomar conciencia de su habitus, pueden cuestionarlo y adoptar enfoques interculturales o críticos que desafíen la reproducción social.

El poder se manifiesta en el aula a través de acciones recurrentes. Se ejerce también dentro de los rituales escolares, es decir, aquellas acciones realizadas dentro de una institución de manera cotidiana, en su mayoría automatizadas (Vázquez y Martínez, 1996). Forman parte del habitus, de manera que se interpretan como "las reglas escritas o no escritas que determinan lo legítimo y lo no legítimo dentro del campo" (Amparán, 1988, p.185).

Se entiende que dentro de cualquier interacción social existe el poder y quien lo ejerce será el dominador, así como el que recibe la imposición, es el dominado. En este sentido e irrevocablemente, dentro de las aulas de preescolar, las educadoras son quienes deben ejercer este poder. No es algo que se tenga, no es algo que se entregue, es simplemente la ejecución a partir de la jerarquía social previamente estructurada, en la que, a través de los habitus, es posible construirla y sobre todo normalizarla. "Reproducir permanentemente los desequilibrios y la dominación establecidos durante la guerra" (Ceballos, 1986, p. 34). Sin embargo, cabe cuestionarse, ¿cómo se logra este ejercicio de poder? ¿a través de qué mecanismos se hace? ¿se trata de cualquier acción realizada por la educadora? ¿o se refiere a estrategias específicas? Dentro del apartado siguiente será posible dar respuesta a ello.

3.2 La disciplina como mecanismo donde transita el poder

Las interacciones sociales que ocurren dentro de las aulas mantienen un ejercicio de poder, específicamente hablando de la educadora con sus educandos. Este poder se ejerce al ser la autoridad de dicho espacio. Se abordarán los mecanismos en los cuales se logra esta relación dominado-dominante. Es importante retomarlo porque la violencia simbólica se origina desde este tipo de relaciones, así que se buscará exponer cómo transita el poder dentro de las escuelas.

Situar lo teórico con lo experiencial permite identificar dichos mecanismos. Por ejemplo: la relación asimétrica que establece la educadora con los educandos se trata básicamente en solicitar que eviten hablar, jugar o interactuar entre ellos. También les pide que controlen su cuerpo, que obedezcan y que se porten bien. Estas restricciones se hacen evidentes durante toda la jornada, aun cuando es sabido que el preescolar es un espacio que debe priorizar la socialización, el movimiento, el juego, la libre expresión y la creatividad. Entonces, el poder que se ejerce cumple una función de represión y coercitividad. Una de las situaciones interesantes de este hecho, es que los educandos terminan acatando sin mostrar resistencia en la mayoría de los casos y estas privaciones se normalizan.

Sin embargo, también es importante tomar en cuenta el contexto actual que se vive dentro del panorama educativo en México, donde los docentes se encuentran sobrecargados de responsabilidades y trabajos, se mantienen en constante vigilancia por padres de familia y autoridades, sin contar que, los alumnos que cursan la educación básica asisten mostrando carencia de límites y de valores, derivado de malas prácticas de crianza en sus núcleos familiares. Por lo que, es

indispensable que dentro de las aulas exista orden y se establezcan pautas que propicien el respeto, la escucha atenta y sobre todo la prevención de accidentes. Es decir, mantener el orden y el control quizá no sea un ejercicio de represión, sino una manera de mantenerse a salvo dentro del sistema educativo que día con día aumenta las demandas hacia el magisterio.

Aún al tomar en cuenta lo anterior, es esencial realizar un ejercicio de reflexión que permita discernir qué tipo de prácticas propician el orden y permiten una dinámica de clase adecuada para el aprendizaje, de las prácticas que se encuentran inmersas de violencia simbólica. ¿O serán las mismas? Quizá la diferencia radique en la intención que se le brinda y lo que se busca lograr con dichas acciones. O quizá en verdad se requiera modificar esas prácticas por unas que consideren a las infancias como sujetos merecedores de tratos dignos.

En este sentido, existen prácticas cotidianas dentro de las escuelas que vale la pena cuestionar, con la finalidad de visibilizar la violencia inmersa dentro del ámbito educativo. La necesidad de observar que los alumnos estén prestando atención, controlando sus cuerpos, escuchando en su totalidad, manteniendo disposición para llevar a cabo las actividades, entre otras. Dicho de otro modo, la necesidad de mejorar o moldear la conducta. Foucault (1982), refiere que, durante la edad clásica, fue descubierto el cuerpo como objeto y blanco de poder. Se habían encontrado signos para reconocer que el cuerpo puede manipularse, educarse, obedecer, dar respuestas, volverse hábil, por mencionar algunos. Sumisión y utilización: cuerpo útil, cuerpo inteligible.

Esa necesidad de disciplinar y controlar a los alumnos, de reforzar y perpetuar las interacciones verticales, de enaltecer y priorizar el control de grupo y la obediencia, no es más que una forma de mostrar que el mecanismo principal en el que transita y se ejerce el poder es la disciplina.

Foucault (1976) denominó “poder disciplinario” a un poder que tiene como función principal enderezar conductas. Se concibe entonces como una técnica elemental dentro de los jardines de niños, en donde la prioridad es modificar conductas a través de imposiciones diversas. “La disciplina fabrica individuos, es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (p.199). No solo se establece un orden, sino que también usa a los alumnos de acuerdo a las necesidades y conveniencias de la educadora para lograr sus fines.

“A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las disciplinas” (Foucault, 1982, p. 126,).

Se ejerce una coerción débil, con la finalidad de asegurar la disposición del cuerpo: movimientos, actitudes, gestos, rapidez (Foucault, 1982). En la intervención docente se encuentra resguardado un cúmulo de *estrategias* y *recursos* empleados con los alumnos que buscan, de manera implícita y a veces explícita, el control de sus cuerpos, con la finalidad de dar cumplimiento de actividades cotidianas.

Las y los docentes llevan a cabo diversas estrategias fundamentadas en distintas teorías del aprendizaje, muchas de ellas se emplean mediante el juego y

otras, a través de indicaciones más concretas. Sin embargo, tienen la misma finalidad (aunque sea de manera inconsciente): tener el control de los alumnos para que así, consigan llevar a cabo lo solicitado. Lo hacen casi de manera “automática”, como una estrategia cotidiana; se realiza a través de canciones: “un candadito nos vamos a poner y el que se lo quite va a perder... 1, 2, 3”. O “va a participar quien esté sentado, con brazos cruzados, piernas quietas y boca cerrada”. Otro ejemplo cotidiano es una amenaza disfrazada de consecuencia sutil: “si no hacen la actividad, entonces no van a salir al recreo”; por mencionar algunas.

Es la disciplina el medio por el cual todas las estrategias anteriores son funcionales, “fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles” (Foucault, 1982, p. 126). A partir de ella es posible establecer el orden y control que se necesitan para llevar a cabo diversas situaciones didácticas. Dicho de otro modo, los prepara o los mantiene dispuestos ante procesos que se emplean para aprender.

Ahora bien, la disciplina exige un lugar específico que esté protegido por la monotonía (reproducción de prácticas de manera cotidiana). Por otro lado, existe el principio del espacio disciplinario (a cada individuo su lugar). “Instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla...” (Foucault, 1982, p.131,).

La escuela se conforma como un espacio disciplinar donde se hace evidente la existencia de la monotonía en la manera en la que requiere operar para ser funcional. Asimismo, dentro del aula, es cotidiano y común acomodar a los

alumnos de manera “estratégica” o funcional para los docentes; donde de cerca, puedan permanecer los niños y niñas que mayores dificultades de control de su cuerpo tienen.

Por otro lado, y a diferencia de Foucault, Schmill (2008) establece que la disciplina tiene distintas connotaciones. Menciona que una de ellas “viene de la forma latina derivada del verbo *discere* ‘enseñar’ (...) (p.55). También refiere que “se aplicaba a las pautas de comportamiento y especialmente a la disciplina militar” (p.55). Estas connotaciones son algunas propuestas desde lo histórico y cultural, sin embargo, Schmill expone que la disciplina es:

El conjunto de estrategias que los adultos podemos aplicar para que los menores a nuestro cargo puedan distinguir lo aceptable de lo inaceptable de su conducta y la de los demás, dentro del contexto específico de la sociedad en la que viven y de acuerdo con los valores que dicha sociedad considera deseables. (p.61).

Si se toma en cuenta esta definición, sería posible justificar y aceptar las prácticas ya mencionadas y realizadas dentro de las aulas, aún cuando privan a los niños de hablar, jugar, socializar, entre otras. Es una forma de comprender las interacciones verticales como algo necesario para que los alumnos distingan lo que es aceptable y lo que no ante la sociedad.

De la misma manera, Curwin y Mendler (cit. en de la Mora, 2003) mencionan que la disciplina es la habilidad que tiene la persona para plantearse una meta y persistir hasta alcanzarla y tener control de nuestros impulsos, para dirigir conscientemente nuestra conducta, cuidando de no afectar los derechos de los demás” (p.20). Asimismo, también refieren que, dentro de las aulas el objetivo sería “no solo detener o prevenir comportamientos inadecuados, sino además

ofrecer la oportunidad para que los alumnos aprendan de sus errores” (p.24). A partir de esta definición, se entendería y afirmaría que la disciplina es un elemento que inevitablemente permea las prácticas pedagógicas y que, desde distintas perspectivas como las que recién se exponen, no necesariamente debe ser coercitiva, sino que puede ser preventiva y útil.

Sin embargo, Ceballos (1996) refiere que “la disciplina se ha convertido en la forma más acabada y eficaz para la consecución de individuos con cuerpos dóciles y almas sometidas al poder socialmente establecido” (p. 79).

Lo importante de recuperar distintos conceptos desde perspectivas teóricas distintas, es comenzar con cuestionamientos respecto a estas prácticas pedagógicas. Por un lado, son violentas desde que transgreden, ignoran o pasan desapercibidas las características y necesidades de la niñez. Por otro lado, mantienen una intención que llega a ser útil en la dinámica escolar, como propiciar el orden, centrar su atención, evitar accidentes, entre otras. ¿Es un poder productivo o es una práctica violenta?

Foucault (como se citó en Ceballos, 1994) refiere que:

Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir. (p. 50).

Hasta este punto es posible reiterar lo siguiente: el poder es, esa fuerza existente en las relaciones sociales que domina a los sujetos inmersos en una determinada esfera social a través de tácticas, estrategias y acciones con la

finalidad de establecer un modo de acción en los otros. Por otro lado, la disciplina es una estrategia que posibilita la modificación de las conductas en los individuos. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas de las educadoras contienen ambos elementos.

Existen estrategias específicas en las que se hace evidente la necesidad de las educadoras por no solo mantener el orden dentro del salón de clases, sino que poseer el control de los cuerpos, movimientos e interacciones de los niños y niñas. En el apartado siguiente se expondrán estas estrategias.

3.3 Las estrategias de control

El nivel preescolar es un espacio que, aunque tiene como función social ser la base del aprendizaje y del desarrollo de los niños, así como favorecer habilidades sociales, cognitivas y de lenguaje, en realidad prioriza la preparación conductual de los educandos, a manera que sea más funcional y productiva su estancia dentro de los espacios escolares. Dicho de otro modo, prepara a los niños para obedecer, limita sus interacciones y restringe el libre uso de su cuerpo. El jardín de niños sirve para reformar conductas, pareciendo ser un centro de ortopedia social, que busca enderezar los cuerpos de los individuos a través del poder disciplinario (Foucault, 1976).

A lo largo del documento se han expuesto algunas prácticas que permiten evidenciar el ejercicio de poder por parte de las educadoras hacia el alumnado. Regularmente, este tipo de acciones se caracterizan por buscar centrar la atención de los niños, propiciar el orden y el silencio, entre otras. A continuación, se

presentan las estrategias más cotidianas y comunes en las que se busca el control y orden.

De acuerdo con Monereo, (1994) una estrategia es aquella acción específica que se lleva a cabo con la finalidad de cumplir un objetivo; es decir, es el medio que se emplea para llegar al fin. En este sentido, la práctica dentro del aula conlleva un sinnúmero de estrategias que permitirán al docente una intervención ininterrumpida, fluida y fructífera para sus estudiantes. ¿O para él?

Se clasificaron las estrategias según su intención, por ejemplo, una de ellas es:

- **Centrar su atención**

Los niños y niñas en etapa preescolar poseen características que son indispensables para tomar en cuenta dentro de la intervención didáctica, de entre ellas, se encuentran los periodos de atención reducidos, la ausencia de control y regulación de su cuerpo, el gusto por el juego, la curiosidad y sorpresa que manifiestan ante situaciones que les resultan emocionantes; y otras más causadas por el egocentrismo, como: buscar la atención (casi exclusiva) del otro durante todo el tiempo, las dificultades para compartir sus materiales o espacios con otros compañeros, los inconvenientes que presentan para escuchar o considerar a sus iguales, entre otras. Esta etapa o estadio, Piaget la denomina pre-operacional y abarca de los 2 a los 7 años de edad. “El pensamiento en esta etapa sigue siendo egocéntrico, lo que significa que el niño tiene dificultades para tomar el punto de vista de los demás” (Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, s.f, p.4)

Las características anteriores ponen de manifiesto uno de los retos a los que se enfrentan las educadoras de preescolar.

Una estrategia común en el preescolar consiste en cantar canciones cortas antes de cada actividad o en determinados momentos de la jornada para centrar la atención de los alumnos(as). Algunas de estas canciones implican modular el volumen de la voz hasta terminar hablando “bajito” o permanecer en silencio. También implican controlar el uso de su cuerpo, a manera de que, al término de la canción, el alumnado se encuentre dispuesto para escuchar (en silencio) y con el cuerpo regulado (sin moverse). “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 1976, p.124).

A partir de ello, cabe realizar distintos cuestionamientos: ¿por qué las maestras asociamos el silencio y la quietud con la disposición para aprender? ¿Por qué sentimos que no está siendo funcional la actividad si no tenemos el control de sus cuerpos? Que estén callados y sin moverse, ¿es parte del proceso de aprendizaje de ellos o es más bien funcional para los docentes? ¿Es una estrategia significativa para ellos? ¿O es una estrategia funcional para los docentes? De acuerdo con Foucault “en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones (..) ejercer sobre él una coerción débil” (1976, p.125).

Estas canciones y juegos que buscan “centrar su atención”, tienen un aspecto didáctico y pedagógico, se emplea un lenguaje que el alumnado puede entender,

mencionan animales y objetos que conocen, se usan movimientos exagerados, despiertan su interés, las cantan con disfrute, se involucran en ellas con facilidad.

Sin embargo, existen canciones que de manera explícita predisponen al alumno como sujeto pasivo y el mensaje que se transmite mediante ellas, probablemente sea el siguiente: “en este momento, eres más funcional callado y sin moverte”. Este mensaje representa un logro para las educadoras y en palabras de Foucault su equivalente es:

El momento histórico de la disciplina es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente, cuánto más útil. (1976, p.126.)

Un ejemplo de estas estrategias en donde a partir del juego y del canto invitamos a los alumnos a centrar su atención, esto con la finalidad de que se mantengan dispuestos para escuchar y seguir indicaciones previo a brindar una explicación.

Una de las canciones que puede ser común dentro de muchos jardines de niños es la del candadito:

“Un candadito nos vamos a poner, y el que se lo quite va a perder. ¡1, 2, 3!”

Con base en la canción, se inician las siguientes cuestiones: ¿por qué un candado? ¿No un candado, etimológicamente hablando, proviene de la palabra *encadenado*? ¿Para qué querríamos ponerles un candado? ¿Es tanta nuestra incomodidad al mirarlos “suelos” o “libres”? ¿El candado se lo van a poner en la

boca, en las piernas y brazos o en todo el cuerpo? Aunado a ello, si se lo quitan, entonces van a perder, pero ¿por qué pierden? ¿qué es lo que pierden? Ganar, en este sentido, ¿está asociado con mantenerte en silencio? El control de sus cuerpos genera una especie de política, o mejor dicho una mecánica del poder, que define “cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas según la rapidez y la eficacia que se determina” (Foucault, 1976, p.127).

Otra de las canciones que se emplea de manera regular se llama “la lechuza”, la letra es así: “*la lechuza, la lechuza, hace sh, hace sh. Todos calladitos, como la lechuza, hace sh, hace sh...*” Aparentemente la letra es más alegre para los alumnos(as), aunque el mensaje que se transmite continua: guarda silencio, escucha a la maestra y no hables.

Existen más canciones que buscan centrar la atención del alumnado para predisponerlos a las situaciones didácticas, sin embargo, parte de la intención de estas se relaciona con tener el control del cuerpo de los alumnos (específicamente al hablar y moverse). “La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, en cuerpos dóciles. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia) (Foucault, 1976, pp. 126-127).

- **Condicionamientos**

Las canciones no son el único medio disciplinar que se emplea dentro de las aulas. Es común el uso de condicionamientos para lograr modular la conducta de los niños y niñas. A continuación, se describen algunos ejemplos:

Si no están bien sentados, callados y con los brazos cruzados, no vamos a ir al recreo. O: al niño o niña que esté en su lugar en silencio y listo para escuchar, le voy a dar una estampita. También es recurrente comentar: si no estás siguiendo indicaciones y haciendo lo que se te pide, te voy a llevar a otro grupo para que observes cómo trabajan los demás compañeros.

Desde distintos enfoques, esto puede ser denominado consecuencia, sin embargo, Foucault lo denomina castigo y es considerado una estrategia social que establece un sistema de control sutil y disciplinario. Afirma también, que los castigos físicos han quedado obsoletos, puesto que el objetivo estaba encaminado a reafirmar la autoridad de un sujeto. Por otro lado, se centra en la mente y en la conducta, cuyo fin es reformar al individuo.

Si bien es cierto que es significativo e importante anticipar a un niño las consecuencias de lo que puede ocurrir ante ciertas acciones que lleve a cabo y que prever las repercusiones de sus actos forma parte de establecer límites, los condicionamientos anteriores pudiesen interpretarse también como una amenaza y como una estrategia funcional para conseguir lo deseado de cada niño. En ocasiones, no se toma en cuenta que estas prácticas pueden generar miedo, frustración y resistencia en ellos. Aún con lo anterior, los alumnos reconocen este tipo de eventos como algo común, por lo que son estrategias que suelen funcionar, incluso se involucran en estas y contribuyen a que sean eficaces con el resto de

los miembros. “Se supone que el ciudadano ha aceptado de una vez para siempre, junto con las leyes de la sociedad, aquella misma que puede castigarlo” (Foucault, 1976, p.83). Es decir, que para que el castigo sea útil su objetivo debe ser exponer las consecuencias de este. (Foucault, 1976).

Un elemento interesante de lo recién mencionado, es el respaldo teórico pedagógico que posibilita argumentar dichas prácticas, refiriendo comentarios como: *anticiparles lo que va a pasar, les ayuda a propiciar la seguridad y autoestima, o que asuman las consecuencias de sus acciones, permitirá que se desarrolle la capacidad para tomar decisiones a futuro.*

No obstante, Foucault mantiene una perspectiva del castigo, en donde expone la existencia de normas sociales que delimitan lo que puede tolerarse de lo que no, y que está asociada al ejercicio de poder en donde se refuerza la relación del dominador y el dominado.

“Es preciso que las infracciones estén bien definidas y seguramente castigadas, que en esta masa de irregularidades toleradas y sancionadas de manera discontinua con una resonancia desproporcionada, se determine lo que es infracción intolerable, y que se someta a su autor a un castigo que no pueda eludir” (Foucault, 1976, p.80).

- **Acomodo estratégico del alumnado**

Dentro del salón de clases, las educadoras acomodan u organizan los lugares en los que sus alumnos van a sentarse durante la jornada de acuerdo con sus características: si se distraen con facilidad, si hablan de manera recurrente, si

presentan dificultades para hacer las actividades por sí solos, por mencionar algunos. En ocasiones, se asume que este acomodo permitiría facilitar no solo la intervención docente, sino también, mejorar el desempeño de los alumnos durante las actividades.

Es importante enfatizar que el nivel preescolar prioriza las interacciones sociales en comparación con otros niveles de educación básica, por lo que es difícil que se busque acomodar a los alumnos separados o aislados, tampoco se usa un escritorio ni silla para las educadoras, ya que la función implica mantenerse interviniendo durante la jornada escolar. Sin embargo, esta búsqueda constante de mantener el orden y el control posibilita la recurrencia de acomodar y reacomodar a los alumnos para diversos fines.

La siguiente imagen hace referencia a diversos tipos de acomodo dentro de las aulas. En ella es posible identificar la posición que mantienen los docentes respecto a los alumnos y la disposición del espacio. Dicha distribución da cuenta de representaciones en torno a las interacciones verticales, al habitus y la forma en la que se condicionan las interacciones escolares

. Sin embargo, este acomodo es considerado también como un medio disciplinar, en donde la intención principal será la funcionalidad para la práctica docente y sobre todo el lograr un grupo que atienda y obedezca con facilidad, ya que eso posibilita la realización de las actividades planeadas.

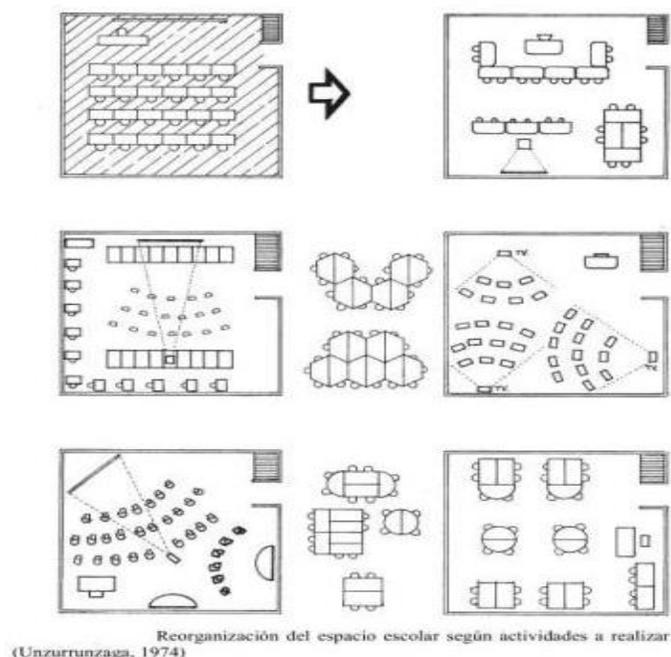


Imagen 2. Reorganización del espacio escolar según actividades a realizar

Por lo tanto, se les acomoda a los que se les dificulta centrar su atención hasta adelante, donde, de alguna manera, se puedan “vigilar”; así también, se acomoda a quienes muestran comportamientos pasivos y mayormente regulados (es decir, los que siguen indicaciones) con los alumnos que de manera recurrente les es difícil escuchar, seguir indicaciones, hacer las cosas por sí solos, respetar a los compañeros, entre otras.

Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico. (Foucault, 1976, p.131).

Respecto a la vigilancia, en la intervención docente se hace evidente la necesidad que las educadoras tienen para observar de manera cautelosa los

movimientos y acciones de cada alumno, así que cuando se levantan de su lugar sin permiso de manera instantánea se les cuestiona: ¿a dónde vas?, ¿por qué estás levantado? Y de forma general se les dice: *niños, niñas, las quiero sentadas. Nadie puede levantarse hasta que yo lo diga. Quien esté levantado se va a ir a otro grupo o con la directora, porque significa que no quiere estar aquí.*

Lo anterior ocurre de manera tan recurrente que hasta los alumnos forman parte de esta dinámica. Recién se levantan y enseguida comentan: *maestra, me voy a parar a tirar basura, ahorita me siento*, evitando así una llamada de atención o un cuestionamiento más de la maestra. Incluso, también se hacen cómplices y socios de esta labor: *maestra, cuando te saliste al baño, se levantaron de su lugar los compañeros, ahora que se queden sin recreo porque se están portando mal.* Foucault lo refiere al exponer a los alumnos dentro del nexo pedagógico en las parroquias, que fungen el papel de la vigilancia, “los observadores, deben tener en cuenta quién ha abandonado su banco, quién charla, quién no tiene rosario ni libro de horas, quién se comporta mal en misa...” (1976, p. 163).

Sin duda, el éxito del poder disciplinario se debe a instrumentos como: la inspección jerárquica y a la sanción normalizadora. (Foucault, 1976). Pareciese que ellos mismos han comprendido ciertas dinámicas; o quizá simplemente formen parte de estas, debido a las consecuencias que implica no llevarlas a cabo. Se hacen partícipes y agentes involucrados de ciertas acciones porque de manera cotidiana, se les ha hecho creer que es esta la única manera que existe para sobrellevar la vida en las aulas. En este sentido, las escuelas, incluso en el nivel preescolar, forman parte de una vigilancia continua que regula y controla las

conductas de manera recurrente. “Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado, han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta”. (Foucault, 1976, p.162).

Estas estrategias forman parte de la cotidianidad en las aulas y aunque ante la perspectiva de las educadoras está justificada dicha intervención, al reflexionar y teorizar respecto a las formas en las que se ejerce el poder, es sumamente interesante reconocer cómo las escuelas forman parte de estas instituciones que favorecen el orden y la disciplina social a través de mecanismos de control, vigilancia y castigo.

3.4. Violencia simbólica

Las estructuras sociales de la escuela se mantienen bajo lineamientos implícitos que denotan disciplina, obediencia, orden y, por lo tanto, ejercicio de poder. Esto es posible a partir de prácticas sociales específicas y sobre todo cotidianas, donde se hace evidente la puesta en práctica de la violencia simbólica, la cual se explicará a continuación.

Anteriormente se expuso el impacto que genera la violencia en las distintas esferas sociales de la sociedad, puesto que perpetua estereotipos y prácticas que transgreden los derechos de las personas y en este caso, de los niños y niñas. En general, se cree que la violencia está totalmente asociada con agresiones o

acciones físicas, como golpear, rasguñar, maltratar, por mencionar algunas. Sin embargo, Bourdieu (1996) plantea el concepto de violencia simbólica, explicándola como un tipo de poder que puede ser ejercido de forma implícita, aun sin coerción física, dentro del cual se imponen valores, normas y significados que los sujetos adoptan como legítimos. Parafraseando a Bourdieu y Passeron (1970), la violencia simbólica se ejerce con la complicidad de quienes la padecen, en la medida en que incorporan estructuras mentales que conducen a naturalizar dichas conductas.

Al tomar simbólico en uno de sus sentidos más comunes, se supone a veces que hacer hincapié en la violencia simbólica es minimizar el papel de la violencia física y (hacer) olvidar que existen mujeres golpeadas, violadas, explotadas, o, peor aún, querer disculpar a los hombres de tal forma de violencia. Cosa que, evidentemente, no es cierta. Al entender simbólico como opuesto a real y a efectivo, suponemos que la violencia simbólica sería una violencia puramente espiritual y, en definitiva, sin efectos reales. Esta distinción ingenua, típica de un materialismo primario, es lo que la teoría materialista de la economía de los bienes simbólicos, que intento elaborar desde hace muchos años, tiende a destruir, dejando que ocupe su espacio teórico la objetividad de la experiencia subjetiva de las relaciones de dominación. (Bourdieu, 2000, p. 8)

En este sentido, aquellas prácticas pedagógicas que se enlistaron en los apartados anteriores y bajo el concepto que plantea Bourdieu, estarían implicadas con violencia simbólica. Es decir: priorizar el orden, controlar sus cuerpos, condicionar acciones, evitar cuestionamientos, entre otras. Se distinguen y se les considera como violentas porque de manera implícita, la educadora ejerce su poder dentro de las aulas para generar una estructura en la que los niños y niñas participan de acuerdo a lo requerido por parte de quien ejerce este poder. Dicho de otro modo:

“Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en la medida en que es la imposición, por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural” (Bourdieu, cit en Astete, 2017 p. 236).

De manera más explícita, esto se hace evidente de diversas maneras:

- El rol del docente o la educadora que tiende a fungir como una autoridad incuestionable: se refuerza constantemente una estructura basada en el poder y lo que se lleva a cabo es impuesto por la o el maestro.
- Normas y sanciones disciplinarias: incluir consecuencias como privarlos de su recreo, cambiarlos de lugar para evitar que hablen, solicitar silencio y control de su cuerpo en gran parte de la jornada, evidenciar cuando alguien hace algo inapropiado, entre otras.
- Formas de usar el lenguaje: la manera en la que se dirigen a los alumnos, mostrando y enfatizando quién es el que posee el saber, el que indica qué hacer o cómo hacer, el que propone, por mencionar algunas.

Es importante hacer énfasis en que estas prácticas de violencia simbólica generan la reproducción de desigualdades respecto al poder, y se logra mediante el habitus, aquellas disposiciones interiorizadas que pareciesen naturales. También se reproduce la desigualdad a través del capital cultural y de la arbitrariedad cultural, en donde se cree que la escuela posibilita el acceso a conocimientos casi exclusivos e indispensables, cuando en realidad estos responden a intereses de poder.

Dicho de otro modo, la violencia simbólica es un mecanismo clave en la reproducción de las desigualdades sociales, ya que actúa de manera sutil y efectiva para mantener el orden establecido sin recurrir a la coerción física.

Finalmente, y en relación con el tema de investigación, se hace evidente que la escuela y las prácticas educativas mantienen un alto contenido de violencia simbólica, puesto que se rigen bajo los intereses del Estado y de una clase dominante. Por otro lado, también es posible confirmar que en el nivel preescolar se ejerce violencia dentro de la cotidianidad, lo que convierte en este espacio, un lugar no apto para formar y crear conciencia y reflexión colectiva, no bajo estos principios.

3.5 La escuela desde el enfoque reproductorista y el enfoque de la interculturalidad

Las relaciones sociales existen mediante las interacciones humanas, en las que se hace posible un intercambio cultural, emocional, ideológico, por mencionar algunos. Estas relaciones se propician en diversos contextos e instituciones; la escuela, indudablemente, es uno de ellos, tal como se ha abordado a lo largo del documento.

No obstante, es imprescindible partir desde la comprensión y conocimiento de los orígenes de la escuela y desde la utilidad que le asignó el Estado para homogeneizar a los ciudadanos, siendo así un dispositivo de reproducción que busca normalizar prácticas de desigualdad. Con base en ello y como se comentó en los apartados anteriores, surgen relaciones asimétricas que ponen de manifiesto el ejercicio de poder inherente a las relaciones sociales.

Ahora bien, como parte final del marco teórico y a partir de los fundamentos anteriores, es inevitable plantear los siguientes cuestionamientos: ¿es el nivel preescolar un espacio que considera verdaderamente las características de los niños? ¿es una institución creada para ellos? ¿Cómo sería una escuela hecha realmente para ellos? ¿Será que se creó para fungir una función de guardería y no tanto como educativa? Parte implícita de la labor de las educadoras, ¿tiene que ver con el control y el orden? Dentro de este apartado se establecerán las funciones de la escuela desde diversos enfoques, con la finalidad de replantear y proponer nuevas formas de relacionarse, interactuar y aprender dentro de estas, que conllevan ejercicios de reflexión ante la práctica educativa.

Por ejemplo, al enfatizar en el enfoque de Foucault, se reconoce que la escuela “debe ser un operador de encauzamiento de la conducta. Es una máquina pedagógica (...). Debía ser un aparato para vigilar” (1976, p. 202). La única manera de negarlo sería desconocer lo que se vive de manera cotidiana dentro de las aulas, porque la intervención docente implica un sinnúmero de pautas que requieren llevarse a cabo al preparar a los alumnos para el proceso de aprendizaje. No existe una escuela en donde no se vigile, en donde no se busque reformar conductas, en las que no se exija, de alguna manera, controlar los cuerpos y no por deseo de las educadoras, sino por las exigencias y tensiones que se viven dentro de estas.

Es importante considerar que la escuela como espacio de socialización e interacción por excelencia se convierte también en un contexto que puede dar lugar a otras pedagogías, especialmente cuando se considera la influencia que mantienen aspectos políticos, sociales y económicos. Incluso hay que reconocer que, dentro de los encuentros e interrelaciones sociales, los actores se hallan

inmersos en una relación de poder asimétrica en distintos sentidos, desde los políticos y culturales, hasta los económicos y sensoriales. Nuevamente se expone el origen histórico donde las relaciones con el otro han devenido de manera desigual y esta es una condición que se ha reproducido de manera histórica. Es decir, la educación se ha convertido en uno de los principales dispositivos para la reproducción de estas prácticas (Guido, 2010).

En este sentido, Giroux (2003), refiere que:

Las escuelas desempeñan un papel crucial, pero que dista mucho de ser mecanicista en la reproducción de la cultura del positivismo. Si bien su función es conciliar las tensiones sociales, políticas y económicas de la sociedad en general, lo hacen de manera compleja y contradictoria. (pp.58-59).

En otras palabras, se reconoce la escuela como un dispositivo reproductor, al mismo tiempo que la identifica como un espacio que permitiría la conciliación de los distintos problemas culturales y económicos, incluso. Es un espacio con posibilidades bastantes de transformación social, aunque su existencia se planteó en función de otras necesidades sociales. Esto se debe a que mantiene una estructura rígida, poco flexible y jerárquica similar a las que poseen algunos espacios socializadores y disciplinares, como la cárcel, hospitales psiquiátricos, por mencionar algunos (Foucault, 1976).

Se ha conseguido comprender que las prácticas pedagógicas que se ejercen en la escuela contienen un alto contenido de violencia simbólica y continúan perpetuando las relaciones asimétricas, así como reproduciendo un discurso que normaliza la transgresión de los Derechos Humanos. Es común que estas prácticas se justifiquen bajo el argumento cultural de la función de la escuela como

un dispositivo que busca instruir y formar ciudadanos eficientes para la sociedad en la que se desenvuelven. Por ello, reconocer la lógica desde la que fue creada la escuela es el punto de partida para transformar las prácticas pedagógicas, puesto que implica la construcción de nuevos esquemas de referencia respecto a qué ciudadanos se pretende formar y con qué finalidad.

Por ejemplo, de acuerdo con Guido, “la escuela se creó desde la lógica del progreso, la civilización y la evolución; para ello, sus prácticas giran en torno a la instrucción, (...), se ha mostrado como un dispositivo útil para normalizar (...)” (2010, p. 7).

Desde el punto de vista de la autora de este documento, es sumamente abrumador mantener una expectativa de ejercer la docencia con miras hacia el cambio social, y posteriormente, identificar y reflexionar respecto a la verdadera función de la escuela. ¿Entonces realmente es posible contribuir al cambio o son falsas las ilusiones y utopías de un lugar mejor? ¿La función docente implica contribuir a la reproducción social y a las relaciones asimétricas?

De manera más global, es esencial hacer mención del contexto histórico y cultural que se experimenta dentro de la sociedad, en donde factores como la violencia, desigualdad, pobreza y guerras forman parte de la naturaleza social en todas partes. Ante esas situaciones, la escuela se considera una institución que puede incidir en la disminución de las mismas, sin embargo, desde el enfoque en donde se encuentra ejercida, se acerca más a un reflejo de lo que existe fuera de ella, es decir, lo que recién se mencionó (guerras, violencia, relaciones de poder, entre otras).

De acuerdo con Ramírez, “en la actualidad, en este escenario mundial, se han (normalizado) los feminicidios, la violencia social, la crispación hacia las poblaciones migrantes, las narco-ejecuciones, la violación de Derechos Humanos, la pobreza sistemática (...), entre otras situaciones, problemas o conflictos” (2017, p. 11).

El contexto en el que la población se desenvuelve de manera cotidiana se encuentra inmerso de una constante transgresión a los Derechos Humanos de las personas, permitiendo así la normalización de prácticas que violentan la dignidad humana. Retomando a Ramírez (2017), históricamente hablando, el Estado ha invisibilizado o vulnerado a ciertos grupos de personas (grupos LGBTTTI, afrodescendientes, pueblos indígenas, mujeres, adultos mayores, por mencionar algunos), esto debido a que complican las acciones inerciales normales, además de que obligan a pensar y actuar de manera distinta.

Se precisa cuestionar y dar respuesta: ¿por qué es necesario modificar la forma en la que establecemos las interacciones y relaciones sociales en los centros escolares?

Es a través de estos sucesos históricos que en la actualidad se hace necesaria una transformación social, considerando pertinente y urgente construir nuevas formas de relaciones humanas, incluso aunque parezcan utópicas; para que, ante ninguna circunstancia los intereses políticos y económicos sean más importantes que la dignidad humana.

En este sentido, dentro del esfuerzo de transformar la práctica pedagógica y reflexionar respecto al rol que fungen los docentes ante la reproducción de la cultura dentro de la escuela, se hace urgente modificar la concepción de la función que ha mantenido la escuela desde sus orígenes. Guido lo refiere de la siguiente manera:

Decir ahora que se respeten la lengua, los ritmos y las formas de aprender, el pensamiento propio, los otros cuerpos con sus maneras de percibir, de andar, de estar, implica empezar a derribar la columna vertebral sobre la cual ha caminado la escuela desde su creación (2010, p.67).

Aunado a lo anterior, y con la finalidad de aumentar las esperanzas utópicas de las educadoras soñadoras, es fundamental rescatar lo siguiente: la escuela es un espacio que tiende a reproducir la cultura a través de las prácticas cotidianas, pero también es un lugar que puede:

Aportar a la transformación hacia sociedades más justas y democráticas. La reproducción resulta una categoría insuficiente para dar cuenta de todo lo que sucede cotidianamente en la escuela. En ella podemos reconocer espacios de autonomía relativa desde los cuales son posibles movimientos de resistencia y procesos contrahegemónicos (Fernández, 2008, p. 344).

En este sentido, sí es posible modificar las prácticas reproductoras dentro de las escuelas, también es posible cambiar la concepción que se tiene de la función de los centros escolares. Esto se logra a partir de diversos enfoques educativos que priorizan ciertos elementos sociales como la dignidad humana, los buenos tratos y la garantía de los derechos de las personas. En donde la principal herramienta de cambio se encuentra en la práctica docente y quien es uno de los principales responsables de dicho cambio, es el docente frente a grupo.

Estos enfoques permiten reconocer a los sujetos como seres completos, capaces de contribuir, aportar y compartir sus saberes, y también, en donde las interacciones se hacen desde la horizontalidad. Uno de ellos, es también llamado como el enfoque y/o paradigma de la interculturalidad.

El paradigma de la interculturalidad es una propuesta político-cultural y pedagógica que implica el uso de una postura ética para propiciar distintas maneras en las que los seres humanos puedan interactuar y convivir, priorizando el respeto al otro y la dignidad humana de las personas en cualquiera de los ámbitos en el que se desenvuelvan, incluida la escuela.

La interculturalidad, de acuerdo con Ramírez, implica “transformar prácticas sociales, exige innovaciones institucionales, reclama esquemas de pensamiento distintos, requiere pautas de acción sensibles, demanda contenidos discursivos inclusivos (...), y estimula una actitud metodológica contextualizada” (2017, p. 14).

Aunado al párrafo anterior, Tubino refiere que la interculturalidad “no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta étnica. Más que una idea, es una actitud, una manera de ser necesaria” (2015, p. 3).

Es decir, implica una forma social de relacionarse e interactuar a partir del reconocimiento de las personas, es un modelo que exige no solo un cambio radical respecto a reformas, a programas y a propuestas institucionales, sino que también y principalmente, a mostrar sensibilidad, humanidad y empatía para tratar a los demás con respeto, buscando de manera permanente garantizar la dignidad

humana en todos los grupos de personas, incluyendo e incluso priorizando a los más vulnerables. Tomar en cuenta que históricamente han existido actos de odio como discriminación, exclusión, segregación, genocidios, violencia simbólica, por mencionar algunos, permite entonces identificar que existe gente que por ser diferente tuvo que vivenciar lo anterior y eso actualmente debe desaparecer.

Ahora bien, como se mencionó con anterioridad, las prácticas sociales posibilitan diversas maneras de interactuar entre sí, existiendo dentro de ellas una cultura que se intercambia, se reproduce y además se construye. Por ello, mirar estas prácticas desde una perspectiva del interculturalismo es fundamental para comprender cómo están constituidas estas interacciones, las cuáles (y respecto al tema de la investigación) contienen un alto contenido de violencia simbólica y se mira reflejado en la cotidianidad de las aulas y de los distintos espacios sociales.

Por ejemplo, es sabido que la escuela es un reflejo de los problemas sociales que existen, en donde impera la indiferencia y la normalización de la violencia. Por ello, la propuesta del paradigma intercultural consiste en hacer de la escuela un espacio en donde a partir de las formas de relacionarse (aunado con otros elementos de carácter institucional y normativos como leyes y reformas), se logren disipar los malos tratos, las relaciones asimétricas, la violencia simbólica. A cambio y como resultado, se consiga priorizar el diálogo, respetar las diferencias y enriquecernos a partir de ellas.

En este sentido, es indispensable concebir al paradigma de la interculturalidad como un eje rector para las interacciones humanas basadas en el respeto por la diferencia, pero también como un modelo teórico que contiene aspectos

epistemológicos, metodológicos, teórico-conceptuales para la praxis, por mencionar algunos. Aunado a ello, entenderlo como un paradigma incómodo para el Estado y para la sociedad (Ramírez, 2017).

Es incómodo porque implica instaurar e incluso juzgar los tratos indignos que se han brindado de manera histórica, en donde un grupo privilegiado mantiene el poder y el resto de la población ha normalizado vivir con violencia, esta representada en muchas de sus formas y tipos. Es incómodo porque posibilita un sentido de comunidad y solidaridad entre grupos de personas, es incómodo porque reconoce que todas las personas son merecedoras de derechos y de una vida digna.

Dentro de la escuela, es también incómodo para las y los docentes, porque implica aceptar que muchas de las prácticas que se llevan a cabo contienen un nivel de violencia simbólica, que emplean estrategias que, sin querer, transgreden los derechos de las niñas y los niños. Incluso también porque dentro de la intervención es necesario realizar cambios: en el acomodo de los alumnos, en la forma de hablarles y sobre todo en la manera en la que se les concibe.

En este sentido, implementar el enfoque intercultural dentro de la práctica docente permite promover relaciones humanas donde se prioriza el diálogo y el respeto por la diversidad. Al mismo tiempo, posibilita identificar las prácticas en las que se ejerce, se reproduce y se normaliza la violencia dentro de la cotidianidad, debido a que mantiene su origen en la cultura, entendida como una forma que adopta una sociedad unificada por valores dominantes (García y Canclini, 2005).

De la misma forma, el enfoque intercultural ofrece elementos para la creación de una propuesta que enfatiza la participación entre los actores educativos, considera las características de cada alumno y al mismo tiempo sensibiliza el impacto que mantiene la labor docente como principal factor de transformación social y como mediador intercultural.

Finalmente, y en relación con el paradigma intercultural como eje rector de las interacciones humanas, se hace fundamental puntualizar la diferenciación que existe entre el paradigma funcional y el paradigma crítico, entendiendo el segundo como una tarea intelectual y práctica que convoca a resignificar el reconocimiento cultural y la igualdad social, donde “cada uno apoye al otro en lugar de devaluarlo” (Tubino, 2015, p.7). Es también una manera de construir ciudadanía, en donde cada actor que la conforme pueda elegir su propia cultura; elija qué creencias quiere practicar, las costumbres y las formas de hacer heredados por el ethos, y ¿por qué no? Apartarse también por consideraciones valorativas que se piensen más plausibles. Es ejercer el derecho a construir una identidad cultural propia y evitar la reproducción de la identidad heredada que la sociedad obliga a adoptar mediante distintos medios (Tubino, 2015).

Dicho lo anterior y para dar por concluido este capítulo, se expone la urgencia por modificar las prácticas educativas dentro de las aulas, con la finalidad de transformar las funciones que la escuela ha reproducido por cientos de años. El progreso no debe ser medido por encima de la dignidad humana y los seres humanos tienen mayor potencial que limitarse a reproducir relaciones de poder en las que, las mayorías de las veces y ante el sistema en el que estamos, difícilmente

salen beneficiados, ya que este mantiene a un sector de la población privilegiado. La escuela sí puede ser un espacio de transformación y el impacto que tenga no solo se verá reflejado dentro de las aulas, sino que, también dentro de la ciudadanía y de la forma en la que la sociedad se vuelve cada vez más empática y solidaria.

“La educación intercultural es una respuesta al reto de proporcionar educación de calidad para todos. Se inscribe en la perspectiva de los derechos humanos” (UNESCO, 2006, p.8). Sin embargo, es importante considerar que esta educación intercultural que tanto se anhela, es también un reto para quienes formen parte de ella, porque implica la reestructuración de esquemas personales y sociales con los que se han relacionado de manera cotidiana, es decir, requiere un proceso reflexivo que permita comprender por qué es fundamental cambiar el enfoque que hasta en la actualidad se ha llevado a cabo. “Una cultura global de los derechos humanos exige competencias para el sostenimiento de diálogos interculturales” (UNESCO, 2013, p. 12). en otras palabras, la ciudadanía requiere estar preparada para afrontar estas dificultades, y para ello se hace urgente priorizar y hacer uso de la educación intercultural y ejercer competencias interculturales como prácticas permanentes y como una forma de relacionarse en la cotidianidad. Por lo tanto, la educación impartida en las escuelas deberá mantener este enfoque si pretende que la sociedad pueda garantizar los derechos de las y los ciudadanos.

A continuación, se expone el último capítulo de este documento, que contiene la propuesta de intervención pedagógica, enfocada en diversificar y modificar la práctica docente a partir de considerar principios y elementos de la pedagogía de

la diferencia, un enfoque que está estrechamente ligado al paradigma de la interculturalidad y que se explicará con mayor detalle dentro del apartado siguiente.

Capítulo 4. Propuesta de intervención didáctico-pedagógica: el reconocimiento y la visibilidad a las características de las infancias

La práctica docente genera distintas pautas para las interacciones sociales que tienen lugar en las aulas de las escuelas. Si bien es cierto que existen factores sociales, familiares, políticos y económicos de los miembros de la comunidad educativa que influyen en la intervención de los profesores, también es una realidad que la manera en la que se han constituido las interacciones sociales histórica y culturalmente hablando, pueden ser modificadas de manera paulatina. Esto se logra a través de un proceso de análisis, reflexión y triangulación entre diversas corrientes pedagógicas y las problemáticas sociales del contexto local.

En este sentido, la propuesta de este documento pretende brindar una manera distinta de intervención en un aula de preescolar, que verdaderamente considere las características y necesidades de los alumnos, donde el movimiento, la desobediencia y el desorden dejen de ser vistos como una limitante y comiencen a concebirse como un dispositivo para nuevas formas de aprendizaje e inclusión educativa. Dicha propuesta está fundamentada en una pedagogía que enfatiza el reconocimiento del otro desde la aceptación, respeto y amorosidad: la pedagogía de la diferencia.

Objetivos:

- Propiciar la inclusión educativa en el aula mediante estrategias pedagógicas que consideren las características del alumnado.

- Fomentar el uso de **pedagogías otras** en el aula con la finalidad de establecer interacciones sociales desde la alteridad, amorosidad y reconocimiento del otro.

- Planificar situaciones didácticas cuyo eje rector sea la interculturalidad y la alteridad como práctica mediadora de relaciones sociales para construir un ambiente de armonía y respeto.

4.1 Reconociendo a la infancia: interculturalidad y pedagogía de la diferencia para construir prácticas educativas humanizadoras en preescolar

En este apartado se dará a conocer la propuesta de intervención educativa. Además se busca contextualizar de dónde surge la elaboración de la misma por lo que se explica y resume de manera breve la problemática identificada, así como el fundamento teórico que sostiene dicha propuesta. Del mismo modo, se ahonda en la pedagogía de la diferencia que es un enfoque estrechamente relacionado con el paradigma de la interculturalidad. Sin embargo, describe más aspectos relacionados con la práctica educativa.

Asimismo, se pretende contextualizar al lector, con la finalidad de que reconozca algunas características que posee la cotidianidad de las aulas de preescolar. Se hablará entonces de aquellos rituales escolares que en ocasiones pasan desapercibidos o que se reproducen porque se piensa que es común y que así debe de ser (reproducción). Sin embargo, a partir de ellos es posible realizar cuestionamientos que den paso a problematizar la vida en las aulas de preescolar para así, elaborar una propuesta desde la pedagogía de la diferencia.

Las aulas de nivel preescolar son un espacio de interacción auténtico. Es normal el llanto, las risas, las travesuras, las malas caras, las ocurrencias, los errores, la experiencia, el enojo. Del mismo modo, es un lugar en el que tendría que priorizarse el juego, el movimiento, la interacción, el uso del cuerpo de manera libre, la expresión, entre otras. Donde se consideren los gustos, las ideas, los pensamientos y propuestas de la niñez.

En la cotidianidad, los niños han encontrado una facilidad de adaptación debido a la socialización con sus iguales, a los múltiples materiales coloridos y llamativos, a aquellos juegos, actividades, dinámicas, rondas, canciones y mucho más.

Sin embargo, también existen prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro de las aulas que contribuyen a la reproducción de modelos pedagógicos tradicionales, donde los educandos deben acatar sin mayor cuestionamiento lo que los profesores dicen; aún si lo que se encontraban haciendo les parecía satisfactorio, aún sin considerar que se estaba propiciando la socialización e interacción entre pares, aún incluso, sin tomar en cuenta que el alumno se encontraba explorando, conociendo o usando algún material u objeto que le significaba más que lo que la profesora le pidió.

Lo que se describió en el párrafo anterior, es una situación que se vive de manera cotidiana, donde las educadoras hacen frente a ello a través de diversas maneras: mural de normas y acuerdos, pequeñas asambleas, negociaciones o contratos pedagógicos, semáforos conductuales, entre otras. No obstante, existe el sentimiento de frustración y desesperación, derivado de esos momentos cuando

los alumnos parecen no escuchar, se muestran retadores, tienen dificultades para regular su conducta, demandan atención constantemente, entre otras. Y es ahí cuando surgen esas estrategias tentadoras que facilitarían el trabajo docente: llamarles la atención de manera recurrente, condicionarlos, mostrar enfado y hartazgo.

Lamentablemente, a partir de esas prácticas se continúa perpetuando la violencia simbólica y además, se está contribuyendo a adquirir esta necesidad social en la que todos deben portarse igual, pensar igual, ser iguales que al resto (homogeneización). También se refuerza la idea en la que los niños(as) son seres incompletos, que les hace falta algo, que como son por ahora (niños), no es suficiente, puesto que siempre deben “llegar a ser” y no simplemente ser. Se remarca el pensamiento y la práctica de que la diferencia debe venir acompañada de burlas, señalamientos, discriminación, tratos distintos, entre otras. Se invisibiliza y se silencia a las voces de los educandos, se les mira desde una mirada adultocentrista, donde sus necesidades terminan donde empieza la comodidad del adulto.

Se hace urgente el diseño de una propuesta que considere verdaderamente las características de los alumnos de preescolar. Que reconozca que los niños y niñas requieren movimiento, que gustan de alzar la voz, de explorar formas de expresión, que ocasionalmente actúan por impulso, que son desobedientes, que usan su cuerpo para conocer, aprender e interactuar. Aunado a ello, que contenga elementos teóricos cuyo eje rector sea una pedagogía de la diferencia, donde el rol de la maestra vaya más allá de cubrir un contenido curricular y su prioridad sea

el garantizar a las infancias una vida libre de violencia, invisibilización y señalamiento.

4.3 La pedagogía de la diferencia como propuesta transformadora

La sociedad como la conocemos es producto de ciertos sucesos históricos que han legitimado diversas prácticas sociales, algunas de ellas han propiciado y reproducido la exclusión, negación e invisibilización de determinados grupos de personas, por el simple hecho de ser distintos al resto. Esto a su vez, ha causado que en la actualidad se normalicen conductas y tratos que contienen violencia, intolerancia e indiferencia hacia lo que les es ajeno o diferente.

En palabras de Skliar citado por Morán (2014), estas razones de índole histórico y cultural han causado que las personas conciban a los diferentes desde una perspectiva que los minimiza o discrimina: “se pensó al diferente como alteridad despreciada, peligrosa, extraña...” y “se fabricó su inferioridad” (p. 230).

Reconocer a la escuela como una institución socializadora por excelencia, es también aceptar que se observa de manera cotidiana esta colaboración con la sociedad que anhela y favorece la deseada identidad común, aquella que busca homogeneizar a todos los ciudadanos, construyendo así un mismo modelo de sujetos que sean funcionales para el sistema en el que están inmersos, cuyas prioridades van en función de producir, trabajar y mercantilizar la vida cotidiana. Sin mencionar que se enfatiza constantemente en la competencia, rivalidad e individualidad (Fernández, 2008).

Dicho de otro modo, la escuela ha fungido un rol que lejos de contribuir a la construcción de sujetos críticos, reflexivos y que interactúan mediante el respeto, la solidaridad y la empatía, continúan perpetuando conductas y pensamientos que segregan, señalan, castigan y condenan la diferencia; y esto lo hace mediante las prácticas pedagógicas de los profesores, la cultura escolar que se reproduce en la institución y sobre todo, el sinfín de interacciones sociales que se dan entre los distintos actores que se encuentran dentro del contexto.

Aunado a lo anterior, reconocer las funciones que se le adjudican a la escuela como contribución para la sociedad, posibilita comprender la importancia que tiene el reflexionar, cuestionar e incluso modificar las prácticas pedagógicas que acontecen en dicho espacio.

La escuela continúa siendo un lugar de reproducción de una cultura que silencia, que invisibiliza, que rechaza y que condena lo diferente, estableciendo mecanismos de control, disciplina y castigo a quienes se encuentran de la norma.

Es a través de las relaciones de poder caracterizadas por ser asimétricas y verticales entre los profesores y los alumnos, que comienza a hacerse evidente esta división del conocimiento, entre el que sabe y el que no sabe, entre el que posee el poder y el saber y el que se encuentra incompleto. No sería novedoso darse cuenta de que pareciera que la escuela busca formar alumnos mayormente productivos, que cumplan con las normas y reglas sociales establecidas, que pasen desapercibidos con su actuar -obediencia-, entre otras.

Ahora bien, ante los notorios retos que enfrenta la educación en esta sociedad que normaliza la violencia, la indiferencia y la falta de empatía, la labor de los profesores funge un papel fundamental para la transformación de la concepción que se tiene de la escuela, pero, sobre todo, para comenzar a cuestionar qué acciones y conductas que se reproducen en la cotidianidad contribuyen a la construcción de una sociedad en la que permea la desigualdad, injusticia y, además, la transgresión constante a los derechos humanos de las personas.

Asimismo, aunque la escuela es uno de los espacios socializadores más importantes y funge muchas funciones a nivel social, dentro de la práctica docente, se alcanza a percibir que, aunque sea una institución creada para las infancias (haciendo referencia a la educación básica) en realidad mantiene una estructura rígida, poco flexible, sumamente jerarquizada y que incluye también rituales escolares basados en la cultura del orden, de la obediencia, del control y del silencio. Dichas características de la escuela, ¿son compatibles con los niveles de desarrollo de los educandos o con sus peculiaridades?

A partir del reconocimiento de estos conflictos de índole social situados en las escuelas, vale la pena realizar los siguientes cuestionamientos: ¿Qué tipo de intervención le corresponde llevar a cabo a los docentes para modificar la manera en la que se constituyen las interacciones sociales en la escuela? ¿A través de qué estrategias se puede favorecer la participación de los educandos que verdaderamente considere sus características y niveles de desarrollo? ¿Cuál es la finalidad de modificar estas prácticas o cuál sería el impacto de ello a nivel social?

Como se mencionó con anterioridad, se necesita con urgencia encontrar distintas formas de intervención que contribuyan a la conformación de una sociedad más justa, solidaria y que garantice el cumplimiento de los derechos humanos de las personas. Dichas formas de intervención pueden llevarse a cabo en cualquier espacio o institución donde se den las interacciones sociales y en este caso, la escuela es y será uno de ellos.

A partir de esta urgencia, comenzaron a surgir diversas pedagogías que permiten la reflexión, el análisis y la oportunidad de modificar la práctica docente, con la finalidad de construir interacciones más humanas, respetuosas y que verdaderamente reconozcan las características o diferencias de las personas. Esta pedagogía, es conocida como pedagogía de la diferencial, la cual, está “centrada en la riqueza de lo diferente y lo diverso, pretende contribuir a la erradicación de la desigualdad, la discriminación y la justicia” (Morán, 2014, p. 234). Es decir, es una propuesta elaborada desde el reconocimiento de las problemáticas sociales y de la escuela como un espacio de transformación, donde, mediante las distintas prácticas didácticas y pedagógicas, se consiga contribuir a la erradicación de desigualdades y violencia en la sociedad.

En este sentido, el énfasis no está puesto del todo en los contenidos curriculares, sino en las formas de mediación e interacción que se construyen dentro de las aulas.

Del mismo modo, se trata de ponerle un alto a las concepciones de que los alumnos son seres incompletos, personas no acabadas (especialmente en las infancias), que solo gracias a nuestra intervención podrán llegar a ser totalmente.

Aquí la importancia de reconocer que se encuentran en un espacio donde se busca aprender, que fungen un rol de alumnos, y que, sin embargo, son también personas con diferencias y semejanzas, con dudas y con saberes, con personalidades e identidades distintas. No “son” gracias a los profesores ni para ellos. Son personas. No son ellos quienes tienen que acoplarse a la escuela, es la escuela quien debe considerar la autenticidad y personalidad genuina de cada uno para explotar y abordar sus cualidades y de esta manera, crear puentes entre las personas que propicien la participación y el consenso ciudadano.

En este sentido, Freire ofrece una propuesta que identifica la educación como un acto político, en el que se prioriza la relación dialógica entre los sujetos, favoreciendo la reflexión y problematizando la vida cotidiana. Se trata pues, de un *encuentro con el otro*. La pedagogía de la diferencia da lugar también a la pedagogía liberadora, la cual propicia la concientización, a la vez que se vincula con la esperanza y la utopía, buscando así prácticas humanizadoras que reconozcan al otro como un ser legítimo (Fernández, 2014).

En palabras de Skliar, la pedagogía de la diferencia es una propuesta que pone al frente la amorosidad, la hospitalidad. Es la oportunidad de ser sensibles ante las interacciones humanas, permitir que las relaciones sociales se den desde la calma, el entendimiento, la comprensión, la compasión; así también, es soltar la idea de que las personas deben ser iguales para poder relacionarse o establecer vínculos. Incluso, si se concibiera a los alumnos como seres incompletos, pudiese hacerse desde la motivación y deseo de apoyar, acompañar y brindar lo que cada alumno requiera para *completarse* solo un poco más. “Si toda relación es una

relación entre diferencias y si no hay otra cosa que diferencias entre diferencias, lo que vale la pena pensar ahora es cómo se construye y constituye la posibilidad de una conversación entre las diferencias” (Skliar, 2002, p. 16).

Es entonces, la oportunidad de ser distintos. Si los profesores se permitiesen implementar una pedagogía de la diferencia, la escuela se convertiría en un espacio de transformación social que construiría puentes para erradicar incluso las relaciones de poder rígidas y poco flexibles, la violencia, quizá, dejaría de ser tan normalizada, no existirían en algún futuro los crímenes de odio. ¿Por qué sería utópico querer vivir en una sociedad donde se respeten y garanticen los derechos humanos de cada persona? Urge modificar esa resignación y cambiarla por rabia y coraje como motor de motivación.

A partir de lo anterior, surge también la importancia de decolonizar los saberes, de reconocer que la escuela no es ni será el único espacio que permita la construcción de aprendizajes (Boaventura, 2011). Es decir, dejar de invalidar las ideas de los alumnos solo porque no lo aprendieron dentro de las aulas o con el método que se seleccionó en el salón. *Es también identificar que, si ningún autor o ninguna teoría brinda elementos para explicar o resolver lo que ocurre en la práctica docente, exista y se valide la posibilidad de un actuar desde la experiencia, desde el reconocer las necesidades y las características del grupo.* Es dar la oportunidad y apertura de las múltiples formas de adquirir los saberes, de obtener conocimientos y de construir los aprendizajes.

Finalmente, y en el tenor de las características de la pedagogía de la diferencia, se considera también lo siguiente:

Educar para la diferencia es contraponer la frase: *educar para el igualamiento*; derivado de la necesidad de uniformar y negar las formas de expresión de los educandos. Cuando el alumno se vuelve un número más, cuando no se permite la participación, cuando existe el tedio y poca tolerancia hacia el otro, es cuando se está siendo enemigo de la diferencia, porque se cree que esta “encierra lo imprevisible y por lo tanto, no podría ser controlable. Si todos son iguales, es posible prever comportamientos, ninguna aventura, ningún riesgo por delante” (Prieto, 1997, p. 56).

Dentro de la mediación pedagógica que busca educar para la diferencia, resaltan las siguientes características:

Participación: reconocida como el espacio donde el estudiante deja atrás el rol pasivo que se espera de él y comienza a involucrarse en el proceso de aprendizaje.

Creatividad: la oportunidad de construir y reinventar sus esquemas de pensamiento sin frustrar o limitar las ideas.

Expresividad: acompañar y promover la capacidad de comunicarse mediante los diversos tipos de lenguaje existentes.

Relacionalidad: el aprendizaje en interacción es una oportunidad para *entreaprender*.

Se trata entonces, de llevar a cabo una mediación pedagógica que implique reconocer y habilitar los espacios para construir el aprendizaje, donde los

estudiantes formen parte del proceso como sujetos activos y no como simples receptores del saber (Prieto, 1997).

4.4 Propuesta de intervención didáctico-pedagógica: del movimiento al aprendizaje. El reconocimiento y la visibilidad a las características de las infancias

Mediante la siguiente propuesta, se busca que se establezcan relaciones de apoyo, acompañamiento y andamiaje entre los alumnos(as), en las que se propicie la empatía, solidaridad y, además, construyan y refuercen aprendizajes. Los objetivos generales de esta propuesta son:

- Modificar la práctica docente del jardín de niños Guadalupe Servín de la Mora, de manera en la que el eje rector de esta, sea garantizar la dignidad humana, el respeto a los derechos de la niñez y una interacción libre de violencia simbólica.
- Contribuir a la transformación de la cultura escolar, donde actualmente se normaliza, prioriza y exige el orden, el silencio y las interacciones verticales.
- Considerar las voces de los niños, así como sus características, gustos, ideas y opiniones.

La metodología a emplear para llevar a cabo esta propuesta es denominada aprendizaje por proyectos, la cual consiste en construir aprendizajes a través de una serie de etapas, donde los alumnos colaboran para responder a una problemática o resolver alguna situación y/o pregunta. (SEP, 2022). El aprendizaje basado en proyectos considera la implementación de diversas etapas (SEP, 2022):

- 1) Planteamiento del proyecto y plan de trabajo
- 2) Implementación

3) Presentación

4) Evaluación de los resultados.

| Proyecto: la escuela es para mis amigos y para mí | |
|--|---|
| Grado y grupo: 2°B | Número de alumnos: 16 Niñas: 11 Niños: 5 |
| Duración del proyecto: 2 semanas | Metodología: ABP |
| Propósito: que las y los alumnos participen, propongan y contribuyan a la creación de un espacio escolar que considere sus gustos y necesidades. | |
| Etapa 1: planteamiento del proyecto y plan de trabajo | |
| Inicio: 1) A manera de asamblea se retomará lo que sienten los alumnos y alumnas al asistir a la escuela, si les gusta, si no les gusta, entre otras. Se anotarán sus participaciones en una lámina con ayuda de ellos, realizando registros y usando graffas propias. 2) Previamente y a partir de la observación docente, ha sido posible identificar algunos casos de alumnos cuyos comportamientos indican que no les agrada del todo asistir a la escuela, por lo que se partirá de esto para ejemplificar: “Hay algunos compañeros a los que no les gusta mucho asistir a la escuela, ¿ustedes pueden imaginarse por qué? ¿cómo creen que se sientan al estar aquí si no les gusta? ¿qué creen que podamos hacer para que la escuela sea un espacio en el que les guste estar?” Todas sus respuestas se anotarán. 3) Se mediará su participación y se llevará a cabo un friso que permita mostrar la secuencia de actividades a lo largo de estas dos semanas. | |

- 4) A manera de plenaria, se explicará que haremos un proyecto en donde buscaremos hacer de la escuela un espacio que nos guste.

Etapa 2: Implementación

1) Se iniciará con una investigación en donde se recuperen testimonios que expresen lo que les gustaría o gustaba de las escuelas; se entrevistará a sus familiares y traerán los registros de la entrevista que se compartirán en el salón. También se visitará a los salones y se cuestionará a algunos alumnos, se realizarán gráficas, carteles y registros realizados por ellos mismos.

2) Se buscará abordar y considerar las propuestas que se contemplaron en la elaboración del friso, y aunque aún no se sabe qué pueden proponer, este es un ejemplo:

Propuestas que hicieron:

- Estar con su familia
- No estar tanto tiempo en la silla
- Sentarse con sus amigos o amigas
- Desayunar delicioso
- Jugar con bloques y materiales de su agrado
- Poner canciones que les gusten

Se hablará de cada una de ellas y comentarán por qué es importante, cómo los hace sentir, entre otros.

3) A partir de diversos recursos como cuentos, videos y canciones, se sensibilizará que la escuela es un espacio para niños y niñas, que su función está relacionada con aprender. Realizarán alguna creación usando recursos como pintura, plastilina, gises, plumones, etc.

- 4) Cada día se abordará una de las propuestas que los alumnos han planteado, realizando actividades concretas que permitan experimentar y reflexionar sobre cómo estas ideas pueden mejorar su experiencia escolar. Por ejemplo:
- Invitar a los familiares a una jornada de actividades en la escuela, como lectura de cuentos o juegos colaborativos.
 - Implementar dinámicas de movimiento, como estiramientos o juegos activos entre clases.
 - Organizar el salón en mesas de trabajo grupales para fomentar la colaboración.
 - Realizar un día de "desayuno compartido" donde los alumnos traigan alimentos saludables y disfruten juntos.
 - Diseñar un espacio lúdico en el salón o patio con materiales que ellos elijan.
 - Crear una lista de reproducción colaborativa y usarla en momentos específicos del día.
- 5) Durante estas actividades, se fomentará la reflexión crítica sobre cómo estas propuestas impactan en su bienestar y en la convivencia escolar. Los alumnos registrarán sus impresiones a través de dibujos, escritos o grabaciones.
- 6) Se organizarán equipos de trabajo para diseñar una propuesta final que integre las ideas más significativas y que pueda ser implementada de manera permanente en la escuela.

Etapa 3: presentación del proyecto ante la comunidad escolar

Los alumnos presentarán su proyecto a la comunidad escolar, integrando actividades que fomenten la reflexión crítica sobre la cotidianidad en la escuela.

Se hará a partir de estas actividades:

- Cuentos: los alumnos contarán cuentos cortos basados en sus experiencias y propuestas para mejorar la escuela. Se narrarán con ayuda de diversos recursos, como títeres o dramatizaciones. Estos incluirán un enfoque crítico que muestre pequeñas acciones dentro de la escuela que puedan transformar la vida escolar.
- Lotería temática: se diseñará una lotería con casillas que representen situaciones cotidianas de la escuela (positivas y negativas). Los alumnos explicarán cada casilla, proponiendo soluciones creativas a problemas identificados. Se fomentará el diálogo y la reflexión colectiva.
- Buzón de opiniones: se instalará un buzón donde la comunidad escolar (alumnos, maestras, padres y madres de familia) puedan dejar sus opiniones sobre el proyecto y sugerencias para mejorar la convivencia escolar.
Los alumnos revisarán las opiniones y comenzarán a identificar acciones futuras.
Exposición de propuestas: los alumnos presentarán sus propuestas finales a través de carteles, maquetas o vídeos, explicando cómo estas ideas pueden transformar la escuela en un espacio más inclusivo y agradable.
Votarán por las propuestas que consideren más viables o significativas.

Etapa 4: evaluación y cierre

- 1) Se realizará una evaluación colectiva del proyecto, donde los alumnos compartan sus aprendizajes, emociones y desafíos enfrentados.
- 2) Se reconocerá el esfuerzo de los alumnos con diplomas o menciones especiales, destacando su creatividad y compromiso.
- 3) Se elaborará un documento final que compile las propuestas, reflexiones y resultados del proyecto, el cual será compartido con toda la comunidad escolar para mantener viva la reflexión y la mejora continua.

- 4) Se dará seguimiento a las acciones acordadas que fueron resultado de la votación, con la finalidad de dar cumplimiento a que la escuela se convierta en un espacio hecho por y para los niños y las niñas.

Este proyecto no solo busca mejorar la experiencia escolar de los alumnos, sino también fomentar su participación activa, pensamiento crítico y sentido de pertenencia, convirtiéndolos en agentes de cambio dentro de su comunidad.

Conclusiones

La pedagogía de la diferencia no es una opción, sino una necesidad urgente en nuestra práctica educativa. Este proceso de reflexión y acción me ha llevado a comprender que ser docente implica mucho más que transmitir conocimientos: es construir relaciones basadas en el respeto, la equidad y la dignidad humana.

Mi práctica docente antes de este proceso estaba marcada por paradigmas tradicionales. Sin darme cuenta, reproducía esquemas de poder y violencia simbólica: exigía silencio absoluto, invalidaba las expresiones emocionales de los niños y priorizaba el control sobre el diálogo. Lo más contradictorio era que, mientras escribía sobre pedagogías críticas, en el aula seguía actuando desde modelos autoritarios. Esta disonancia me generaba profunda insatisfacción.

El proceso de transformación comenzó cuando reconocí estas contradicciones. A través de la reflexión constante, fui implementando cambios concretos: aprendí a escuchar activamente, a validar emociones y a establecer límites desde el respeto y no desde el autoritarismo. Este camino no estuvo exento de desafíos: enfrenté incompreensión de colegas que valoraban más el orden que el desarrollo emocional, y de familias que confundían mi enfoque con permisividad.

Los retos que persisten son significativos. Debo mantener la coherencia entre teoría y práctica, especialmente ante las demandas burocráticas del sistema educativo. Necesito seguir trabajando para sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de tratar a los niños como sujetos de derechos. Y, quizás lo más difícil, debo aprender a ser más compasiva conmigo misma cuando, en momentos de estrés, resurgen viejos patrones.

Hoy comprendo que la verdadera transformación educativa ocurre en los pequeños gestos cotidianos: en cómo recibimos a los niños cada mañana, en cómo respondemos a sus preguntas, en cómo manejamos los conflictos. Esta convicción, nacida entre dudas y aprendizajes, se ha convertido en mi brújula ética.

La docencia reflexiva no es un destino final, sino un camino constante. Cada día es una nueva oportunidad para honrar el compromiso con las infancias, para construir desde las aulas una sociedad más justa y humana. Este es el legado que quiero dejar: que mis alumnos recuerden no lo que les enseñé, sino cómo los hice sentir.

Al final, como bien lo expresa la pedagogía de la diferencia, se trata simplemente de reconocer que todos merecemos ser tratados con dignidad. Y en ese principio aparentemente simple, pero radicalmente transformador, encuentro la esencia más profunda de mi labor como educadora.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Ediciones Culturales Paidós.
- Amparán, A. (1998). *La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. Polis 98. Cultura política y debate teórico: análisis psicosocial y sociológica*. Recuperado de: <https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/345>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 8/2), 215-234. Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318557005.pdf>
- Bausela, E. (2004). *La docencia a través de la Investigación-Acción*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Boaventura, S. (2011). Introducción: las epistemologías del sur.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Droz, Geneve, Paris.
- (1999) *Meditaciones Pascalianas*, Ed. Anagrama, 1999.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, J.C. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México.
- Ceballos, H. (1994). *Foucault y el poder*. D.F, México: Coyoacán.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. México.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2019). *Estudio sobre el cumplimiento e impacto de las recomendaciones generales, informes especiales y pronunciamientos de la CNDH 2001-2017*.

- Pedagogías otras: una propuesta didáctica hacia el reconocimiento de las infancias en el preescolar
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2024, noviembre 19). *CNDH MÉXICO defendamos al pueblo*. www.cndh.org.mx
- Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. Clacso.
- Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. CLACSO.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gorostiaga, Jorge y Tello Cesar (2011). *Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis intertextual*. Revista brasileira de educación. Pp. 363-388.
- Guido Guevara, S., (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, (32), 65-72.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Montachez Torres, M. (2015). *La educación como derecho en los tratados internacionales: una lectura desde la educación inclusiva*. Revista de paz y conflictos. Universidad de Granada. Volumen 8 número 2, paginas 243-265.
- Morán, P. (2014). *Pedagogía de las diferencias y la equidad... desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral*. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2015). *Política Educativa en perspectiva 2015 hacer posibles las reformas*. Fundación Santillana.
- Pérez, A. M., & Cruz, J. E. (2003). *Conceptos de condicionamiento clásico en los campos básicos y aplicados*. *Interdisciplinaria*, 20(2), pp. 205-227.
- Prieto C. Daniel. 1997. *Educación y comunicación para la diferencia*. Chasqui 60: 55-59

Pedagogías otras: una propuesta didáctica hacia el reconocimiento de las infancias en el preescolar

Reyes, N. (2017). *El paradigma de la interculturalidad: entre el deber ser y el ser*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

(S/A). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Naturaleza de la inteligencia: inteligencia operativa y figurativa*. Pp. 1-13. Disponible en: <https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>

Sanmartín Esplugues, J. (2007). *¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia*. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (42), 9–21. Recuperado a partir de: <https://revistas.um.es/daimon/article/view/95881>

Secretaría de Educación Pública. (2022) *metodología del aprendizaje basado en proyectos*. SEP. Recuperado a partir de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>

Skliar, C. (2002). *El cuidado del otro al cambio educativo: ¿una oruga? ¿una mariposa? ¿ambas? ¿o ninguna? (a propósito de la mariposa)*. *RevistAleph*.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.

Trujillo-Segoviano, J., (2014). *El enfoque en competencias y la mejora de la educación*. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322.

Tubino, F. (2015). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. RED PUCP.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores