



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Construcción de una comunidad educativa solidaria con alumnos de preescolar:  
una propuesta socioeducativa

Tesis de Maestría

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta

Alejandra del Carmen Pérez García

Dirigida por:

Dra. Patricia Roitman Genoud

Querétaro, Qro a 16 de agosto de 2024

La presente obra está bajo la licencia:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

**No hay restricciones adicionales** — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

### Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

A toda forma de vida, carente de una voz...

## Resumen

La sociedad como forma de organización humana representa una parte clave para la evolución y la vida globalizada que hoy en día conocemos, sin embargo, las problemáticas sociales desencadenadas afectan la integración de la población, ante ello se propone una educación socioeducativa que contemple a las infancias, desde los primeros años, la interacción entre los miembros del aula como constructo para establecer y mejorar la convivencia entre los alumnos dentro y fuera de ella. Con enfoque en el nivel preescolar, base y el primer acercamiento de los niños a la vida escolar y social, donde el desarrollo cognitivo del alumno está en auge y podemos potenciar su curiosidad, comprensión, percepción, sentimientos, afectos y preguntas, aplicados al entorno escolar para mejorar sus prácticas de convivencia, escuela, comunidad y familia. En este sentido el problema de investigación se centra en los sentimientos de los niños hacia sus compañeros y aquellos que son parte de su contexto pues la formación que tienen desde sus hogares muchas veces carece de valores como la empatía y solidaridad, por lo que tienden a resolver sus conflictos de manera violenta sin tomar en cuenta los aspectos centrales para la vida en sociedad que desde la infancia podríamos y deberíamos sembrar. Como objetivo se buscó comprender como los niños desarrollan su sentimientos y percepciones ante el mundo y su comunidad, además de proponer situaciones didácticas que ayuden a mejorar la convivencia en el aula, así como a la resolución de conflictos. A través de la conformación de una comunidad de indagación, se fueron rescatando las ideas y percepciones de los infantes por medio de un dialogo filosófico, lo que resulto en interacciones importantes que dieron cuenta de la necesidad de rescatar sus voces, sobre todo en medio de una pandemia como la que padecemos por COVID-19.

Palabras clave: Educación preescolar, Infancia, Comunidad de indagación, Sentimientos.

## Abstract

The society, as a form of human organization, represents a key element for the evolution and globalized life that we know today, however, the social issues triggered adversely impact population integration, in response, a socio-educational approach is proposed, focusing on early childhood. Interaction among classroom members is seen as a construct to establish and enhance coexistence among students, both inside and outside the classroom. With a focus on preschool level, as base and the initial exposure of children to school and social life, where the cognitive development of students is flourishing, and we can enhance their curiosity, understanding, perception, feelings, affections and questions, applied to the school environment to improve their coexistence practices in school, community, and family. In this context, the research problem revolves around the feelings of children towards their peers and those within their context, the upbringing they receive at home often lacks values such as empathy and solidarity, leading them to resolve conflicts violently without considering central aspects for societal living that could and should be instilled since childhood. The objective was to understand how children develop their feelings and perceptions towards the world and their community, while proposing didactic situations to improve coexistence in the classroom and conflict resolution. Through the formation of a community of inquiry, the ideas and perceptions of the children were gathered through philosophical dialogue, resulting in significant interactions that highlighted the need to amplify their voices, especially amid a pandemic like the one we experienced with COVID-19.

Keywords: Preschool education, childhood, community of inquiry, feelings.

## ÍNDICE

Introducción.....	9
La escuela y la violencia .....	12
Justificación.....	15
Antecedentes .....	18
Capítulo I. La enseñanza en la infancia para la vida en sociedad .....	23
Acerca del nivel preescolar.....	23
Voces silenciadas: el concepto “infancia” .....	27
Ser infante en una escuela .....	32
Infancia como curiosidad del mundo.....	34
Experiencia “Un mundo por conocer” .....	36
Educar el corazón .....	38
Infancia y reflexión .....	41
Sentimientos y afectos .....	42
Capítulo II. La escuela como posibilidad humanizante .....	43
Un mundo posible en el aula.....	45
Interacción en el aula.....	46
Capítulo III. Formas de la comunidad .....	47
Miedo.....	49
Violencia y hostilidad .....	51
Solidaridad.....	54
Capítulo IV. La Comunidad de Indagación como propuesta socioeducativa .....	55
¿Dónde nace? .....	55
¿Qué es?.....	57
Filosofía con niños .....	59
Supuesto.....	62
Objetivos.....	63

General .....	63
Específicos .....	63
Metodología .....	63
Tipo de investigación .....	63
Población o unidad de análisis.....	65
Técnicas e instrumentos .....	66
Matriz de dimensiones.....	66
Situaciones didácticas por sesión .....	67
Aspectos éticos.....	71
Sistematización y análisis de información.....	72
Resultados .....	72
Sesión 1 COVID-19 .....	74
Sesión 2: ¿Qué pasó cuando llegó el coronavirus? .....	83
Sesión 3: Resolución de conflictos.....	84
Sesión 4: ¿Cuándo vamos a salir a jugar? .....	90
Sesión 5: Mi comunidad.....	93
Sesión 6: ¿Voy a la escuela?.....	102
Sesión 7 : Los problemas de mi comunidad necesitan ayuda de todos .....	109
Sesión 8: Solidaridad.....	111
Conclusiones.....	118
COVID-19 .....	118
El final .....	128
Anexos .....	134
Anexo A) .....	134
Bibliografía .....	135

## Índice de figuras

Figura 1. Síntesis de matriz de dimensiones y categorías de análisis. Fuente: elaboración propia (2022). .....	67
Figura 2. Síntesis de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia (2020). .	68
Figura 3. Síntesis y planeación de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia (2020).....	69
Figura 4. Síntesis y planeación de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia (2020).....	70
Figura 5. Síntesis y planeación de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia (2020).....	71
Figura 6. Síntesis y planeación de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia (2020).....	71
Figura 7. Página 8 extraída del cuento “los días en que todo se detuvo”. Fuente: <a href="https://psiconecta.org/blog/los-dias-en-que-todo-se-detuvo">https://psiconecta.org/blog/los-dias-en-que-todo-se-detuvo</a> .....	76
Figura 8. Página 16 extraída del cuento “los días en que todo se detuvo”. Fuente: <a href="https://psiconecta.org/blog/los-dias-en-que-todo-se-detuvo">https://psiconecta.org/blog/los-dias-en-que-todo-se-detuvo</a> .....	78
Figura 9. Página 17 extraída del cuento “los días en que todo se detuvo”. Fuente: <a href="https://psiconecta.org/blog/los-dias-en-que-todo-se-detuvo">https://psiconecta.org/blog/los-dias-en-que-todo-se-detuvo</a> .....	80
Figura 10. Pelea familiar. Fuente: <a href="https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-50196/documentos/lafamiliadialogayllegaaacuerdos.pdf">https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-50196/documentos/lafamiliadialogayllegaaacuerdos.pdf</a> .....	86
Figura 11. Peleas comunes. Fuente: <a href="http://nuevoleon.inea.gob.mx/mevyt/disco3/cursos/un_hogar/contenido/libro/images/">http://nuevoleon.inea.gob.mx/mevyt/disco3/cursos/un_hogar/contenido/libro/images/</a> .....	88
Figura 12. Recorrido perimetral del jardín de niños. Fuente: fotografía propia (2022). .....	104
Figura 13. Clase virtual. Fuente: fotografía propia (2022).....	111
Figura 14. Reflexión sobre la solidaridad. Fuente: fotografía propia (2022). .....	114
Figura 15. Nuestra comunidad en la distancia. Fuente: fotografía propia (2022).	118



Figura 16. Festejo sorpresa. Construcción conjunta de una comunidad solidaria. Fuente: fotografía propia (2022). .....	131
Figura 17. Cuando la distancia nos unió. Fuente: fotografía propia (2022) .....	132
Figura 18. La infancia. Esperanza de una mejor sociedad. Fuente: fotografía propia (2022).....	133

## Introducción

La infancia representa un momento fundamental en el desarrollo de niños y niñas pues adquieren las capacidades para acceder a procesos, cognitivos, afectivos comunicativos, psicomotrices, entre otros, además de construir su propia visión del mundo por medio de conceptos y sentidos de los que se apropian y encuentran a su alcance. Bajo esta tesitura la presente tesis retoma los planteamientos necesarios para la construcción de una Comunidad de Indagación en el aula, por medio de la cual se pudo conocer el sentir de las infancias hacia conceptos como justicia, violencia, desigualdad con el objetivo de crear una propuesta socioeducativa donde prevalezca la reflexión y las bases para el pensamiento crítico desde el preescolar.

De esta manera, esta tesis pretendió que los alumnos de preescolar se involucraran, desde un sentido pedagógico en la construcción de percepciones por el mundo que habitan, para guiar sus sentimientos hacia un enfoque más humano, empático justo y solidario, de modo que, por medio de herramientas dialógicas, se brindarán las bases hacia un pensamiento sobre la comunidad, desde el cual reflexionarán sobre sí mismos además de su relación con los otros, con enfoques que vinculasen y crearan un sentido diferente a los contextos en que la mayoría de los alumnos están inmersos, como el de violencia, drogadicción y delincuencia.

Al partir del supuesto de que el aula es el espacio de incidencia para la interacción y el fomento a los valores y sentimientos en los niños, siempre que se propicien situaciones didácticas se plantea que, a mayor afecto a los que componen la comunidad habrá una mejor convivencia escolar. Por ello se buscó describir e interpretar las formas en que los alumnos conciben su entorno, así como los significados que construyen a la par de sus interacciones en el aula; sin embargo, la interrupción de la dinámica social que trajo consigo la pandemia por COVID-19 modificó las formas en que nos encontrábamos los alumnos y yo, cambiando a una pantalla de celular como medio de comunicación.

Esta situación por pandemia atravesó totalmente la presente investigación y si no estaba planeado hablar de ello dentro de la tesis, el encierro y situaciones desencadenadas por ella, hicieron imposible no tocar la temática con los alumnos, por lo que una parte importante del texto está impregnada de los efectos que trajo consigo dicha enfermedad.

En relación con los objetivos, focalizan comprender la forma en que los alumnos de preescolar por medio de la interacción y convivencia reflexionan sobre los sentimientos hacia su comunidad con el fin de construir un contexto socioeducativo que favorezca la comunidad educativa solidaria. Por esto se propuso una situación didáctica en la que los alumnos pudieran dar cuenta de lo que piensan y sienten, a la par que la reflexión guiaba sus ideas hacia entornos menos violentos o conflictivos, como sus contextos les acostumbraban.

Se presentan también los antecedentes teóricos que se rescatan después de una revisión del Estado del Arte y que han favorecido el desarrollo conceptual de la presente, además de brindar fundamentos sobre el objeto de estudio. Las cuales trazaron los caminos dilucidando las formas y soportes teóricos en los que se llevaría cabo la investigación.

Como marco de dichas interpretaciones se desarrolla el *Capítulo I. La enseñanza en la infancia para la vida en sociedad*. Donde se puntualiza la importancia de los años preescolares para la formación integral de una persona, de cómo una la formación en un sentido pedagógico posibilita en los niños formas de crear significados solidarios por el mundo. Aunado al concepto infancia el cual ha carecido de voz propia a lo largo de la historia y de cómo es imperativo rescatar las narrativas que día a día expresa y calla cada infante, una situación que ha acrecentado la pandemia.

En el *Capítulo II. La escuela como posibilidad humanizante*. Se da cuenta de la necesidad social de regresar la humanidad a los humanos, puesto que las condiciones de violencia, inseguridad, desigualdad, entre otros, que viven algunos

contextos como Menchaca II, donde se desarrolla la investigación, han dificultado las formas de habitar, así como el desarrollo de infantes que comprenden sus contextos como lo que debe ser, sin dar espacio a “lo que puede ser”. Se propone aquí, fomentar ideas constructivas en el aula, desde una propuesta de comunidad, dando oportunidad a otras formas de habitar el mundo, con la esperanza de incidir en sus contextos de manera positiva.

Por tanto, el *Capítulo III. Formas de la comunidad*. Nos invita a comprender por qué la construcción de una comunidad solidaria podría modificar la forma conflictiva en que gran parte de los niños del grupo en Menchaca II, conciben su mundo y las relaciones entre sí. Conocer y comprender las formas en las que existe la comunidad es pieza clave para la tesis, ya que no solo lo común y positivo puede unir, sino también el miedo, la violencia y hostilidad.

A partir de ello se presenta la propuesta socioeducativa de formar una comunidad de indagación que motive la reflexión y guía en las concepciones de los alumnos, por medio de la cual puedan desarrollarse formas solidarias de resolver situaciones conflictivas y con ello mejorar la convivencia en el aula. Se explica a fondo dentro del *Capítulo IV. La comunidad de Indagación como propuesta socioeducativa*. La cual nace desde una perspectiva filosófica, dentro de un programa de filosofía con niños, donde se desarrollan prácticas para trabajar diversos temas, así como conocer cómo y que piensan los niños.

Asimismo, se da cuenta de la metodología desarrollada y llevada a cabo para la intervención en el aula, la cual brindó la información necesaria para reconsiderar aspectos como el nivel de reflexión de los alumnos, la expresión no verbal, la falta de interés ante la dinámica grupal que a partir de la pandemia por COVID-19 presentaban.

Como parte focal se presentan los resultados, los cuales evidencian las situaciones clave y las maneras en que los niños construyen sus percepciones y conceptos del mundo. A partir de cada sesión se delimitaron contenidos esenciales que, de

manera sintética, se exponen a manera de descripción. Las narrativas de los alumnos proporcionaron información acerca de los contextos en los que se desarrollan, así como también sus miradas ante el encierro por la pandemia, lo que ha reforzado la falta de atención y problemáticas en los hogares.

Con la finalidad principal de rescatar sus voces, sentimientos e ideas, se transcribieron momentos claves de las sesiones, con los argumentos literales de los alumnos, lo que hace de su lectura un medio descriptivo para imaginar la realidad de las infancias en ese momento. Algunas faltas en la redacción e incoherencias en las oraciones son entonces consecuencia de la manera intencional en que se presentan esos resultados

### La escuela y la violencia

Como maestra de un preescolar he podido presenciar algunas condiciones de la vida escolar que son parte de un entorno social que está caracterizado por la violencia. Este preescolar se localiza en un contexto de alta delincuencia y violencia en el estado de Querétaro, que de acuerdo con Ramírez (2020) la colonia periférica de Menchaca II, es un lugar azotado por diferentes delitos y formas de violencia, sobre todo por la proliferación de riñas, pandillas y drogadicción (p.54).

Esta colonia es vandalizada muy a menudo y ha desencadenado una imagen al público de un territorio violento y peligroso. Ramírez (2020) da voz a jóvenes de Menchaca, quienes reclaman principalmente la desprotección de la familia, pues muchos de ellos no cuentan con un núcleo familiar sólido, a causa del abandono o incluso por causa de tener a sus familias en la cárcel. “Condiciones familiares que trastocan los soportes económicos y afectivos de los jóvenes, los arrojan a una condición de soledad y franca vulnerabilidad” (p.55). Estos fenómenos impulsan el contexto hacia lugares más violentos pues la baja movilidad, injusticia social, precariedad laboral y bajas expectativas de inserción laboral, promueven el debilitamiento del tejido social.

En este lugar donde esta tesis se desarrolló y que se caracteriza con mayor precisión en el apartado sobre metodología (p.61), los alumnos que asisten a la escuela manifiestan actitudes poco solidarias entre ellos, sus propias familias y en sus entornos. Al ser de esta manera, asume las violencias estructurales propias de una sociedad desigual que tiene como común denominador el individualismo como expresión de una débil relación comunitaria. Por ello la tesis es una apuesta pedagógica que se inscribe desde un aula. El planteamiento de esta tesis, se inscribe desde la filosofía con niños, cuya propuesta se asienta en la configuración una comunidad de indagación (capítulo IV).

Conforme nuestro entorno se desarrolla, los seres humanos en su conjunto también cambian sus formas de organización y con ello, sus prácticas sociales y formas de convivencia. Aunado a la falta de sentimientos por la humanidad -como la confianza, la solidaridad, la empatía, el amor, la justicia; de esta forma la violencia, la individualidad- se evidencian como problemáticas que afectan las formas de vida actuales, aquellas que se interesan por el beneficio económico, el individualismo, el consumismo, el poder, entre otros. Esta contradicción en los valores que la humanidad en este momento habita, generan que la estabilidad colectiva esté propiciando tensiones en las formas de la convivencia social. La escuela en la que se realizó la tesis no está exenta de estas situaciones, junto con Jiménez (2005) afirmo que:

“la sociedad ha fomentado un excesivo individualismo y una consideración del individuo como mera unidad de consumo, escasamente ha brindado al individuo un tipo de vida en comunidad o ha ofrecido una escasa influencia en decisiones de un entorno social” (p. 216).

Debido a esto, las relaciones sociales y la conformación de comunidades son cada vez más complejas para consolidarse. Las leyes, normas y autoridades intentan asegurar o equilibrar situaciones de esta índole sin lograr resarcir estos fenómenos. Por ello la propuesta que presento intenta generar una educación transformadora, capaz de incidir, en la reestructuración de la sociedad a través de la formación de

las infancias guiando sus sentimientos hacia un ambiente de reflexión en favor de la humanidad y lo común que, el hecho de afectar a otros sea repensado a fin de evitar transgredir la dignidad de los demás. Una vez más, recupero a Jiménez (2005) cuando nos menciona que, “la violencia no es producida aleatoriamente, sino que parte de una cultura de conflictos familiares, sociales, económicos y políticos, y en general, del sistema globalizado que a su vez permea las diferentes formas de vida en la sociedad” (p. 215). En el territorio en donde el preescolar se encuentra reproduce una cultura de la violencia que se expresa en conflictos familiares y al mismo tiempo en conflictos locales como el narcomenudeo y la desarticulación de un tejido social que penetra en la escuela.

En este tenor el aula se presenta como el espacio de incidencia donde los docentes podemos actuar, al intentar promover el afecto hacia la comunidad de manera que, los espacios para educar fomenten una sana convivencia donde se pueda interactuar con los demás; apoyarse los unos a los otros, promover la empatía e inclusión hacia los más vulnerables; interés que surge desde el sentimiento propio por aportar al mundo donde vivimos, por incidir en los fenómenos sociales que afectan a la población pensando en la educación de los más pequeños, como actores del mañana con valores y afectos por la sociedad, que impidan perjudicarla.

En este sentido y de manera objetiva, el problema de investigación se centra en los sentimientos de los niños hacia sus compañeros y aquellos que son parte de su contexto, pues debido a que la formación que tienen desde sus hogares muchas veces carecen de valores como la empatía y solidaridad, tienden a resolver sus conflictos de manera violenta sin tomar en cuenta los aspectos centrales para la vida en sociedad, que desde la infancia se deberían considerar. Ello se ve evidenciado en sus expresiones, comentarios y conductas, al no respetar límites, faltarse el respeto entre compañeros, hablar de sus contextos de delincuencia como naturales, individualismo, nula empatía con el prójimo, entre otras situaciones. Es frecuente escuchar insultos, gritos y golpes entre los niños de preescolar, como

reflejo de lo que, al parecer, ocurre en el contexto social en el que está la escuela donde se realizará la investigación.

De este modo, las preguntas que sustentan la investigación intentaron no responder dualmente, por el contrario, intentaron generar el fundamento de la comunidad de indagación: la reflexión colectiva respecto a los conflictos, la convivencia y los sentimientos de los niños respecto a los problemas cotidianos. Por lo tanto, al intentar pedagógicamente instaurar una comunidad de indagación, me pregunté sobre su pertinencia dentro del aula para saber si favorecía o no las formas específicas de resolver conflictos, así como si esto iba a mejorar la convivencia aunado a un contexto adverso como el COVID, y con todo ello explorar las percepciones, sentimientos de la infancia que habita el preescolar.

### Justificación

Es difícil imaginar una sociedad sin educación, sin instrucción o guía para vivir el día a día, sin los conocimientos que las generaciones nos van abonando, sin poder mirar al pasado aprendiendo de los errores de nuestros antecesores. La educación nos brinda los elementos para sobrevivir y hacer más que ello, tener capacidades de creación para la mejora de la vida y sociedad que hasta ahora conocemos, Rousseau escribió: “nacemos débiles y necesitamos fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos asistencia; nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación” (Rousseau, 2000, p. 9).

Es por esto porque no sólo los conocimientos que requieren las ciencias o demás materias escolares deben ser tomados en cuenta, sino que, es necesario contemplar la formación social de los sujetos que constituirán la sociedad.

Por tanto, considero al preescolar como una oportunidad donde los alumnos comienzan a tomar conciencia de lo que les rodea, así como a percibir la sociedad



de la que son parte. Los niños de edades preescolares comienzan a establecer conceptos e ideas acerca del mundo, de las cosas y de los sentimientos, lo que encuentro propicio para incidir de manera oportuna en cuanto a la construcción de su sentimiento por la comunidad de la que son parte.

Por otro lado, la edad preescolar no se caracteriza por un grado elevado de conciencia con la que los niños puedan discernir en aspectos morales, políticos, económicos y demás aspectos que ocupan a la sociedad, pero sí pueden intervenir y ejercitarse en el criterio que les permite su edad, su curiosidad, su imaginación, sus ganas de aprender, su inhibición al preguntar, y su gran capacidad para filosofar. Estas virtudes que acompañan a la infancia hacen del aula un lugar mágico, donde las más “tontas” preguntas para los adultos cobran sentido, creatividad y conocimiento para los niños. Dichas características nos permiten tomar en cuenta los sentimientos de los niños, los cuales son movilizados para hacer más significativo el aprendizaje, aunque no tomen conciencia completa, los sentimientos les permiten acercarse mucho.

¿Por qué hablar de sentimientos? El proyecto que construyo pretendió apelar a los sentimientos de los alumnos en un sentido comunitario, humano, solidario, de manera que se pudiera reflexionar a partir de las ideas que tienen por el mundo y por los demás y con ello implementar una propuesta socioeducativa para el trabajo con niños preescolares en favor de la convivencia.

Estos preceptos tienen por objeto humanizar desde la infancia, donde los niños más que tener juicio acerca de la realidad, puedan sentir lo que la discriminación, desigualdad, injusticia, implica y genera en el mundo.

Es así como el proyecto de investigación se planteó, justificado además por el contexto vulnerable de la colonia Menchaca II, que se pretendió desarrollar pues la violencia e inseguridad que se vive no sólo se hacen presentes en las calles, sino que transgrede hacia la escuela y el aula. Donde los alumnos reflejaron lo que se vive en cada uno de los hogares, evidenciado por formas violentas de resolver sus

problemas, palabras altisonantes para dirigirse a sus compañeros, juegos simbólicos de golpizas entre ellos y policías, donde se puede observar que actúan en cuanto a lo que ven, lo que se les ha enseñado y lo conciben como “normal”.

La institución escolar de camino empedrado y al final de una calle inclinada se distingue por sus rejas despintadas, con múltiples grafitis pintados y rayados. Al frente y contra esquina se encuentra un lote baldío donde hombres desubicados se reúnen para drogarse. Al entrar se pueden observar rasgos claros de abandono de espacios escolares, pues durante la pandemia no hay personal docente ni de limpieza que pueda mantener limpios los espacios, sobre todo las áreas verdes, las cuales presentan un exceso crecimiento de hierba.

En cuanto a la infraestructura se cuenta con seis salones y uno extra que funge como dirección del plantel, además de dos baños, dos canchas de usos múltiples cubierta por un domo y un espacio de bebederos funcionales. Los salones parecen ser del mismo tamaño, cuentan con materiales proporcionados por la secretaria de educación pública y unos más por parte de los padres de familia, tienen mesas, sillas y estantes útiles para la organización de los materiales.

El tema de la seguridad corresponde un tema prioritario en la institución, pues varias ocasiones ha sido víctima de robos y vandalismo. La colonia es insegura, compañeras y directivo me pusieron sobre aviso desde mi llegada al jardín de niños, pues el historial de inseguridad que han vivido es muy extenso, por esta razón las puertas de los salones son cerradas con pasadores, aunado a una reja que sobresale a cada puerta, la cual es sellada con candando, teniendo doble refuerzo en cada área. También el portón principal es sellado con cadenas y candando.

Por lo que resta del perímetro del plantel encontramos un bardeado y alambrado en cada pared, donde, en algunas partes existe doble reforzamiento al contar con alambrado, barda, barrotes y vidrios sobre las bardas para evitar que alguien pueda brincar a robar.

Con lo que respecta al perímetro exterior se encuentra el juzgado cívico municipal junto con la secretaria de seguridad pública, edificio del cual se distinguen múltiples patrullas que, pese a sus rondines, no han evitado el vandalismo a nuestra escuela. Los alrededores de la colonia en su mayoría casas populares y pocos espacios de recreación.

### Antecedentes

La perspectiva teórica desde donde se desarrolló la investigación toma en cuenta conceptos centrales, así como a sus teóricos que permiten armonizar ideas para consolidar este proyecto. Entre los conceptos de los que se habla, destaca Freire como observador y actor en temas de desigualdad; ante la opresión que vivió cuando niño y aun cuando adulto al ser desterrado, hace imaginar los comienzos de esta lucha, al vivir en carne y hueso la falta de libertad. Por ello, su misión educativa de convivencia y humanidad atiende tanto los conflictos sociales de aquella época, como los de ahora, de manera que aporta al concepto de humanizar.

Comulgo con la idea de utilizar la educación como herramienta para un cambio social, pues sólo la conciencia y el trabajo en equipo hará que cambiemos las situaciones de la realidad que dañan nuestro entorno, mismas que afectan día con día. Freire representa un apoyo teórico, pues es mi objetivo reflexionar y actuar en cuanto al trabajo con los sentimientos de los niños por la comunidad, desde la más temprana edad, de manera que los alumnos comienzan a pensarse como colectivo y no como individuales, esperando sean capaces de desarrollar y ejercitar el pensamiento crítico, dar voz a los más desfavorecidos, y vivir en comunión con una conciencia social de bienestar, justicia y paz, “no sólo enseñar letras y sus engarces, sino precisamente la intención significativa que tiene como objetivo la socialización orientada hacia un mundo mejor” (Roitman, Ibarra, & Gutierrez, 2018, p. 13).

Una disciplina que colabora para la construcción de la presente investigación es la filosofía, apoyada por la voz que permite a los niños a la hora de aprender, pensar

y reflexionar. Gutiérrez (2018) presenta a la filosofía como una herramienta para pensar el mundo, lo que abre una oportunidad metodológica para llevar la investigación a la acción en el aula, a partir de preguntas que detonen la imaginación de los alumnos y poder saber cómo construyen o se apropian del mundo y sus conceptos. De una forma muy útil Kohan (2015) motiva las prácticas filosóficas utilizando la narrativa histórica como ejemplo para los alumnos de vidas éticas y heroicas apoyadas en la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire.

En paralelo Kohan & Waksman (2000) ofrecen una mirada epistemológica sobre la educación y la infancia que desarrolla desde el trabajo de Lipman sobre Comunidad de Indagación, donde se propone reformular la filosofía con niños para potenciar el ejercicio de su pensamiento desde la infancia, es a través de su trabajo que el autor me permite argumentar por medio de su teoría las acciones que se pretenden trabajar con mis alumnos, potenciando sus sentimientos a través del ejercicio filosófico que cotidianamente desarrollamos en el aula; sin embargo, se planea ejercerlo en un sentido más amplio y estructurado. De esta manera, guiar a los niños hacia los objetivos de reflexión, además de motivar su acción en favor de la solidaridad entre ellos y hacia su comunidad.

Otro aporte importante para la comprensión teórica de la Comunidad de Indagación, la brinda Madrid (2007), quien profundiza en el derecho a la infancia en niños de contextos de pobreza que se ven obligados a trabajar desde edades tempranas o convertirse en cuidadores de sus hermanos, sin la posibilidad de jugar, o al menos ser educados. Por lo tanto, evoca la Comunidad de Indagación como método para darle voz a las infancias a fin de que sean reconocidas, por medio del diálogo filosófico propone iniciarlos en la cultura política, de igualdad, justicia, libertad, entre otros. Traza este método como un espacio de liberación y educación como camino hacia una práctica de libertad. Estos planteamientos inciden de manera directa en los propósitos de la investigación, ya que darles un lugar formal a los alumnos para dialogar en relación con su sentir, abriría caminos hacia el pensamiento crítico y formas de incidir para mejorar esta realidad que tanto afectan nuestra sociedad.

Esta investigación además discurre acerca de los relatos sembrados en cada uno de los estudiantes y de nosotros mismos, los cuales nos forman y anteponen prejuicios o percepciones sobre el mundo, por lo tanto, la implicación pedagógica en el aula fomentaría la narrativa como remembranza de relatos que traigan de nuevo experiencias que requieran ser contadas para otorgar nuevos significados, que posiblemente cambien también nuestras vidas, volviéndonos a constituir. “¿Deseamos una ética diferente? Contemos un relato diferente” (Huber, Caine, Huber, & Pam, 2014, p. 35). Concentrarnos con otras personas que compartan un relato podría ser fuente para conectar con ellos, crear vínculos donde los niños puedan adoptar nuevas ideas.

Roitman, Ibarra, & Gutiérrez (2018) hablan acerca de la afectividad en el aula, con la intención de mostrar el sentido humano de la educación, pues como seres sociales, los docentes no somos ajenos a las situaciones que se presentan en el aula y tomar en cuenta las emociones y sentimientos que ahí se ponen en evidencia permite desarrollar formas de interacción que estimulen el aprendizaje en el aula, evitando separar al alumno de su contexto, “el aula es metáfora de un mundo más amplio contenido en las paredes de una escuela” (p. 10). Por medio de la narración recrean la importancia de formar comunidad en el aula con acento en el sentimiento, mismo que se menciona, adquiere existencia en la interacción cuando es vivificado.

Con relación al abordaje acerca de los conflictos en el aula, Paulero (2018) autora de *Programas de educación para la paz y de alumnos mediadores*, plantea cómo la violencia de la sociedad ha repercutido en el aula, sumando tareas a la escuela que históricamente no se le encontraba asignadas como parte de su responsabilidad; esta postura nos permite dar cuenta del nivel de violencia que se vive no sólo en el contexto cercano sino en la cotidianidad de nuestras prácticas educativas. El programa está pensado para difundir técnicas de comunicación, reconocimiento de emociones y comprender los conflictos a partir de la mediación de los mismos, además de permitirnos ver el conflicto como una oportunidad de aprendizaje en cuanto a sus funciones y los valores positivos que se puede proponer, es pues uno

de los textos de los que se retoman técnicas de difusión y comunicación para la intervención de las problemáticas de esta índole en el salón de clases.

Aunado a lo anterior, otro de los textos que me ha permitido valorar la delicadeza del tema acerca de la violencia que se puede llegar a vivir en el aula y los proyectos educativos que se han podido desarrollar para contrarrestar es el material titulado *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*, Alvarado, y otros (2012) nos muestran cómo los niños se desenvuelven, educan y se humanizan en contextos difíciles como es Colombia, en medio de conflictos en los que no sólo la muerte está presente para todas las familias, sino que es también dentro de las aulas donde se gestan estos conflictos y orientan un planteamiento para redirigir y transformar la educación. Dentro de estas problemáticas el texto nos permite tener un acercamiento a la cotidianidad de los alumnos dentro de la escuela, de las familias implicadas, así como de los docentes. Es también un apoyo teórico en cuanto al desarrollo de métodos para incidir dentro del contexto educativo de manera positiva.

Lo anterior nos lleva a dirigir la atención a otro proyecto sumamente rico en oportunidades, del cual se rescata la estructura de la información y de cómo la autora nos permite ser parte no sólo de su investigación sino de su sentir, de su pasión hacia la escuela donde desarrolló su tesis. El texto de Redondo (2018) vislumbra al investigador como actor en la realidad, donde la descripción es tan precisa que permite imaginarnos mucho de lo que es la escuela, así como sus prácticas, rituales e interacciones. De cómo la desigualdad representa una oportunidad para la emancipación de los alumnos, no de una manera aislada sino participativa, donde se toman en cuenta para la acción colectiva. Premisa que Sosenski (2015) plantea en su obra *Enseñar historia de la infancia a los niños y niñas: ¿para qué?*, propone contemplar a los alumnos como parte del proceso, no solamente como figuras que están dispuestas a aprender o memorizar la información, se trata pues de hacer partícipes a los niños mostrándoles que no solamente los adultos pueden ser actores sociales, no toda la historia se trata de

personajes mayores e infancias pasivas; es sin duda importante mostrar que los niños también pueden incidir en la vida colectiva de su comunidad y en favor de otros.

Por otro lado, los textos que han dado pauta para aterrizar algunas ideas con relación a la metodología de la tesis corresponden al libro de Varela Villegas & Ramírez Madriz (2020), *Imaginar la escuela hoy*, ya que se trata de un compendio de artículos acerca de ejercicios pedagógicos y filosóficos en Latinoamérica, de los cuales se rescata un poco de las prácticas miméticas como potencial ejercicio de aprendizaje, así como la de la apertura y el humanismo como bases de la ciudadanía. Estos temas colaboran a la construcción de conceptos e ideas que se van aterrizando a medida que se avanza en la investigación.

*Alfabetizar sentimientos. Reflexiones sobre la palabra y el lenguaje en la práctica docente*, de Roitman & Gutiérrez (2017) representa una piedra angular para la investigación al hablar de los sentimientos como un ámbito importante a considerar en el camino hacia el aprendizaje significativo, puesto que los sentimientos podrían potenciar el conocimiento, así como las prácticas educativas que fomentan la enseñanza. Estos sentimientos que no se pueden observar, pero afectan o motivan de manera directa en nuestra persona, por ejemplo, al cambiar el estado de ánimo o de atención hacia algo, por ello tomarlos en cuenta en la tarea de educar me parece un eje principal.

Es también parte fundamental la teoría de los sentimientos de Heller (1999) donde se plantea una serie de conceptualizaciones para definir el sentir, como el estar implicado en, o estar implicado con, de esta manera los sentimientos se hacen visibles a través de expresiones, las cuales tienen diferentes niveles de evolución, así como distintos significados; pues la expresión no corresponde un proceso universal, representa la continuidad del sentimiento y con ello existe una diferenciación en cuanto al contexto o situación de la que se hable. A su vez, la autora nos muestra un acercamiento en cuanto a la pregunta: ¿cómo aprendemos a sentir? Una de las premisas que acompañan la presente investigación, puesto que

los niños del nivel preescolar se encuentran aún en un proceso de apropiación de sentidos y significados, lo que les ocupa una guía en cuanto a su conocimiento por el mundo y sobre todo a las personas como unidad social, como comunidad. Por esto se toma en cuenta la teoría de los sentimientos que además pondera la importancia de los primeros años al tener como aspecto favorecedor la autenticidad de sentimientos que tienen los niños, el nivel de pureza en su reflexión, afecto y expresión.

## Capítulo I. La enseñanza en la infancia para la vida en sociedad

Este capítulo pretende dar cuenta de las oportunidades que trabajar con la infancia posibilita, no sin antes dejar en claro el concepto desde un eje filosófico y no biológico o simplemente psicológico que domina al término, el sentido es social al pensarnos (profesores) como constructores e incidentes en el desarrollo de toda una sociedad que impacta según hayamos configurado su contexto, en la posibilidad de los alcances que tiene el aula. Invita, además, a concientizar la infancia como un medio para alcanzar pensamientos ideas y con ello acciones de mejora de la comunidad y convivencia en el aula.

### Acerca del nivel preescolar

Antes de comenzar con la temática principal es necesario dar a conocer la perspectiva acerca de la importancia de la educación preescolar en México pues es este conocimiento la base sobre la que se construye el proyecto de investigación. Se intenta concientizar de manera breve la funcionalidad de este nivel de la educación básica como primer escalón de una vida académica de cada ciudadano (entendiendo al infante, ya como parte y actor de la sociedad a la que pertenece, en función de sus alcances) así como de las múltiples áreas de oportunidad que se



tienen o pueden desarrollar dentro de este periodo, para la formación óptima e integral de las personas.

Al ser indicador y predictor de éxito en los diferentes niveles educacionales según Rolla & Rivadeneira (2006) la educación preescolar forma parte de las políticas públicas del país, regida por los planes y programas de estudio vigentes de la educación básica y su obligatoriedad a nivel constitucional fue establecida desde el año 2002; sin embargo, las largas luchas históricas para brindar valor al nivel no han rendido los efectos que se esperaban, pues la cultura actual la sigue delimitando como un estadio únicamente de juego y cuidados para los infantes, sin tomar en cuenta el aspecto académico, social y emocional.

Al ser un nivel que no juzga el nivel de logro de los alumnos con un número sino con una descripción de avance en los aprendizajes, ni que sanciona la inasistencia, en la mayoría de los casos, los alumnos se presentan poco en la escuela, a sólo un grado o en algunos casos sólo asisten en el último periodo, cuando se entregan los certificados. Ello dificulta brindar las herramientas efectivas para que los alumnos continúen en su trayecto de formación y que con ello el rezago educativo acreciente sus porcentajes, ya que los alumnos no se integran de igual manera al tener sesgos que dificilmente el siguiente nivel (la educación primaria) resarcirá.

Las campañas de concientización hacia padres de familia y sociedad en general intentan cambiar estas representaciones que se mantienen a lo largo del tiempo hacia el trabajo que se realiza en jardines de niños, explicando las canciones y rondas infantiles como método básico para el desarrollo lúdico y didáctico de lenguaje oral en los alumnos. El boleó, iluminado, moldeado y pintura como ejercicios previos a la escritura al atender motricidad fina. Los juegos de campo para el desarrollo de la motricidad gruesa. La imaginación como ejercicio en la construcción de su reflexión y sentido crítico e ideológico en posturas filosóficas que serán parte del ciudadano del mañana y su quehacer en la vida. No obstante, los impactos son mínimos en relación al apoyo que se recibe en la mayoría de los preescolares por parte de la comunidad educativa, así como algunos compañeros

de la comunidad científica que minimiza los alcances de las infancias, contenidos y logros.

La desinformación se ha convertido en sólo un imaginario, pues existe abundante evidencia empírica respecto a los efectos positivos de la educación en los jardines de niños, en relación con el desarrollo académico y socioafectivo posterior del infante. Según Rolla & Rivadeneira (2006):

Estudios longitudinales indican que intervenciones de alta calidad durante los años preescolares pueden tener efectos de larga duración en una amplia gama de áreas. Una recopilación de investigación sobre la infancia temprana también indica que existe evidencia de que este tipo de intervención previene además la repitencia y las derivaciones de alumnos hacia la educación especial y que, a largo plazo, produce mayores logros académicos, medidos a través de pruebas estandarizadas y en comparación con grupos de control (p. 2) .

De acuerdo con los resultados de investigaciones ya tradicionales en el campo de la educación infantil Kamii (1998), Koplowliz (1988), Piaget (1975), Gessell (1990), en la edad preescolar el niño se encuentra en las mejores condiciones para aprender, ya que durante estos primeros años el cerebro es como una ventana de oportunidades, por lo que tanto el entorno social, cultural y la adecuada estimulación cognitiva y socioemocional resultan de gran valor, de acuerdo con Jaramillo (2011).

La etapa preescolar abarca hasta los cinco y seis años de edad, es uno de los momentos propicios para la comprensión del mundo, el desarrollo de los sentidos, el pensamiento crítico, entre otros aspectos de las disciplinas sociales, como plantea Howard Gardner en (Guevara & Valdés, 2020)

La educación en los primeros cinco años fomenta la creatividad, el conocimiento científico y la interacción con el mundo de una forma “despreocupada” que será fundamental en la carga experiencial que podrá

adquirir el niño y utilizar en la construcción del conocimiento en etapas posteriores de escolarización (p. 1636).

Por ello, el incidir de manera positiva en los niños cobra aún más responsabilidad y empeño durante el nivel preescolar.

Si la sociedad evita concientizar estos planteamientos es difícil que se pueda aprovechar el potencial de la etapa de los infantes, pues no existirá un apoyo al trabajo en las aulas, ni mucho menos la asistencia constante y necesaria para el logro de los alcances que aquí se presentan. De igual forma, el compromiso de docentes y autoridades educativas debe acrecentarse, así como movilizar las herramientas necesarias para fomentar una cultura social mucho más inmiscuida en los infantes como futuros ciudadanos y no sólo para las asignaturas “prioritarias”, como español y matemáticas según promueven las pruebas estandarizadas que juzgan cuantitativamente el nivel de éxito en la educación básica del país e indirectamente animan a una cultura escolar punitiva y enfocada al campo de las ciencias exactas.

A partir de estas concepciones se puede definir cómo es que el jardín de niños por medio de prácticas pedagógicas fomenta prácticas transformadoras que se vinculan de manera directa con la sociedad que se quiere y requiere formar. Junto a Pinto & Misas (2014) convengo en que es la etapa en la que el tiempo y el espacio son ajustados y organizados en el contexto escolar, para que los alumnos se encuentren, se conozcan y donde adquieran las herramientas que les permitirán convertirse en sujetos con derechos, competentes, creativos, sensibles e inteligentes.

De este modo se enfatiza la necesidad de invertir en un sentido general al crecimiento y fortalecimiento del nivel preescolar, además de implementar contenidos-aprendizajes preponderantes en la formación de los alumnos, con un objetivo congruente a las necesidades actuales y no sólo como un mero requisito curricular; aprovechar al máximo las oportunidades de brindar al alumno, en una de

las etapas más importantes para su aprendizaje, mismo que seguirá desarrollando durante su vida, pero que principalmente construirá todas estas bases durante su educación preescolar.

“Entre los 4-5 años y los 10-12 años se producen los procesos de aprendizaje más importantes de los seres humanos; son los periodos en los cuales el cerebro desarrolla intensamente nuestra inteligencia emocional, y los momentos en que se crean estereotipos en la mente que perduran a lo largo de toda la vida. Periodos en los cuales se desarrolla nuestra capacidad de inducción y nuestras primeras deducciones.” (Prats, Santacana, Acevedo, Carretero, & Miralles, 2011, p.38).

Así, aprovechar el potencial en formación de los infantes a través de metodologías estratégicas que potencien sus sentidos afectos y con ello, el conocimiento se vuelve una tarea vital en el contexto actual. El brindar a las infancias perspectivas del mundo que habitan y comienzan a problematizar, es la mejor arma para mejorar el mismo, ese planeta que observan pero que apenas comienzan a reconocerlo, entenderlo y construir la idea propia del mismo; una oportunidad única que tiene la educación preescolar y la presente investigación.

#### Voces silenciadas: el concepto “infancia”

La noción de infancia ha tenido diferentes apropiaciones a lo largo de la historia pues, dependiendo de la época y la cultura en la que se delimiten, las apreciaciones se modifican. Hasta el siglo IV los niños eran concebidos como indefensos, así como un estorbo. Para el siglo XV la infancia se conceptualiza como maldad desde el nacimiento. Después de este siglo los niños se representan como necesitados de cuidados y propiedad de alguien. La representación del infante como un ser inacabado “el niño como adulto pequeño”, viene en el siglo XVI. En el siglo XVII se le concibe como la condición innata de bondad e inocencia de acuerdo con Jaramillo (2007). Para después ser representado como un ser primitivo.

Después del siglo XX y a la fecha, los conceptos e ideas han cambiado, gracias a investigaciones e información divulgada, reconociendo al infante como un sujeto social, dotado ya de características propias para su desarrollo en el medio donde se forme, así como derechos en contextos democráticos. La idea de infancia en el marco legal y social dejó de ser lo inacabado y desprovisto para reencontrarse idealmente con la persona, el ser, “alguien”, lo que poco a poco y aún en la actualidad se trata de construir, pues no todas las instituciones arrojan la idea todavía.

Asimismo, para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) la infancia se define con énfasis en la calidad y condiciones que un niño o niña debe tener indicando que: la infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años, de acuerdo con Miranda & González (2016).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS), según lo señalado por UNICEF, indica que:

La primera infancia es el período que se extiende desde el desarrollo prenatal hasta los ocho años de edad. Se trata de una etapa crucial de crecimiento y desarrollo, porque las experiencias de la primera infancia pueden influir en todo el ciclo de vida de un individuo (Bellamy, 2005, p. 141).

Lo cual muestra el énfasis denotado en la protección y estimulación de los infantes para su desarrollo integral, así como evidencia la posición en que ubican a los niños, posiblemente vulnerables, desprovistos ante las condiciones y estímulos de la vida y el contexto en el que se desenvuelven.

De hecho, Kohan (2007) menciona la existencia de una infancia dominada, ocupada por la lógica de las etapas de la vida, donde es entendida como un estadio, el primero en la vida de los seres humanos, una fase inicial, los primeros años. El autor

describe que, la vida se entiende como una sucesión consecutiva de eventos, donde por orden cronológico se definen las etapas en que nos encontramos y que se define por un deber ser; implicado en una burbuja de creencias que apuntan a la crudeza de la ausencia, ausencia de formación, educación, habla. Pues desde la etimología latina del vocablo, *infans*, es la falta: la palabra está compuesta del prefijo privativo *in* y el verbo *fari*, *hablar*, de modo que literalmente *infantia* significa “ausencia del habla” (Kohan, 2004, p. 44). De esta manera la infancia comprende lo inacabado, la ignorancia y la privación que la escuela perpetúa con muchas de sus prácticas carentes de posibilidades.

Este silenciamiento expresa una de las formas de colonialismo en la que el adulto impone su lectura del mundo, negando las voces de los niños. A esta forma de opresión, en la que el opresor descalifica la cultura de los oprimidos y le impone su propia cultura, haciendo inauténtico al ser que tiene su cultura invadida, Freire (1970) lo llamó “invasión cultural”, la cual pretendería formar niños sin identidades, inauténticos, reproductores de sus contextos, como sujetos inexistentes hasta ser “acabados” y con ello volverse “reales o existentes” para la sociedad.

Ahora bien, estudiar los significados que se le atribuyen al concepto trae consigo dialogar con un entramado de perspectivas en la historia del mundo y hasta la actualidad, por ello conviene dilucidar lo que, para efectos de la presente investigación se entiende por infancia. Posicionarnos desde una dimensión específica que permite discriminar ejes de pensamiento dominantes que inhiben la concepción filosófica que se propone de aquí en adelante, pues si bien las formas de habitar la palabra son libres de sus interlocutores, el enfoque por la infancia como un estado no sólo cronológico, dará pauta para la construcción de los sentidos que pretende este trabajo.

El tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto a las generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de las identidades, como menciona Carli (2006) dado que, no sólo es la edad cronológica de los niños lo que los convierte en

infantes, sino un cúmulo de características que representan una forma de ser y de estar en la vida que cualquier sujeto en cualquier edad cronológica podría habitar. Kohan (2018) describe la infancia como algo que la maduración haría bien en preservar, alimentar y cuidar en la medida en que da vida a la vida y, por lo tanto, nunca debe abandonarse a sí misma, sino atesorar como una herramienta para vivir mejor. Y preservar esta dimensión infantil es lo que hizo Freire: “creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir en mí al niño que no pude ser y al niño que fui” (Freire, 2001, p.101). Desde esta perspectiva se intenta prescindir de la idea de una etapa pasajera del desarrollo humano, sino como parte de él mismo y para siempre.

La infancia desde la concepción filosófica permite ubicar el concepto no sólo como una fase a transitar en la vida como el discurso dominante la ha presentado, sino como una ventana de posibilidades hacia el asombro, la curiosidad y la posibilidad.

Es una cierta intensidad en la forma de estar en el mundo, un determinado tono de rebeldía con las voces que suenan más fuerte, una oportunidad de pensar otro pensamiento, de escribir otra escritura, de hablar otra palabra, de vivir otra vida, de habitar otro mundo (Kohan, 2007, p.102).

Un estado no cronológico, es decir, no sólo infantil, un estado para todos independiente de la edad o fase en que ubique su vida. Un estado de invención, sorpresa, fuerza, expresión, estímulo, irreverencia:

Una vez más, no debemos entender la infancia sólo como una edad cronológica, infante es todo aquel que no habla todo, no piensa todo, no sabe todo. Aquel que, como Heráclito, Sócrates, Rancière y Deleuze, no piensa lo que todo el mundo piensa, no sabe lo que todo el mundo sabe, no habla lo que todo mundo habla. Aquel que no piensa lo que ya fue pensado, lo que *hay que pensar*. Es aquel que piensa de nuevo y hace pensar de nuevo (Kohan, 2004, p. 275).

El que quiere ser más, conocer más e imaginar más.

Para Freire la infancia no es sólo una etapa cronológica de la vida humana, sino la condición misma de la existencia, una fuerza abierta al mundo, que interroga y se relaciona con él. Una condición permanente en las personas, transformando el quehacer cotidiano en situaciones que pongan en práctica la emoción de existir, la creatividad de innovar, de saber, de conocer, de vivir. Esta condición infantil es la que nos brinda las oportunidades para tener apertura ante el mundo en constante movimiento, curiosos, inquietos, creativos, capaces de pensar en otro mundo y construir historias, “una infancia que no nos abandona, que insiste en acompañarnos a lo largo de nuestras vidas” (Paulo, 2020, p. 130). Donde el verdadero reto se revela, pues dejar que el niño muera, nublaría la utopía de las posibilidades en un mundo infantil.

Ante esta perspectiva es importante escuchar a la infancia para mantenerla viva, motivando una pedagogía de la pregunta, donde las dudas no terminen y sean respuestas. Una pedagogía capaz de salvaguardar los sueños y las ilusiones de las infancias, motivando su ánimo por vivir. Evitando incautar su idiosincrasia, con quehaceres prematuros, desconfianza en el ambiente y, sobre todo en el ámbito escolar con “pedagogías” o estrategias que disminuyan su interés y vuelva la tarea educativa una competencia por conseguir la mayor valoración cuantitativa, dentro de estándares curriculares rígidos y juicios de aprobación diseñados para desistir.

A pesar de todo, el reconocimiento de los niños como sujetos históricos culturales y de derechos es relativamente novedoso, si bien los procesos jurídicos cada vez logran mayores y mejores normas para el cuidado y fortalecimiento a instituciones tanto formadoras de niños como en las familias, no es suficiente, pues es prioritario crear condiciones, además, para su participación en la dimensión social y su vinculación con medios que permitan informar de lo que sienten, quieren y necesitan, no sólo desde la perspectiva adultocéntrica, que cree saber lo que les conviene, sino desde sus propias voces.

Por medio del diálogo y la deconstrucción de una cultura centrada en los adultos, que implica necesariamente humildad y apertura, reconociendo que nadie lo sabe



todo y que nadie sabe nada, sino que en este encuentro somos capaces de saber más, lo que requiere el reconocimiento del niño con su historia, sus valores, su pertenencia, su conocimiento y su no saber, según describe Freire (1970), implica creer en ella y con ella establecer la confianza, lo que permitirá la constitución de sujetos dialógicos cada vez más compañeros en la pronunciación del mundo. La infancia entonces es deber, es querer, es vivir, es la esperanza, pero también es, la voz silenciada de aquellos que anhelan ser escuchados.

### Ser infante en una escuela

Esclarecido el concepto de infancia como una posibilidad para el conocimiento, debería ser entonces la escuela, como institución formadora, donde la enseñanza y el aprendizaje son los principales pilares, la catalizadora de las infancias, así como el lugar clave para formar a partir de las oportunidades que la infancia representa, pues es ahí donde los alumnos son libres de sus contextos, donde conviven con sus pares y sus sentidos se despiertan al tener la necesidad del saber. Sin embargo, estas formas dominantes de concebir la infancia como un estadio o un momento de transición en la vida de los seres humanos son las que descalifican su potencia en el mundo y las que permean en alumnos, maestros y sociedad, más aún la de ubicar a las infancias como carentes de, incapaces de, desprovistos de.

En un mundo adultocéntrico la escuela se convierte en el espacio de interacción con otros pares, donde el constructo por el mundo cobra sentido al escuchar a otros.

Según nuestro punto de vista, la escuela en tanto institución disciplinaria difícilmente puede acoger la infancia que propone Kohan. Desde sus comienzos en el siglo XIX, esta institución se apoya en una idea de infancia dominante. La infancia en la institución escolar es concebida en forma lineal, cronológicamente. La escuela latinoamericana desde sus inicios republicanos en el siglo XIX guarda una estrecha relación con un proyecto político determinado. Independientemente de las distintas funciones que se

les suele adjudicar a la escuela vemos una misma concepción de la infancia (Durán, 2015, p. 169).

Las prácticas educativas de profesores y por ende de las políticas institucionales actuales configuran un sistema donde el pensamiento y el desarrollo del *ser* son apenas contemplados para la formación del alumnado.

El niño entendido desde Freire es curioso, preguntón, necesita de tiempo y espacio para aprender. Aprende a través del diálogo, del amor.

Por lo tanto, para este educador, el eje del trabajo pedagógico no se centra en el educador, en la educadora o el niño, sino en la relación que se establece entre ellos. Educadores y educadoras que, a su vez, no deben dejar morir al niño o niña que fueron un día (Paulo, 2020, p. 129).

Es entonces la escuela, el espacio en donde todas las posibilidades de los infantes cobran sentido al vincularse con otros, al interactuar y desarrollar sus ideas, donde maestros y alumnos desarrollan vínculos que potencian el conocimiento.

El reto verdadero sería alejarnos un poco del concepto dominante y dar paso a la imaginación y creatividad, dejando en libertad el pensamiento de los estudiantes, así ser guía hacia el conocimiento por medio de la invitación filosófica que nos exhorta el concepto de infancia desde esta dimensión, docentes y alumnos involucrarnos desde un mundo infantil donde todas las posibilidades quepan en el aula: el juego, la libertad de expresión de preguntar e imaginar, no esté supeditado a la calificación, a una boleta, a un castigo o un ciclo reprobatorio, sino en la alegría de aprender.

Ella está condicionada. No hay manera de abandonar la infancia, no hay un ser humano completamente adulto. La humanidad tiene una suma infantil que no la abandona y que no puede abandonar. Rememorar esa suma infantil es, según Agamben, el nombre y la tarea del pensamiento (Kohan, 2003, p. 245).

Desde esta perspectiva, es necesario atender a las infancias, comprenderlas, escucharlas para motivar su singularidad.

Una escuela autoritaria de docentes llenos de “certezas” “saber” “conocimiento” priva la curiosidad y la intención de los niños para expresarse, siembra miedo, hostilidad ante la escuela, frustración, miedo hacia el castigo, la humillación, el señalamiento, la burla, teme las preguntas. “El silencio impuesto a la curiosidad infantil significa no sólo la represión de la pregunta, sino todo el ser, su forma de relacionarse con el mundo. Con esto se espera sofocar en el niño su capacidad de indagación” (Freire, 2020, p. 132). Hacer de las preguntas e indagación un hábito requiere que las escuelas se conviertan en centros donde se enseña y aprende con alegría, Freire proponía experiencias críticas en torno al mundo, actividades problematizadoras, así como fomentar ideologías diferentes a las del aparato dominante.

Fomentar la curiosidad de los alumnos en el acto de preguntar y expresarse en lugar de reprimirlos, detona las transformaciones necesarias a la escuela que en esta época necesitamos, pues aventurarse y asumir riesgos, es una tarea obligada para docentes en busca de la mejora educativa. El desarrollo de esta pedagogía implica reconocer a los alumnos como seres activos en la sociedad, así como mirar el mundo desde su perspectiva para garantizar miradas infantiles y eliminar las adultocéntricas que inhiben los procesos de los alumnos. Recuperemos en cada aula la emoción por aprender, eliminemos estrategias repetitivas o punitivas que lo único que logran es apagar las luces desbordantes de los alumnos para sumirlos en una oscura realidad burocrática y administrativa que juzga niveles de logro en los estudiantes.

### Infancia como curiosidad del mundo

Comprender al mundo como lo hacemos en la infancia implica reconocer la vida como una posibilidad, exhorta a recuperar la autenticidad que tienen los niños, sin

predisponer las formas de ser y actuar ante el mundo. Niños y niñas leen y cuentan al mundo desde que nacen, a través de sus múltiples lenguajes. Hay una razón infantil para lo que hacen y dicen, y es necesario reconocer, como Freire (1970) argumenta, que somos seres, desde niños, capaces no sólo de capturar datos de la realidad, sino de observar entre ellos relaciones causales, lo que en este tenor permitiría, por medio del diálogo, reflexión y formación pedagógica, encontrarnos con nuevas formas de pensamiento, así como motivar las reflexiones hacia la construcción de procesos y formas de concebir al mundo diferente a las narrativas que les contaron.

Miradas renovadas y desde distintos enfoques desarrollaría el pensamiento crítico que la sociedad del momento requiere, pues no sólo la perspectiva del mundo adultocéntrico es primordial, ni es la mejor manera de concebir al mundo para actuar y desarrollarse en él. La formación de seres sociales implica no sólo un condicionamiento estricto de las maneras de ser y estar, sino brindar perspectiva para la construcción de ideas y formas de vivir que permitan dialogar y debatir con otras, para determinar en qué mundo se quiere creer, pensar, vivir y recrear.

Lo que he dicho y repetido sin cansarme, es que no podemos dejar de lado, despreciado como algo inútil, lo que los educandos, ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos de centros de educación popular, traen consigo de la comprensión del mundo, en las dimensiones más variadas de su práctica en la práctica social de la que forman parte (Freire, 1994, p. 85).

Guiar estas comprensiones podría definir su quehacer en el mundo, así como en su formación académica, al repensarse desde otras dimensiones no tomadas en cuenta hasta el momento, pues para muchos niños hay cosas que les da la escuela que, de no se por ella, no encontrarán en otro lugar ni espacio ni tiempo. Ello incluye otras miradas de ver y percibirse en el mundo.

De igual forma las infancias no sólo necesitan de la guía en su percepción sino de instituciones comprometidas con los niños, así como docentes proactivos que se

involucren en las pedagogías que aquí se motivan, ya que de acuerdo con Paulo (2020) este niño poderoso, curioso y creativo necesita un educador, también poderoso, que propicie contextos que favorezcan la expansión de la lectura del mundo por parte del niño; lectura que puede llegar a ser cada vez más crítica. Desde esta perspectiva, su función no es hablar de la realidad mostrando a los niños lo que es, según el ojo adulto, sino instigar la curiosidad de los alumnos para que ellos puedan, activa, creativa y colectivamente desvelar la realidad y transformarla.

Aunado a ello, terminar con la cultura del silencio, la represión, el miedo, autoritarismo, entre otras que privan la voz de los niños, para asumirlos en cambio, como agentes activos en el día a día, partícipes de las relaciones o situaciones que se presentan en la cotidianidad, y que a falta de experiencia adultocéntrica, creemos que no pueden interferir o aportar, desarrollemos una cultura abierta, pues “los niños son los que más sufren las formas de violencia y opresión” (Paulo, 2020, p. 125). Y a quienes debemos respuestas, pero también acciones vinculadas a su escucha.

### Experiencia “Un mundo por conocer”

Los niños llegan a las escuelas plagados de ideas, significados, perspectivas, imaginarios, sueños e ilusiones, no existe un infante que inicie su escolaridad en blanco, sin constructos o conocimientos de donde partir. Si bien sus experiencias apenas comienzan a proyectarse, es un reto de la educación el fomentar y guiarlo hacia el pensamiento, el cuestionamiento y la reflexión, así como brindar herramientas para construir significados y experiencias tanto académicas como ajenas a la escuela, de manera que las puedan poner en práctica para la vida misma.

El contexto en el que se desenvuelven los alumnos va marcando aspectos claves de los ciudadanos en formación. En este sentido, la educación aquí propuesta se enfoca en los sentimientos y afectos de los niños hacia sus compañeros, en sus

ideas sobre la humanidad, mismas que han ido creando o que están por construir, sobre el mundo que les rodea. En donde la escuela puede constituirse desde un enfoque distinto al que han conocido en sus hogares, carente, en ocasiones, de valores, empatía, amor, entre otros aspectos centrales para la vida en sociedad.

En efecto, una pedagogía de la pregunta que detone la reflexión por el mundo es la del cuestionamiento, ésta tiene por objetivo despertar la curiosidad y orientarlo hacia la elaboración de la pregunta para tener un acercamiento al concepto. Es importante recordar el papel de la problematización para encontrar significado en la experiencia, según menciona Pulido & María (2014). Retomar estas experiencias forman al infante ávido por conocer el mundo, lo que para la escuela debe ser retomado en función de su integralidad como ser humano y no sólo desde las políticas educativas mundanas, que perpetúan dinámicas inhumanas de existir, en la desigualdad, guerra y violencia.

Las experiencias que van conformando al niño, corresponden a su vez la edificación de su identidad como seres únicos y diferentes entre sí. Paulo (2020) menciona en sus escritos que, si la educación puede contribuir a una experiencia de negación del sujeto, también puede contribuir en su proceso de emancipación, lo que significa educar contra la barbarie.

Lo que reafirma Freire en su lucha por implementar nuevas pedagogías en las escuelas, ya que las instituciones educativas son espacios democráticos, dialógicos y participativos; que parten de las experiencias concretas de los niños y para estimular las preguntas

Es necesario que el alumno descubra la relación dinámica, fuerte, viva, entre la palabra y la acción, entre la palabra-acción-reflexión. Aprovechando, entonces, ejemplos concretos de la propia experiencia de los estudiantes durante una mañana de trabajo dentro de la escuela, en el caso de una escuela infantil, animarlos a hacer preguntas sobre su propia práctica y las

respuestas implicarían la acción que provocó la pregunta. El actuar, el hablar y el saber estarían juntos (Freire & Faundez, 1985, p. 72).

La experiencia es inherente a los seres humanos, la formación en un medio social como la escuela, hace que exista un intercambio valioso de experiencias entre lo que a ella consiste. Es necesario que el infante comprenda la importancia de crear y recrear conceptos siempre nuevos, que los cuestione, los apropie y les encuentre un significado en la experiencia de acuerdo con Pulido & María (2014), y no por el contrario entrar en la repetición y memorización sólo porque el contenido o currículo lo deciden. Es momento entonces de dar sentido a las prácticas educativas, con fines pedagógicos y socioeducativos donde prevalezca la reflexión y construcción de la experiencia.

### Educar el corazón

La aparición frecuente de problemas que devastan al mundo y con ello a la humanidad genera tensiones en todos los ámbitos, la escuela como una de las principales instituciones formadoras representa tanto parte del problema como también de la solución. Pulido & María (2014) argumentan cómo la construcción de un paradigma es capaz no sólo de atender cuestiones epistemológicas-metodológicas, sino también cuestiones relacionadas con la construcción de un pensamiento crítico, ético y creativo, que conlleva a la reflexión, crítica y análisis de las problemáticas del entorno y la construcción de una sociedad que cuida de sí misma, de una manera sensata, democrática y solidaria corresponde a un proyecto filosófico para incidir en las problemáticas que la sociedad hoy en día habita.

La intolerancia, individualismo, la corrupción, la injusticia, la desigualdad, la violación de derechos humanos, la pobreza, entre muchos otros son ejemplos de lo que se vive cada día y que impacta de manera directa en las infancias y su manera de concebir al mundo, pues las narrativas que nos cuentan moldean nuestra representación del mundo, más aún en los niños, los cuales no tienen los medios

necesarios para acceder a información variada y con la delicadeza del tema, para poder ejercer su libertad, al creer en lo que decidan creer.

La problemática que evoca Bauman (2003) nos muestra la perspectiva de la sociedad globalizada, que aumenta su interés en el beneficio económico a cada segundo, donde la amabilidad, empatía, justicia, amor, entre otros pasan a un plano muy por debajo de lo que reditúa, pero, que son pilares fundamentales para la vida en sociedad, y la idea de vivir en sociedad en un individualismo representa una contrariedad que parece cada día contagiarse más entre las personas, valores y prioridades decaen ante una sociedad líquida como enuncia Bauman, con problemáticas que sólo conciernen a lo mío, a lo propio.

Ajeno a las dificultades sociales que afectan a todo un conjunto de personas y que pareciera, muy pocos se dan cuenta. Bajo esa tesitura me permito observar en mis alumnos una predisposición de los afectos y sentimientos de su contexto (padres de familia, comunidad, colonia) replicados en el aula. Por ello se decide indagar y centrar la investigación de tesis en la necesidad de plantear una educación con base en el afecto por la comunidad de la que son parte, de manera principal el aula, donde los niños evidencian conductas, apelando a los sentimientos, enfocados a la convivencia.

Potenciar vínculos en el aula y contexto, educar el corazón pues como menciona Castillo & Marín (2009) no se puede aprender aquello que no se siente, ni se vive; de manera que, los niños puedan conocer formas diferentes de actuar, de pedir las cosas, de sentir o experimentar otra clase de emociones que las que le inculcan u observan en sus hogares. Espacios que muchas de las veces contagian todo lo contrario a los afectos que se proponen en la presente, como el amor, solidaridad y justicia hacia los demás como principal elemento.

Entablar diálogo y guiar sus ideas con el fin de permitirles un espacio seguro, de confianza y respeto para su participación y aporte a su comunidad. Ya en la antigüedad menciona Aristóteles *“educar la mente sin educar el corazón no es*



*educación*". De acuerdo con lo anterior se requiere lograr un bien colectivo, con el apoyo de los que componen la comunidad, no sólo de alumnos, sino un trabajo en equipo con los diferentes docentes que componen la institución, implementar proyectos y formas de organización de manera que la escuela se envuelva en todo un clima de convivencia, con la posibilidad de poder monitorear los cambios positivos o negativos que lleguemos a suscitar entre el alumnado y con ello a las familias.

Bauman (1990) deduce el pensamiento sociológico como una manera de pensar acerca del mundo humano, el cual favorece la solidaridad, de manera que el hecho que mi práctica esté fomentando dichas reflexiones, me parece una obligación que todo docente debería propiciar, pues hoy en día muchos de los futuros ciudadanos están siendo educados por medios de comunicación, contextos, formas colectivas de pensamiento. Lo que Bauman deduce como sentido común, un conocimiento rico pero desorganizado, con frecuencia inarticulado, el cual mueve o define muchas de nuestras formas de pensar el mundo, sin que esto sea necesario en todo caso, pues se puede decir que muchos de los conocimientos de nuestros estudiantes han sido aprendidos de lo que observan, escuchan o son parte en sus colonias y hogares.

De esta manera, el contexto tiene una forma de educar, los niños piensan sobre lo que ven, buscan un sentido por el mundos y analizando la conducta social según su experiencia; permeado por la globalización de la que somos parte, que si bien ha tenido "facilidades" para vivir, también ha generado algunos aspectos modernos que no son del todos favorables que en relación a la educación, lo que Bauman (2007) titula "modernidad líquida", donde la educación toma valor en cuanto al hecho en que perdura, pero si el síndrome de la impaciencia prioriza lo fugaz, ¿cuál es el valor que actualmente tiene el educar?, ¿de qué manera podemos reivindicar al ser humano si no es educando?, ¿qué estabilidad podemos añorar? Estos cuestionamientos parecieran alarmantes, sin embargo, mi pensamiento conlleva una preocupación ante el cambio continuo del cual somos parte, donde el sentido

de educar pasa a un segundo término, por debajo de la mera instrucción, donde la emancipación, esperanza y amor son sólo conceptos sin acciones.

## Infancia y reflexión

Proyectar espacios de dialogo sobre diferentes aspectos o circunstancias del mundo y la vida cotidiana desarrolla la formación filosófica de los alumnos, transformando una clase de contenidos estáticos y cuadrados en espacios de reflexión, critica y búsqueda de respuestas. El ejercicio de filosofar sobre el mundo en su complejidad y el papel de cada individuo y la sociedad convierte al niño en protagonista de su propio aprendizaje.

En un diálogo filosófico se promueve el razonamiento entre los participantes, se demandan explicaciones, aclaraciones conceptuales, aclaraciones terminológicas, argumentos de las opiniones dadas, explicitación de supuestos y creencias, coherencia interna, ejemplos, predicción de consecuencias, rigor en las inferencias, sean deductivas o inductivas, identificación de contradicciones, exploración de alternativas. En él se sitúan los interrogantes de forma adecuada y secuencialmente, generando una fluidez discursiva. En él se exploran y examinan a fondo todas las contribuciones, aunque aparentemente no tengan sentido. Se construyen ideas de los unos sobre las de los demás. Se cuidan los sentimientos y se respetan los puntos de vista de los participantes. Se desarrolla, en fin, una actitud tolerante a la diferencia de pensamiento y de mentalidad abierta, de acuerdo con Pulido & María (2014).

Se espera, además, que los alumnos puedan mirar las diferentes perspectivas que los docentes y la escuela como institución le puedan brindar, otras formas de ser y de concebirse. Alimentando su idea del mundo. No delimitándola sino nutriéndola para que de manera libre los niños adquieran las ideas o pensamientos que ellos mismos recreen.

Se trata del valor de las preguntas e inquietudes que niños y jóvenes tienen de su estar en el mundo, todas aquellas que surgen de manera única en su experiencia y que representan de algún modo, lo que se piensa de sí mismo, de los demás y de su relación con el entorno (Pulido & María, 2014, p. 66).

Configurar sentimientos a través de la reflexión es una oportuna vía para el aprendizaje y desarrollo de la infancia. Fortalecer los espacios de diálogo, apertura de nuevas formas de indagar posibilitan un mundo diferente al que se les ha enseñado. La reflexión no es sólo una actividad, un ejercicio y ya, sino una característica innata de los alumnos, sus preguntas conforman la atmósfera de una clase, y sin ellas, la escuela se torna en un lugar para cortar las alas de aquellos que empiezan a volar.

### Sentimientos y afectos

El poder sentir afecto, amor, empatía, solidaridad, vergüenza, entre otros, son sentimientos que nos hacen humanos, así como la capacidad de concebir lo que ocurre a nuestro alrededor no sólo como formas cotidianas de vida, sino como parte de nosotros; sin embargo, hoy en día podría ser una práctica compleja, ya que el individualismo nos ha traído una serie de problemáticas sociales que no logran unirnos como comunidad. Apelar a los sentimientos desde el preescolar nos permite potenciar un sentido por el prójimo en los niños, los cuales se encuentran en una de las etapas más ricas en conocimiento para el ser humano, permite escuchar y fomentar los intereses de los infantes hacia objetivos comunes, así como acompañar en la construcción de los sentimientos por las personas quienes los rodean y las situaciones a las que se enfrentan.

Por lo tanto, el trabajo hacia los sentimientos de los niños brinda posibilidades de perpetuar el sentir en favor de la comunidad, entendida como un vínculo que une a partir de lo común, para después concientizar sus acciones en un momento

posterior. De este modo podemos anticipar al condicionamiento de su contexto, a partir de la conciencia social que plantea en su libro Heller (1999), quien menciona que el hombre nace sin mente, es la sociedad quien forma o desarrolla su conducta y es el mundo quien proporciona las tareas que son apropiadas y las que no ¿Qué pasaría si los alumnos se dejaran llevar sólo por lo que la sociedad les impone o, en su cotidianidad, hace pensar que es lo correcto, lo natural? ¿Qué pasa con los contextos vulnerables a la delincuencia, violencia y demás que suceden en la colonia de Menchaca II? ¿El sentimiento humano y solidario por los demás, cambiaría la forma en que inciden en su comunidad?

Como asunto social no podemos dejarlo únicamente a la familia “sin ser objeto de enseñanza, los sentimientos no pueden desprenderse de ésta” (Roitman & Gutiérrez, 2017, p. 2). Es responsabilidad de todos, incluidos los docentes, trabajar a partir de los sentimientos guiando al alumnado a sentirse parte de, con incidencia, mediar su criterio, su afecto, miedos, potenciar el amor, solidaridad y sobre todo, humanidad.

## Capítulo II. La escuela como posibilidad humanizante

¿Por qué hablar de fomentar humanidad siendo “todos” parte del género humano? De acuerdo con Savater (2010) el ser humano está inacabado y es necesario que vuelva a nacer a partir de su paso por la educación, lo describe como una segunda gestación por medio de una “matriz social”, no basta nacer humano para serlo, la prueba de ello está en múltiples situaciones de nuestra vida cotidiana que implican crímenes viles, asaltos, secuestros, violencia, discriminación y desigualdad. Hombres inacabados, consumistas, sin crítica y deshumanizados son muchos de los que la sociedad de hoy en día está “formando”, actores del espacio que en comunidad compartimos.

El paso hacia la humanidad viene a través de diferentes procesos, que la educación media como espacio social, de convivencia, interacción y observación. Su desarrollo

implica cambios conscientes hacia el respeto de la dignidad humana, la solidaridad y el amor con los otros. Bauman (2003) considera que amar al prójimo como a uno mismo hace que la supervivencia humana sea distinta a la supervivencia de todas las otras criaturas vivas. Pues son los afectos, el sentir, lo que nos distancia de otras formas de vida animales.

El individualismo con el que desacreditamos las causas comunes Vásquez (2008), son parte de la problemática de una sociedad globalizada, polarizada, impune, injusta y ciega que persigue el consumo de placeres efímeros asesinando a su propia humanidad. Reconocernos como un todo en la actualidad representa un verdadero reto, la empatía, el respeto y enfáticamente la solidaridad son bases para la construcción de la humanidad. Zizek (1998) piensa que sólo mediante la solidaridad es posible el cambio, mediante el “nosotros solidario”, pues de acuerdo con él, quizá puede ser una utopía la solidaridad global “pero si no luchamos por ella, entonces estamos realmente perdidos y merecemos estar perdidos” (p. 127).

Es preciso entonces asumir los desafíos de la actualidad hacia la formación de la humanidad, retomar el espacio educativo como un método infalible para esta construcción. Posibilitando nuevas formas de habitar y concebir la dignidad, pues son los niños quienes conforman una nueva sociedad. Esta responsabilidad tiene como principales guías a los docentes, quienes conscientes de su propia vocación sean fuente auténtica y original de la trascendencia de las generaciones posteriores. Ocampo (2008) destaca el pensamiento de Freire sobre como concibe el acto educativo como una forma de amor y a la vez de hacer política, donde el papel crucial del docente en el aula aunado a una gran responsabilidad por alfabetizar una sociedad ofrece una comprensión crítica de la realidad, una invitación a transformar, lo que es traducido para Freire como una revolución verdadera. Unirnos a dicha revolución requiere primero situar a la escuela y el docente como una posibilidad para humanizar, pues este último necesita ser trabajado en espacios sociales, no está dado sólo por el hecho de nacer.

De esta manera, hablar de humanismo en el aula deviene de su tarea institucional que, de acuerdo con Vidaurri (2020), conlleva el compromiso de refinar las competencias personales de cada uno de sus miembros para construir conjuntamente una ciudadanía que se corresponsabilice del bien común. Nos permite potenciar y mejorar las formas en que los alumnos se desarrollan en el día a día, así como las percepciones sociales que se encuentran comprendiendo.

### Un mundo posible en el aula

Así, justamente es el aula el espacio de incidencia donde los docentes podemos actuar, al intentar promover el afecto hacia la comunidad, me parece que son aspectos con los que se puede confrontar la situación antes mencionada; de manera que, los espacios para educar animen una sana convivencia donde se pueda interactuar con los demás; apoyarse los unos a los otros, promover la empatía e inclusión hacia los más vulnerables. La presente tesis pretende conocer para promover una cultura reflexiva y cambiar un poco de los fenómenos sociales que afectan a la población pensando en la educación de los más pequeños, como actores del mañana con valores y afectos por la comunidad que impidan perjudicarla.

Una pedagogía de la esperanza de la mano de Freire es el enfoque desde el que se plantea esta tesis con la intención de poder mostrar el mundo en el aula. Un mundo reforzado por su posición comunitaria, con base en una sociedad consciente solidaria justa y reflexiva que permita desarrollar humanos realmente humanos. Con las condiciones revolucionarias que el autor plantea, democráticas, solidarias y libres. Permitir este conocimiento de “mundo” que los niños están construyendo hace real el sentido de educar, dejando de lado los contenidos sin sentido que reafirman la tarea vacía de memorizar el conocimiento sin las habilidades de poder utilizarlo en la vida real. Freire (1970) menciona que, la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No

es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Transformación que esta investigación pretende, pues la perspectiva con la que mostremos el mundo desde el aula a niños y niñas será fuente de los ideales, identidades y afectos de las siguientes generaciones. Trabajar con la esperanza de poder realizar cambios favorables a nuestro mundo a través de los niños, es una responsabilidad social, pero sin duda una tarea prioritaria de los docentes. En palabras célebres de *Pitágoras* “*educad a los niños y no será necesario castigar a los hombres*”. Así entonces, se requiere guiar a los infantes en los sentimientos que conozcan y potenciar nuevos hacia el mundo y los demás (humanidad), para que en la medida que conozcan puedan construir pensamientos nuevos y mejores por la sociedad de la que son parte, con respeto hacia las que no conocen; con la esperanza de que esos sentimientos y pensamientos un día se conviertan en acciones concretas, movidos por el sentir, el afecto y la acción.

#### Interacción en el aula

Una base importante para esta investigación es la interacción social que los alumnos desarrollan en el aula, pues es uno de los primeros espacios sociales que los infantes conocerán fuera de su hogar, a su vez es el espacio donde reconocerán la colectividad, pues la convivencia con sus pares les brinda una nueva imagen sobre ellos, siendo parte de un conjunto y no como individuales.

Favorecer la convivencia en el jardín de niños no sólo los prepara para la vida en sociedad, sino que les invita a reconocerse como parte de una comunidad. Saberse parte, colabora en la construcción de su autoestima e identidad. Por ello monitorear las formas en que se vinculan unos con otros cobra un especial sentido en el trabajo preescolar, ya que no hay fórmulas a seguir en la apropiación de estos sentidos, lo que en ocasiones conlleva formas violentas de aproximación con sus compañeros y que conforman un reflejo de lo que los alumnos viven en sus hogares.

Violencia y otras circunstancias que, no son responsabilidad de los niños, pues aún no conocen otras maneras de acercamiento. Sólo repiten las formas de relacionarse y percibir el mundo que les enseñan o demuestran en sus núcleos familiares. Rescatar a esos niños de sus contextos disruptivos al menos por unas horas, ofreciéndoles mejores prácticas de vinculación con otros y del respeto al reconocer al otro como su igual, corresponde a un principio de humanidad básico y su enseñanza temprana es punto clave para preservar y construir en la vida de cada persona.

Por tanto, interactuar en el salón de clases se vuelve tan importante para la institución como para la vida en sociedad, pues la convivencia favorece el ambiente de trabajo y con ello los demás aprendizajes. En ese tenor, lo que docentes y autoridades educativas debemos guiar son otras formas y posibilidades de vinculación, de hacer comunidad.

### Capítulo III. Formas de la comunidad

Las ciencias sociales sostienen que, la vida en comunidad es una necesidad humana y ha sido fuente de muchos de los avances que tenemos hasta ahora como sociedad, el hombre como ser social posibilita formas de relación con otros configurando afectos y sentimientos que concretan la comunidad; sin embargo, no sólo el bienestar y felicidad las caracterizan; vivimos en una era donde la sociedad se ve nublada por numerosas problemáticas, como la inseguridad, adicciones, violencia, entre otros. Por tanto, hoy más que nunca se hace presente la necesidad de fortalecer la comunidad y con ella el tejido social deteriorado por las situaciones ya cotidianas.

Antes de comenzar es importante dejar en claro el concepto, ya que en su articulación se asumen distintos enfoques y características, siendo una tendencia encajonar su uso únicamente referido al territorio o localidad geográfica. De acuerdo



con Duarte (2013) la comunidad son las diversas resultantes de procesos sociales de articulación de sentidos en la acción colectiva, que otorgan una cierta unidad en torno a elementos comunes a las y los sujetos que en dichos procesos se vinculan. Lo común, lo compartido, aquello que produce colectividad (p.16). Se proponen tres elementos como partes de la comunidad: pertenencia, interrelación y cultura común.

De acuerdo con las investigaciones de Espósito y según la etimología del término, “comunidad” deviene del latín *communitas*, correspondiente al adjetivo *communis*:

En todas las lenguas neolatinas, y no sólo en ellas, es lo que no es propio, que empieza allí donde lo propio termina. Es lo que concierne a más de uno, a muchos o a todos, y que por lo tanto es público en contraposición a privado o general (Espósito, 2003, p.25).

De esta manera, el concepto contrasta al individualismo, llama a la convivencia, unión; implica obligaciones de dar o cuidar de manera recíproca, requiere vínculos que amalgamen las relaciones entre y con los otros. Comunidad hace referencia a compartir con aquellos que también poseen lo que es nuestro, les importa o están implicado en lo “nuestro”.

La acción comunitaria crea puentes con los otros, tiende sensaciones de formar parte de un todo y crea significados con los grupos al desarrollar pertenencia e identidad, fundamental para la estructura de una sociedad. Sin embargo, los sentidos de la comunidad no sólo se despliegan de los aspectos positivos e ideales de un grupo. Existen otras formas polivalentes de comunidad, interpretados por sus lenguajes, territorios y contextos; “lo polivalente de lo comunitario puede verse en dimensiones o capas, porque no sólo es constitutivo de la cultura, sino también de los sentimientos de pertenencia, de la acción colectiva, de la resistencia ideológica y de significantes del orden identitario” (Roitman, 2019, p.59).

De esta manera podemos encontrar las formas en que se puede hacer comunidad sin necesidad de pertenecer o vivir en el mismo espacio geográfico, construirla implica reconocernos como parte de, con identidad y con vínculos que nos unan en

la colectividad, como por ejemplo la escuela, los sentimientos, las problemáticas, los miedos, todo ello, bueno o malo, nos permite empatizar y sentirnos uno con el otro “la perspectiva de comunidad, en tanto construcción colectiva puede ofrecer alternativas de humanización, bien común y solidaridad” (Duarte, 2013, p.192). Pero no sólo el bien común es parte de la comunidad, hay que destacar también la violencia, hostilidad como sentimientos que comparten los miembros de las comunidades, pues la comunidad no tiene solamente ese ideal por lo que está bien, es indispensable saber de todas sus formas y deformaciones para poder construir en la mejora de todos.

## Miedo

El miedo siempre nos acompaña como respuesta ante situaciones, marca la manera en que actuamos en defensa, Flores (2016) afirma que el miedo o temor es la potencia, el pánico o terror es el acto, razón por la cual se desencadena sólo ante la presencia de aquello que produce la amenaza de un peligro inminente; cuando esto ocurre la facultad deliberativa se paraliza e impulsivamente, movidos por el instinto de sobrevivencia, huimos de lo que nos aterroriza. Movidos por este instinto, la humanidad modifica formas de vida o de percepción ante los estímulos que se van presentando.

Uno de los sentimientos potenciales de las comunidades es el miedo y el resultado de las emociones que desencadena en acciones que protegen o ponen en riesgo a los participantes. El comportamiento de los seres humanos ante el miedo varía, sin embargo, la mayoría de las ocasiones posibilita la supervivencia, Espósito (2003) lo describe como un elemento de fuerza porque obliga a pensar cómo salir de una situación de riesgo. Las crisis son parte de la comunidad, sin embargo, las maneras de salir a flote serán las que marcarán la pauta para el crecimiento próximo de la misma.

Un ejemplo muy cercano y necesario por considerar en la presente, es la crisis ante la pandemia por COVID-19, que interpela la investigación y modifica sus formas de desarrollo e interpretación. Sin embargo, es lo mínimo que sucedió en ese lapso, acontecido desde marzo 2020 hasta la actualidad, pues sus estragos aún pueden ser observados, sufridos y temidos. La pandemia impactó por completo las vidas de toda una sociedad, nos vimos envueltos en una crisis protagonizada por el miedo ante el contagio severo ultimado en la muerte. Escuelas, oficinas, instituciones, supermercados, todo en su conjunto, fue cerrado ante la idea de aglomeraciones que pudieran empeorar los contagios, personas de todas las edades fueron confinadas a una cuarentena obligatoria que parecía que nunca iba a terminar.

La amenaza que suponía el virus incrementó el temor hacia “los otros”, las probabilidades de contagio crecían al vincularnos entre nosotros, se establecieron distancias métricas para poder “convivir” y los espacios públicos contabilizaron las personas para evitar roces con otros que pudieran viralizar la enfermedad mucho más rápido. Ante la inexistente cura, estas y otras medidas de confinamiento fueron las únicas formas de sociabilizar con los demás. El miedo era parte de la monotonía que trajeron esos días, no sólo de lo que pudiera pasar después, no sólo del número de muertes que se contabilizaban a diario, o de la escasez de productos de primera necesidad, sino también de las personas, todas ellas representaban una amenaza de contagio, el impactante resultado fue temerles a nuestros semejantes pues se les presumía de enemigos, de sospechosos.

El mundo entonces se vio envuelto en una crisis no sólo sanitaria, sino de desconfianza, donde los más vulnerables, expuestos a violencia, pobreza, hambre, despidos, lidiaron con pocas posibilidades de sobrevivir. Ante una amenaza de contagio las comunidades cierran filas. Julián Rengifo (2020) escribe:

La solidaridad funciona hacia dentro de los grupos, por eso todas las noticias que informaban sobre gestos de ayuda registraban actos entre miembros de un mismo colectivo. Por el contrario, el migrante, el reo, el enfermo, las minorías sociales en general, el otro, son aquellos a los que la pandemia más

afectó. Las poblaciones vulnerables del país, entendidas como aquellas más expuestas a la violencia y la pobreza, fueron, sin duda, la más golpeadas por la pandemia (p.146).

La pandemia potenció las problemáticas al crear más desigualdad, más violencia, injusticia, más falta de empatía, solidaridad, escucha ante la voz de los más vulnerables.

La emergencia sanitaria dejaba en entredicho la genuina ayuda de algunos cuantos, pues mientras que algunas comunidades visibilizaron su falta de solidaridad dejando en entredicho su apoyo hacia la humanidad, otras más se crearon e hicieron más fuertes al consolidarse después de una etapa tan radical. A pesar de todo, el miedo también motivó la esperanza en muchos sectores, la utopía de que el día de poder salir y vincular con los demás llegara, de proveer a los demás un apoyo a la distancia, pues según Rengifo (2020) el miedo nunca está solo, lo acompaña siempre la esperanza, que el hombre contrapone al miedo con la ilusión de que es su opuesto cuando, en cambio, es sólo su fiel compañera. Éste es un ejemplo de las implicaciones que tiene el miedo como forma de comunidad, ya que el temor característico en este periodo fue el que demostró cuan unida estaba la sociedad y las maneras de protección entre sí.

## Violencia y hostilidad

La relación entre violencia y comunidad posee un carácter intrínseco, pues la violencia ha sido parte de la comunidad desde el inicio de los tiempos, el conflicto es una de las situaciones que implica la convivencia, Espósito (2009) menciona:

Si ya los primeros grafitos trazados en las cuevas prehistóricas representan a la comunidad humana mediante escenas de violencia –de caza, de sacrificio, de batalla–, la guerra constituye el tema del primer gran poema de la civilización occidental. Pero el conflicto interhumano, con sus imágenes de

violencia y de muerte, inaugura casi todas las literaturas, desde la judía a la egipcia y la india, confirmando así la existencia de una conexión que se percibe como esencial y originaria (p. 72).

En ese sentido, la historicidad nos enseña la relación de la comunidad con la violencia y las formas en que ha ido evolucionando. En su mayoría, la violencia se desencadena desde dentro, la comunidad se daña en sí misma, pues si bien los agentes externos podrían debilitarla, es la parte interna la que la afecta. El deseo de agresividad, en palabras de Espósito, es lo que desencadena la hostilidad en las comunas, el individualismo y desigualdad fundamentan un extremo peligroso del bien común, pues inevitablemente las diferencias desembocan en el ataque y combate entre los partícipes de la comunidad.

La necesidad de organización entre las sociedades requiere de diferentes roles, con tareas claras establecidas por los líderes de las mismas, lo que acarrea diferencias e indiferencias, entre las cuales no todos pueden concebir la idea de un todo conformado para el interés general.

No se trata de la diferencia, sino de la indiferencia, que es la que arrima a los hombres poniendo al uno literalmente en las manos del otro. El punto oscuro, el corazón negro de la comunidad originaria se encuentra en su ilimitación, en una ausencia de confines que hace imposible, antes incluso que la distinción entre sus miembros, su propia determinación. Al ser todo lo que es, al cubrir todo el espacio de la vida, ésta no es determinable, definible, según un principio de identidad. (Íbidem p. 73).

Esa limitación de la que habla el autor posibilita el conflicto interhumano del que habrá que hacerse cargo si se quiere fortalecer una comunidad.

La manera de evitarlo radica en el supuesto de la presente investigación, al construir desde la infancia una idea de pertenencia, apoyo, justicia y solidaridad para todos, evitando potenciar las diferencias, la injusticia, la violencia, encauzando la autoestima de cada uno de los integrantes. Pues todos son importantes, cada voz

cuenta para fortalecer la comunidad, todos los roles son significantes. Al mismo tiempo en el día a día, las circunstancias sociales y políticas son los suficientemente deficientes como para combatir entre nosotros, afectando nuestras propias vidas y con ello las de nuestra sociedad. Espósito (2009) menciona como la masa, y por tanto, la multitud indiferenciada está destinada en cuanto tal a la autodestrucción. Éste es el supuesto previo de los grandes mitos de fundación. Por ello la necesidad de poder vincular entre todos y sobre todo en los más pequeños en mejores formas de convivencia y resolución de conflicto.

La violencia comunitaria es descrita por Pérez et al. (2016) como diversos tipos de violencia que se dan a un nivel macro comunitario en donde se impacta la calidad de vida, seguridad y sana convivencia de sus constituyentes. La violencia se relaciona con un ambiente problemático comunitario que incluye criminalidad, dependencia a sustancias, agresividad interpersonal, delincuencia, problemas conductuales y de salud mental, violencia escolar y doméstica, exposición a escenarios violentos, desigualdad económica y problemas de retención escolar, lo cual afecta la forma en que sobre todo niños y jóvenes sienten y actúan, ya que sus contextos son normalizados como formas de vida cotidianos.

Las consecuencias de la violencia en la comunidad pueden alcanzar magnitudes criminales para todas las edades de la población, pero en particular a los menores, en todos los ámbitos en que se desarrollan, académico, social, psicológico, entre otros. La hostilidad reflejada en el contexto delimita en gran porcentaje de los adultos en que se convertirán y sus conductas hacia los demás Gorman, D., & Tolan (2004) mencionan cómo los niños, testigos de violencia, son más propensos a comportamientos agresivos y antisociales respecto de su género. Por ello, el mejoramiento de las formas en que se desarrolla la violencia en la comunidad es una responsabilidad social, pues sus afectos alcanzan a todos.

La supervivencia del ser humano depende de las acciones en común que llevemos a cabo ante amenazas potenciales, la violencia como forma de comunidad es una de ellas; sin embargo, ligado desde el principio una de la otra bajo una relación de

poder, podemos inferir que permanecerá en tanto la comunidad exista y con ella las desigualdades. El conflicto desencadenante, por tanto, tiene la necesidad de un pacto donde la igualdad social, justicia solidaridad y afecto se priorice en beneficio mutuo, así como la búsqueda a nuevas formas de evitar caer en comportamientos que trasgredan a otros.

## Solidaridad

Conocimos antes algunas formas de comunidad. Sin embargo, la que se propone construir a partir de la presente, es una comunidad solidaria donde los conflictos puedan solucionarse en el aula por medio del apoyo y reflexión de todos. Con el objetivo de que estas prácticas pueden reproducirse a lo largo de la vida de cada niño. En todos sus ámbitos, hogares, iglesias, grupos, familias; así, a través de ellos esparcir mejores formas de resolver conflictos primando la convivencia, justicia, solidaridad y el bien común. De lo cual se esperaría que, de manera exponencial llegara a la máxima cantidad de infantes y adultos, formando la verdadera humanidad.

La palabra solidaridad, entendida como el apoyo entre los miembros de un grupo, presupone un derecho colectivo a la institucionalización de una democracia social, según menciona Rengifo (2020), que posibilite luchar contra la injusticia estructural. Las comunidades construidas a partir de estos principios presuponen buscar la fraternidad de todos los miembros, tomando en cuenta sus individualidades, pero constituyéndose como un todo. Monereo (2018) menciona cómo el concepto de solidaridad emerge como uno de los contrapuntos principales frente a la idea individual. Hay que recordar que la solidaridad se plasma como un principio ético y político-jurídico, que reactualiza el valor ilustrado de fraternidad. Desde esta posición la solidaridad es, por el contrario, un sentimiento de toda la comunidad.

Durkheim por su parte, afirma que la fuerte especialización, capacidad o habilidad de cada individuo origina una gran interdependencia, base de la cohesión y solidaridad grupal, de las personas con su sociedad. A esta clase la llama “solidaridad orgánica” (Durkheim, 2007). Este aspecto presupone pensar en los demás como semejantes, es decir, siendo sensibles a sus necesidades, poder compartir un hogar, alimentos, sentimientos, etcétera, con otro ser vivo sin pensar en su situación económica, tomando en cuenta también que los bienes no son sólo lo material.

De ello podemos inferir que, las comunidades no son solidarias por sí solas, hay que construirlas. Pues el hecho de formar una comunidad no siempre tiene como fundamento la solidaridad, sino otras formas que prevalecen según sea la condición de cada cual. Así que su construcción en el aula particularmente necesita de una formación de igualdad, justicia, de un ambiente que catalice la convivencia. La escuela como espacio social y democrático según Dewey, es entonces una de las primeras herramientas de la humanidad para formarnos como humanos, esta responsabilidad no es sólo con los alumnos, sino con toda una sociedad.

#### Capítulo IV. La Comunidad de Indagación como propuesta socioeducativa

##### ¿Dónde nace?

En la década de los sesenta, Matthew Lipman funda el programa pedagógico *Philosophy for children* (Filosofía para niños), inspirado en Dewey que, da lugar a desarrollar la práctica filosófica con niños desde diferentes perspectivas, ya que los niños son ejemplo natural de curiosidad, capacidad de asombro, imaginación, desos de conocer, entre otros que, en ese mismo sentido dan vida al pensamiento filosófico. Por ello se presenta a los niños como los mejores pensadores y filósofos en busca de sabiduría y, mejor aún, con amor por la sabiduría.



De cierta manera, Lipman había entendido que los niños poseen una singular y diferente a los adultos “capacidad de asombro”, que según menciona Bocaranda (2009), da origen al pensamiento filosófico, y que es tarea del educador motivarlos a descubrir lo que hay detrás de todas sus inquietudes y tratar, por sí mismos, de darles respuesta, ya que sólo se aprende lo que es significativo para cada persona, lo que tiene sentido, lo que construye sentido, lo que es construido como sentido y de esta manera poner en práctica una nueva forma de hacer filosofía y aprovechar sus aprendizajes en el aula.

Giménez (2002) argumenta cómo la propuesta de Lipman descansa sobre cómo se pretende hacer hablar, discutir, reflexionar a los niños; pues no por casualidad la infancia tiene sus raíces en el latín *incapaz de hablar*, de ello su intención por fomentar espacios donde los niños tengan oportunidad de expresarse y de que sus argumentos sean realmente escuchados.

Este proyecto educativo de Lipman formaría verdaderamente al estudiante, en valores morales e intelectuales indispensables para el surgimiento de una nueva y mejor sociedad; ya que el autor, como profesor de la Universidad de Columbia, estaba preocupado por el bajo nivel académico con el que los estudiantes ingresaban a la universidad, como resultado era necesario que los alumnos aprendieran a pensar por sí mismos. Es así como decidió llevar a la práctica su idea de que los estudiantes pueden y deben filosofar.

A más de treinta años de iniciado tan ambicioso proyecto existen numerosos centros de filosofía para niños y niñas en diferentes países, según describe Bocaranda, encargados de promover esta nueva forma de educar, y además, numerosas publicaciones y estudios referentes al tema, aunados a la experiencia en el aula, enriquecen el trabajo de muchos filósofos y filósofas, de la mano de un sinnúmero de docentes e instituciones educativas que han asumido el reto de cambiar paradigmas, sembrando en los corazones de los niños y niñas la semilla del conocimiento y otorgándoles las herramientas para que ellos mismos la cultiven y puedan verla algún día florecer (Bocaranda, 2009).

Lipman parte de las premisas acerca de considerar un error la forma en que tradicionalmente se ha dejado a la educación superior el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Así, el filósofo propone que estas habilidades deben ser desarrolladas desde la edad preescolar, de tal forma que pensar de manera crítica y reflexiva se convierta en un hábito desde la infancia (Pineda, 2004).

¿Qué es?

La Comunidad de Indagación invita a realizar una investigación en el aula a partir de las ideas de los que la componen, el reflexionar con otros posibilita construir mejores ideas colectivas y nutrir nuestros propios significados. Esta idea de metodología para el aula capacita a los infantes, así como al maestro a verse en una igualdad conlleva la invitación a participar de manera genuina, sin pretender llegar a objetivos específicos, simplemente hacia donde los pensamientos y reflexiones filosóficas se vayan dando. Esta oportunidad en el aula hace que el conocimiento se dé por añadidura y los temas de interés para los niños salgan de manera indirecta, los mantenga atentos y aprendan unos de los otros sin la necesidad de presión. Buscar la verdad a partir de las experiencias narrativas crea significados, así como cuestionamientos donde antes no estaban.

Por otro lado, brinda conocimiento por los estudiantes. Como profesores es la máxima ideal el reconocer en nuestros alumnos seres humanos antes que estudiantes vacíos o carentes de conocimiento, sino como seres pensantes, con miedos, tristezas, alegrías, historias, entre otros. Ripamonti (2019) menciona cómo es el ejercicio docente, un accionar que debe proporcionar una educación para el orden, pero con y a través de la posibilidad de transformación, en algo mejor. Saber desde donde construyen sus sentidos abre las puertas a la capacidad del profesorado para llegar a ellos desde un sentido con mayor esencia.

De acuerdo con Lipman (1998) si queremos convertir el aula en una comunidad de investigación preocupada por buscar el sentido de la propia existencia y del mundo

que nos rodea, preocupada por la búsqueda de la verdad, el bien y la belleza, también pretendemos que los profesores que se embarquen en este proyecto lleguen a pensar por sí mismos y a convertirse en una comunidad de investigación que se preocupe seriamente por su propia práctica educativa y por el papel que desde ella se pueda desempeñar en la transformación de nuestras sociedades, así la práctica educativa con la que se enseñe, sin duda deberá ser ejemplo para el quehacer en el aula y como reflejo de la sociedad.

Continuando con la Comunidad de Indagación como propuesta socioeducativa, podemos mencionar su importancia en la construcción de una comunidad solidaria en el aula. La comunidad solidaria se refiere a un grupo de personas que comparten valores y objetivos comunes y se apoyan mutuamente para alcanzarlos. La comunidad solidaria se puede construir en el aula a través de la Comunidad de Indagación, en ella fomentar el diálogo y el respeto mutuo, que los niños aprenden a escuchar las opiniones de los demás y a respetarlas, incluso si no están de acuerdo con ellas. Además, aprenden a trabajar juntos para construir conocimiento, lo que puede ayudar a fomentar un sentido de comunidad y solidaridad.

Una comunidad solidaria también puede ser fomentada a través de actividades que involucren la colaboración y el trabajo en equipo. En el aula, los niños pueden trabajar juntos en proyectos, tareas y juegos que promuevan el trabajo en equipo y creen lazos o vínculos entre sí. De esta manera, se les enseña la importancia de apoyarse mutuamente y trabajar juntos para lograr objetivos comunes, a partir de sus propias narrativas. “Por esto los niños habitan heterotopías que inventan y en un jardín, una cama o una caja pueden volar, nadar, esconderse, volverse invisibles, convertirse en fantasmas, etc.” (Ripamonti, 2019, p. 511).

La Comunidad de Indagación también puede ayudar a fomentar la empatía y la compasión en los niños. Al discutir temas que son importantes para ellos, los niños pueden aprender a ponerse en el lugar de los demás y a comprender sus perspectivas. Además, la Comunidad de Indagación puede ayudar a fomentar la responsabilidad y el compromiso en los niños. Al participar en discusiones y

proyectos en el aula, los niños aprenden a asumir la responsabilidad de sus acciones y a cumplir con los compromisos adquiridos. Esto puede ayudar a desarrollar un sentido de responsabilidad, justicia y compromiso con la comunidad solidaria en la que se encuentran porque como dice Lipman, “sería poco realista esperar que se comporte justamente un chico que ha crecido entre instituciones injustas. Los que abusan de los derechos de los demás suelen ser personas que han sido ellas mismas maltratadas” (Lipman, 1998, p. 38).

El espacio de disertación que ofrece la comunidad de indagación tiene como objetivo la reflexión conjunta. Su proceso metodológico se presenta por medio del diálogo, hacia una demarcación filosófica y de aprendizaje. El diálogo en una Comunidad de Indagación no puede darse de cualquier manera “es tarea de quien dirige las sesiones del programa, orientar la discusión para convertirla en una buena discusión y una buena discusión en una discusión filosófica” (Accorinti, 2002, p. 65). Partiendo siempre de las realidades e intereses de los mismos niños que naturalmente realizan preguntas de todo tipo y generalmente estas preguntas son importantes hasta el punto de que pueden alcanzar un carácter muy formal o increíble, respecto a la complejidad de sus alcances.

Los docentes, como facilitadores, llevan a cabo la guía y mediación de los diálogos, motivando el pensamiento crítico y reflexivo. “Los sujetos involucrados son capaces de hacer explícitas sus preocupaciones y ponerlas en discusión con los demás, de tal manera que el ejercicio implica poner los conocimientos en suspensión, para ser analizados, criticados, discutidos y recreados” (Cerletti, 2009, p.172). Los efectos que tenga el entramado colectivo serán nuevas formas de pensamiento, mejoras en las acciones de los alumnos de manera paulatina, pues si bien no son resultados inmediatos, la constancia en el quehacer filosófico marcará la diferencia y construcción de la Comunidad de Indagación.

Filosofía con niños

El centro del programa de filosofía para niños está en la Comunidad de Indagación, es una propuesta que pretende en principio, a partir del diálogo filosófico, generar habilidades superiores del pensamiento en niños y adolescentes. La filosofía tiene como propósito el ampliar horizontes de pensamiento, implica posibilidades de relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. Kohan & Waksman (2000) explican cómo uno de los aspectos más notorios de la filosofía con niños es la propuesta de llevar estas formas de dialogo a las aulas, con la diferencia que se le atribuye al rol docente, como catedrático y único protagonista en las aulas.

Asimismo, desarrollar habilidades de pensamiento presenta un ejemplo de filosofía con niños, trabajar el diálogo dentro de un grupo de pares, alrededor de temas significativos para la vida dentro y fuera del aula busca nuevas formas de sustentar y formar las ideas, pensamientos y acciones de los participantes. Pineda (2004), mayor promotor de la filosofía con niños en Colombia describe seis objetivos fundamentales de la filosofía con niños.

1. El desarrollo de la capacidad de razonamiento: se busca que los niños cultiven su capacidad de razonamiento, en todos los ámbitos, aplicando diversos tipos de lógica. Esto se consigue a través de desarrollar en los estudiantes un especial cuidado por su pensamiento y el uso del lenguaje; creando hábitos de coherencia, atención a las falacias y el continuo examen de los razonamientos.
2. Desarrollo de la comprensión ética: contribuyendo al desarrollo moral y empatía, no a través de la normatividad axiológica; sino desde el proceso de investigación ética que busca identificar situaciones morales, ofrecer valoraciones adecuadas y someterlas a examen.
3. Desarrollo de la capacidad para descubrir el significado de la experiencia: que incluye tanto el significado de lo empírico como el de las experiencias que son producto de las interacciones entre símbolos (textos, obras de arte,

etc.). Así, se busca que el estudiante pueda aprender a establecer diferentes tipos de relaciones: semejanza, diferencia, parte-todo, medios-fines) etc.

4. Desarrollo de la creatividad: a través de la promoción de métodos alternativos de pensamiento. Este tipo de creatividad está fuertemente ligado al trabajo lógico, especialmente cuando el diálogo filosófico versa sobre cuestiones relacionadas con el arte.

5. Crecimiento personal e interpersonal: favoreciendo la madurez emocional, la autoestima y la auto comprensión.

6. La formación en valores democráticos para la convivencia ciudadana: generando pensamiento crítico que permita construir una ciudadanía autónoma y divergente; al mismo tiempo que pacífica y tolerante (pp.71-74).

De esta manera los niños son acompañados para que en la medida que se apropien de nuevas ideas y formas de pensamiento, desarrollen los objetivos propuestos por el autor, y con ello, la mejora de sus capacidades de diálogo, expresión, abstracción, experiencia, pensamiento y actuar. La puesta en práctica de la filosofía en el aula desarrolla competencias, promoviendo a los estudiantes como centro de la práctica pedagógica, con libertad de mostrar lo que realmente llevan consigo, sin el juicio de valor de una respuesta completamente correcta.

Por ello conviene subrayar que la filosofía con niños no trata de enseñar una respuesta “correcta”, sino de explorar diferentes perspectivas y puntos de vista, lo que puede ser una experiencia enriquecedora y gratificante para los alumnos. No se trata de imponer formas de pensamiento, ni de buscar quién tenga la razón, sino de buscar e ir construyendo una comunidad a partir de la interacción. Cultivar una actitud que razone y permita entender nuevas perspectivas, así como vincular las propias y nuevas reflexiones. No existe un programa o una lista para ser completada en tiempo y forma como comúnmente el currículo marca, no hay temas fijos para ser discutidos, sólo participantes en constructo de una comunidad que vincule y cree espacios orientados a la indagación.

Esta herramienta promueve el desarrollo de la ciudadanía, con valores establecidos por los mismos alumnos, favorece el desarrollo cognitivo, discusión debate y confrontación de ideas, Lipman, Sharp, & Oscayan (1998) describen cómo en el salón de clase los alumnos discuten esos descubrimientos de manera cooperativa. Si algunos realizan generalizaciones, otros pueden ofrecer contraejemplos; si algunos emiten opiniones sin razones, éstas les son prontamente exigidas. Ellos, poco a poco, van descubriendo inconsistencias en sus propios pensamientos.

La habilidad para construir argumentos es necesaria para el pensamiento crítico y reflexivo, así como la expresión oral, por tanto, resulta eficaz la filosofía con niños, pues el proponerles un diálogo filosófico que surja de sus intereses, es una mejor forma de enseñar, evitando obligarlos a desarrollar formas cuadradas o memorizadas de pensamiento, donde sólo repitan los conocimientos o las formas en que piensa sus profesores o padres. La empatía, el respeto, justicia y solidaridad, son condiciones que hacen posible la estructura de nuestra sociedad, repensar la formas en que los niños construyen estos sentidos, podría dejar abiertas las puertas a los programas con base filosófica, que posibiliten nuevas miradas de nuestros contextos.

En resumen, la filosofía con niños puede ser una herramienta valiosa para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión en los niños para ayudarles a comprender mejor el mundo que les rodea. La realidad de nuestra sociedad hace que sea oportuno llevar el quehacer filosófico a las aulas como herramienta fundamental a la hora de formar estudiantes, ciudadanos, con capacidad para razonar de forma crítica los contextos en que se desarrollan, así también formar en la diversidad de perspectivas, su concepto por el mundo, su condición y su actuar en él.

### Supuesto

El aula es el espacio de incidencia para la interacción y el fomento de valores y sentimientos, siempre y cuando se generen situaciones didácticas que propicien,

mediante el juego, la reflexión acerca del respeto, empatía, solidaridad entre otros. A mayor afecto hacia los que componen la comunidad, mejor convivencia escolar.

## Objetivos

### General

Comprender la forma en que los alumnos de preescolar por medio de la interacción y convivencia reflexionan sobre los sentimientos hacia su comunidad con el fin de construir un contexto socioeducativo que favorezca la comunidad educativa solidaria.

### Específicos

- Identificar sentimientos y prácticas socioeducativas que los alumnos del preescolar reconocen hacia su comunidad.
- Desarrollar prácticas educativas en las cuales los alumnos de preescolar reflexionen sobre los distintos sentimientos que despiertan sus relaciones con su entorno comunitario.
- Generar una propuesta socioeducativa en la cual la interacción y convivencia entre los alumnos de preescolar, se vinculen de formas solidarias con su entorno comunitario.

## Metodología

### Tipo de investigación

El enfoque de la tesis se enmarca en un enfoque cualitativo al recoger las voces de los sujetos implicados. Entendido desde Sampieri (2014) se utiliza la recolección y



análisis de los datos para revelar interrogantes en el proceso de interpretación mediante una función indagatoria. De esta manera no se sigue un proceso definido por completo, ya que en la búsqueda e interpretación pueden surgir datos que cambien y describen desde otras plataformas la investigación.

Su alcance es exploratorio, se pretende identificar los sentimientos que hacen que los niños se apropien y reflexionen de conceptos en interacción con su medio y con sus pares, en la escuela. Obtener esta información permite una investigación completa en el sentido de comprender supuestos a partir de recolección de datos reales que, junto con su análisis pueda describir el fenómeno en paralelo al supuesto.

Se elige el método fenomenológico debido a la oportunidad que brinda para estudiar la realidad desde la experiencia, tal y como son los fenómenos, experimentados, vividos y percibidos por el hombre, conforme los planteamientos de Martínez (2002) “las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante el método fenomenológico” (p.167). Además de que sus fines son la rigurosidad y la crítica, bajo un análisis desde el cual el fenómeno de estudio no es adulterado sino explicado de manera directa en lo “dado”, lo cual permite trabajar e interpretar las genuinas formas de expresión de los alumnos en un espacio que favorezca el pensamiento y el desarrollo de sus ideas, mismas que pueden ser plasmadas tal cual ocurran. A partir de ello, realizar una interpretación cuidadosa, detallada y libre con base en la comprensión de la práctica que se haya desarrollado.

Trabajé de acuerdo con la propuesta de Matthew Lipman denominada Comunidad de Indagación. Esta propuesta se encuentra dentro del marco de filosofía para y con niños; con la Comunidad de Indagación Lipman considera que la filosofía comienza con el asombro, también puede decirse que surge como un diálogo reflexivo que enriquece y aporta una mayor comprensión de la vivencia de acuerdo con Arpini & Rosa (2002), en ese sentido en esta investigación se intenciona un diálogo reflexivo

que permita indagar qué construcción de comunidad habitan los niños, haciendo énfasis en la solidaria.

Para ello he diseñado una matriz que contiene los conceptos principales que se trabajan a lo largo de la tesis: comunidad educativa, sentimientos e infancia, cuyas especificaciones están dadas por las relaciones en la escuela, en la familia y el entorno de los niños.

Se trabajaron 8 sesiones con los 28 alumnos que componen el grupo, donde se abre un espacio para el diálogo donde los infantes pueden ser libres para reflexionar y conversar sobre sus ideas. Los principales ejes temáticos para crear nuestra Comunidad de Indagación se establecieron a partir de preguntas referentes a:

- Solidaridad
- Empatía
- Justicia

Algunos otros temas articulados a estos ejes:

- Desigualdad social
- Marginación
- Violencia

Es importante destacar que la práctica filosófica que se plantea para reconocer ideas en los alumnos no es una planeación estricta por seguir, pues al ser de tipo exploratorio, se asume la incógnita por las reflexiones que despiertan los temas en la Comunidad de Indagación. Se emplearon formas dialógicas para desarrollar el diálogo con los infantes; esto quiere decir que no se incide de manera directa, en lo que pretendemos escuchar, si no que la Comunidad de Indagación busca la libertad en el propio diálogo entre pares.

#### **Población o unidad de análisis**

Se llevó a cabo con 28 alumnos del jardín de niños José Ma. Truchuelo, los cuales cursan el tercer grado, con edades de alrededor de 5 años. La institución se ubica

en la calle Río Candelaria número 510, colonia Menchaca II, turno matutino, en el municipio de Querétaro, Qro. Con clave 22DJN0273I. La institución pertenece a las escuelas públicas de las que organiza y es responsable la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el estado de Querétaro (USEBEQ).

### Técnicas e instrumentos

- Observación participante. Misma que me permitió conocer de los agentes sociales y recolectar los datos en el medio natural del fenómeno. Este acercamiento en el campo de la investigación posibilitó el análisis y la descripción de los resultados. Esta técnica me fue muy útil como investigadora, ya que pude interferir en la medida que las situaciones lo necesitaban, guiando las relaciones entre los alumnos, no solo como observadora de los procesos en el aula virtual sino contribuyendo a la reflexión y aprendizaje de la comunidad que formamos.
- Diario de campo. Un instrumento que día a día describía los momentos destacables de las clases, describiendo, argumentando e interpretando la información. Fomentó una mejor organización a la hora de analizar lo recabado, pues me ayudó a sistematizar la información y experiencias del aula (virtual) al ser una herramienta para la escritura y anotaciones importantes, para después analizarse con mayor detenimiento.

### Matriz de dimensiones

Se diseña la siguiente matriz con el objeto de organizar la información de manera sintética, con ello aterrizar la indagación que enmarca la tesis, siendo las tres dimensiones los ejes que articulan este trabajo. Las categorías que se desprenden de los componentes de la dimensión dan contenido a las sesiones de trabajo que se desarrollaron con el grupo de alumnos, haciendo énfasis en las subcategorías,

pues contienen indicadores importantes que se enfatizaron a la hora de analizar las clases videograbadas.

Síntesis de matriz de dimensiones y categorías de análisis			
Dimensión	Componentes de la dimensión	Categorías	Subcategorías
Infancia	Estado que indaga	Comunidad	Relaciones Interacción
		Reflexión	Preguntas sobre el mundo
Comunidad educativa	Preescolar	Comunidad	Relación con sus pares Percepción de lo común Sentido de pertenencia
Sentimientos	Prácticas y tradiciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solidaridad</li> <li>- Empatía</li> <li>- Justicia</li> </ul>	Convivencia  Interacción entre ellos y su entorno

Figura 1. Síntesis de matriz de dimensiones y categorías de análisis. Fuente: elaboración propia (2022).

### Situaciones didácticas por sesión

Las sesiones estuvieron organizadas en función de la matriz de dimensiones que articula los conceptos trabajados en el Capítulo III. A continuación, presento el cuadro que sintetiza las sesiones, una guía que permitió llevar a cabo la premisa de la comunidad de indagación. Asimismo, se desglosa día a día la secuencia didáctica que estuvo concatenada de acuerdo con lo que iba surgiendo sesión por sesión. El instrumento desarrollado es la guía para la intervención donde se da cuenta de las temáticas que se describen en la matriz de variables.

La situación didáctica se desglosa en temáticas que están entramadas con los conceptos que se han desarrollado en la tesis y con las problemáticas que como maestra creía importante indagar junto con los niños. Por ello, dos sesiones (1 y 2)

estuvieron relacionadas al Covid-19; otras dos sesiones (3 y 4) a la resolución de conflictos; las sesiones 4 y 5 a Mi comunidad, y las últimas dos sesiones (7 y 8) a Los problemas de mi comunidad y a la Solidaridad. Las preguntas detonadoras de cada sesión son las que didácticamente permitieron ir generando la comunidad de indagación, es decir, la situación didáctica se comprende como el vehículo para poder indagar, reflexionar juntos con los niños, al mismo que permite la exploración pedagógica de esta tesis.

A continuación, se describen las sesiones una por una como situaciones didácticas que en conjunto pueden leerse como secuencias didácticas. Para esta tesis son los insumos de investigación enmarcadas dentro de una propuesta filosófica que da cuenta de alcances cualitativos, sustanciales para que el aula no solo sea una instancia de aprendizajes sino de experiencias reflexivas que merecen ser analizadas.

Sesión	Situación Didáctica	Preguntas detonadoras
Sesión 1	COVID-19	¿Qué ha pasado con el mundo durante la pandemia?
Sesión 2		¿Qué pasó en mi hogar durante la pandemia?
Sesión 3	Resolución de conflictos	¿Qué problemas son comunes en sus hogares?
Sesión 4		¿Cómo solucionan los problemas en su casa?
Sesión 5	Mi comunidad	¿Cómo se resuelven los problemas en casa, y en la escuela?
Sesión 6		¿Qué siento al golpear a alguien? ¿me han golpeado a mí?
Sesión 7	Los problemas de mi comunidad	¿Lo que pasa en mi comunidad afecta a otros?
Sesión 8	Solidaridad	¿Por qué es importante la ayuda de todos?

Figura 2. Síntesis de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia (2020).

Guía					
	Situación didáctica	Pregunta detonadora	Intencionalidad	Eje temático	Tiempo
<b>Sesión 1</b>	COVID-19	¿Qué ha pasado con el mundo durante la pandemia?	Detectar el miedo y vulnerabilidad que tienen los niños ante el encierro por la pandemia, con el objetivo de desarrollar estrategias que les permitan expresarse libremente sin represiones. Conocer la información que ha llegado hasta sus hogares, que percepción tienen en la actualidad sobre el covid-19 y el impacto en la comunidad. Revelar lo que sienten al escuchar las situaciones de sus compañeros y su comunidad en general ante el paso de la pandemia.	Empatía	20 min.
<b>Sesión 2</b>		¿Qué pasó en mi hogar durante la pandemia?			25 min.

Figura 3. Síntesis y planeación de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia (2020).

Las sesiones 1 y 2 se diseñaron con base en la pandemia por coronavirus que atravesó toda práctica y, por ende, los alumnos la vivieron. El confinamiento modificó las formas de vida, pero también las formas en que los niños expresan sus sentimientos, es por eso por lo que se plantea el eje temático, ya que me interesa conocer el sentido que los infantes le han dado a la pandemia a lo largo de estos dos años.

<b>Sesión 3</b>	Resolución de conflictos	¿Qué problemas son comunes en sus hogares?	Se intenta investigar cuales son las formas en que las familias solucionan problemáticas comunes, para reconocer en los alumnos actitudes y formas de expresión empapadas de sus contextos familiares.	Convivencia	35 min.
<b>Sesión 4</b>		¿Cómo solucionan los problemas en su casa?			25 min.

Figura 4. Síntesis y planeación de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia (2020).

Se diseña este eje temático en cuanto a los comentarios y situaciones que se han dado en clases ante los conflictos, reflexionar sobre el tema nos trajo oportunidades para reformular las ideas que los alumnos tienen y han tomado como suyas, siendo la influencia de los adultos a su alrededor la parte de mayor influencia y no el producto de sus ideas.

<b>Sesión 5</b>	Mi comunidad	¿Cómo se resuelven los problemas en casa, y en la escuela?	Poder mirar el mundo a través de los niños, acerca de cómo perciben su contexto y la violencia, además de buscar formas estratégicas de resolver conflictos.	Convivencia	30 min.
<b>Sesión 6</b>		¿Qué siento al golpear a alguien? ¿me han golpeado a mí?			

					30 min.
--	--	--	--	--	---------

Figura 5. Síntesis y planeación de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia (2020).

El eje temático de convivencia es uno de los centrales y prioritarios para los efectos de esta investigación, se diseña a partir de los comentarios que he podido escuchar de los infantes, groserías y modos violentos de relacionarse, lo que motiva a reflexionar sobre los conflictos. Interactuar bajo una sana convivencia modifica las formas de interacción, así como afianzar vínculos entre compañeros hacia una comunidad solidaria.

<b>Sesión 7</b>	Los problemas de mi comunidad	¿Lo que pasa en mi comunidad afecta a otros?	Se pretende observar y analizar las prácticas de justicia que los niños conocen y si saben o pueden reconocer cuando algo no es justo, para actuar en favor de lo común.	Justicia	20 min.
<b>Sesión 8</b>	Solidaridad	¿Por qué es importante la ayuda de todos?			25 min.

Figura 6. Síntesis y planeación de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia (2020).

El eje temático sobre justicia se diseña como respuesta a las necesidades que expresa el grupo, pues no hay muchas evidencias que me remitan al reconocimiento por el concepto ni mucho menos su práctica.

### Aspectos éticos

Se realizó un documento dirigido hacia las autoridades del plantel José Ma. Truchuelo, en el que se entera a la directora de la institución acerca de la construcción de la investigación, además de platicar de manera directa con ella para



hacerle saber los objetivos y metodología de la presente adecuados al diseño de mis clases. La identidad de los niños fue modificada al omitir sus apellidos y cambiar sus nombres de pila. (Ver anexo A).

### Sistematización y análisis de información

Como maestra del jardín de niños y en medio de la pandemia por coronavirus, impartía mis clases por medio de la plataforma de Google Meet, un *software online* utilizado para videoconferencias. Las sesiones diseñadas para la reflexión que las autodenominé “intervención”, ocuparon parte de mis horas de clase. En ese sentido la transcripción y ordenamiento de la información se hace con apoyo en las videograbaciones de las clases, eso me permitió observar gestos o comentarios de los alumnos que no se escuchan a la hora de dar la clase, también algunas interacciones de las que pudiera perder de vista al estar concentrada en algo que considero importante. Además, el apoyo del diario de campo es fundamental para el desarrollo de la investigación, pues las anotaciones de comentarios o formas de proceder de los alumnos se mantienen al día. Así como de retroalimentar la práctica en la investigación.

La nomenclatura de identificación de los alumnos se realiza por medio de su primer nombre, sin utilizar segundo nombre ni apellidos en favor de cuidar la confidencialidad de los alumnos.

### Resultados

En este capítulo se sistematizan las categorías principales de la matriz de dimensiones estructuradas a partir de temáticas que se abordaron durante cada sesión a lo largo de aproximadamente 40 minutos. Los contenidos arrojaron las primeras aproximaciones respecto a mi objeto de estudio y objetivos a realizar.

Cada apartado temático se divide a su vez en subapartados con títulos de acuerdo con frases extraídas de las voces de los infantes. Se describen los momentos destacados de cada sesión y cómo se vincula con la tesis en general. Los hallazgos obtenidos delimitan las formas descriptivas desarrolladas en la investigación.

Es fascinante escuchar cómo piensan los niños, poder reflexionar el sentido de sus ideas y construcción de ideas o percepciones. A partir de la puesta en práctica de este contenido pude conocer algunas formas de pensar de los infantes en la etapa preescolar, teniendo en cuenta el nivel de conciencia que caracteriza la edad; a su vez el grupo del tercer año grupo A de preescolar y yo, pudimos establecer diálogos interesantes a cerca de nuestro entorno.

Cabe destacar que el medio para dialogar fue a través de una pantalla, ya que las reflexiones se pusieron en práctica en medio de la crisis ante la pandemia causada por COVID-19, donde los niños llevaban más de un año sin asistir a la escuela o tener rutinas tan cotidianas o constantes como las que establecemos dentro de la dinámica escolar. Esto suma una gran dificultad ya que, a pesar de la funcionalidad que nos brinda la tecnología, evita tener una interacción real con los alumnos y poder mediar sus participaciones de una manera ordenada; sin embargo, en medio de la crisis pudimos establecer contacto gracias a la conectividad y mantener las prácticas educativas y de aprendizaje pese a las circunstancias.

Las clases se llevaron a cabo de lunes a viernes una hora al día, puesto que es difícil que los alumnos toleren un horario más alargado o normal al que llevaríamos en el preescolar, frente a las pantallas. No obstante, el tiempo que tenemos practicando la educación en línea nos ha permitido desarrollar algunas capacidades básicas e importantes para adquirir conocimiento, demostrando al mundo que el aprendizaje y reflexión es posible aún en la distancia.

Las respuestas de los alumnos se transcribieron de manera textuales por lo que hay palabras mal dichas y oraciones un tanto incoherentes pero que son entendibles.

## Sesión 1 COVID-19

*“¿Cuándo vamos a conocer la escuela?”*

Las sesiones que abarcan la Comunidad de Indagación interpelaron la temática de COVID-19, ya que los alumnos a medida que conocían su comunidad y con ello la escuela, se interesaban más por conocer las prácticas que se desarrollan dentro; además, el nunca haber estado en una escuela y sólo tener idea por sus hermanos o por la televisión, acrecentaba sus dudas en cuanto a cómo sería ir. Las aplicaciones virtuales del mapa nos permitieron visitar los alrededores y algunas partes del jardín de niños, pero los alumnos querían más...

Allison: *Maestra ¿puedes entrar?*

Vera: *Hay que ver los juegos, maestra.*

Erick: *Mira, hay una cancha.*

Docente: *Sí, para ir a educación física.*

Samara: *¿Qué es eso?*

Danna: *Es cuando sales del salón.*

Ian: *Pero, ¿cuándo vamos a conocer la escuela?*

Los infantes evidenciaron sus escasos conocimientos previos, mi intención era que conocieran al menos algo de la dinámica escolar y de las instalaciones por medio de la virtualidad, lo que ellos me mostraron en sus reflexiones fueron hallazgos que yo no estaba ni cerca de descubrir. Me di cuenta de cómo, el hecho de observar las imágenes no les representaba un conocimiento por el lugar, aunque les diera ideas de lo que es la escuela, seguían preguntando cuándo “la conocerían” de verdad. Sus ganas por estar ya en clases me interpelaban a cada paso, por lo que se definió

trabajar el tema del coronavirus en clase, pues sólo conocían por medio de lo que escuchan o les pueden explicar sus padres acerca de él.

*“¿Cuándo se acabe el coronavirus podemos ir al kínder a visitarla?”*

Las reflexiones invitaban a los niños a motivar, crear, ellos mostraban interés por seguir descubriendo. A pesar de las clases diarias en que nos conectamos, me ven, me escuchan y conversan conmigo, no dejaban de insistir en sus ganas de conocerme. Yo pensaba en que ya me conocen, saben dónde vivo, mis gustos, mi nombre, pero ellos en realidad querían sentirme, saberme real.

Los alumnos se mantienen interesados, escuchan y opinan de lo que argumentan sus compañeros, la temática sobre la comunidad llama su atención, pues se sienten atraídos de conocer lo que no han terminado, lo que quizá nunca empezaron, pues la pandemia detuvo sus vidas a la edad de 4 años, cuando los infantes comienzan a apropiarse de sentidos y percepciones por el mundo, para ellos su única ventana a él, fuera de sus hogares, era yo, en un minúsculo rectángulo, una hora al día, donde nos empeñamos en sacar lo mejor de cada uno y potenciarlo hacia el conocimiento.

La Comunidad de Indagación funge un papel importante en mi investigación, al brindar las herramientas necesarias para propiciar en los niños un ambiente de reflexión que nos permita dialogar sin necesidad de llegar a algún punto, estas discusiones son ricas en ideas que expresan sentimientos y con ello pretendo destacar lo que los alumnos sienten hacia su comunidad y cómo se relacionan con ella. Así como destacar cómo influye en su aprendizaje en el aula.

Nos encontramos en clase en línea y previamente se pidió a los alumnos materiales para crear una pintura, con la intención de evitar que se distraigan durante la plenaria, pues les es difícil poner atención en esta modalidad, los distractores de sus hogares, hermanos, familias o mascotas hacen que su interés sea difícil de captar.

Ya que comenzaron, invité a los alumnos a platicar mientras nos encontramos trabajando, no se les menciono el tema. Motivé la participación y primer ejercicio de comunidad de indagación con apoyo de una imagen, extraída del cuento, *Los días en que todo se detuvo*.



Figura 7. Página 8 extraída del cuento “los días en que todo se detuvo”. Fuente: <https://psiconecta.org/blog/los-dias-en-que-todo-se-detuvo>

Les pregunté qué es lo que observan y comenzaron a describir e interpretar los dibujos:

Vale: *Hay un cerdito y uno que se parece a un camello.*

Hanna: *Yo veo un caballo que se está ahogando.*

Samara: *Yo veo que el toro, que vende tacos.*

Vale: *Yo creo que se comió un taco entero.*

Sofí: *Se está ahogando y el cerdito está llorando.*

Ángel: *Hay un cerdito, con aliento feo.*

Alondra: *Un cerdito y otro que echa mal aliento, otro que sirve toda la comida.*

Samara: *¿Está estornudando?*

Los infantes se quedan callados durante unos segundos ante la duda de Samara, pensando en otra perspectiva que no habían tomado en cuenta, fruncen el ceño en señal de dudas y se alcanza a percibir a unos cuantos que levantan los hombros en señal de no saberlo. Observan la imagen por un momento y comenzaron a levantar la mano para pedir la participación ante mi cuestionamiento a Samara, a quien le pregunte por qué piensa que está estornudando.

Samara: *Porque el cerdito está...* (hace una mueca en señal de estornudo)

Ian: *Es un animal enfermo*

Los infantes descifran lo que observan, los dejo que participen y lancen ideas que les dan luz a otros para poder participar, algunos no dejan de levantar la mano, otros se quedan pensando, otros bostezan y no muestran interés por hablar, expresar y vincularse con sus compañeros. No les doy señales de aportación o viceversa, dejo que indaguen entre ellos, al haber silencios paso a la segunda imagen, preguntándoles que es lo que sucede en el dibujo.

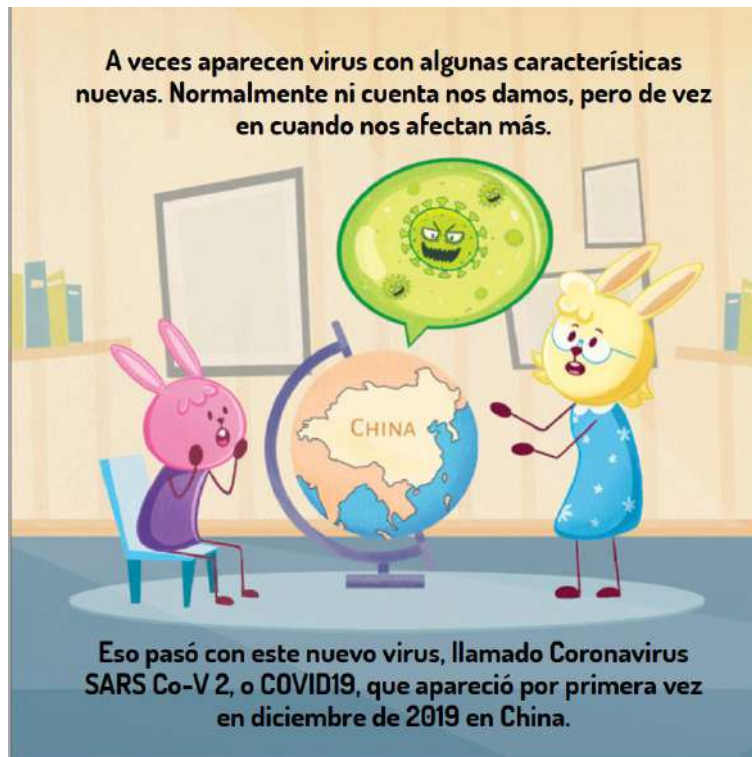


Figura 8. Página 16 extraída del cuento “los días en que todo se detuvo”. Fuente: <https://psiconecta.org/blog/los-dias-en-que-todo-se-detuvo>

Regina: *Hay un conejo.*

Samara: *Hay un coronavirus.*

Alondra: *Un mapa.*

Hanna: *La maestra le está explicando al pequeñito que hay coronavirus en el planeta.*

Valeria: *Yo veo que el conejito está sorprendido así... (con sus manos representa una cara de sorpresa) por el virus.*

Ángel: *Tiene miedo el conejo por el COVID.*

Hanna: *Por el coronavirus.*

Sofía: *Maestra, dice la maestra que cuando te echas un gas el coronavirus se te echa a la boca y está enfermo, por eso no debes comer nieve, porque estás enfermo de la tos.*

Hanna: *Si hay coronavirus nos ponemos cubrebocas.*

Se observa en los ademanes de los niños cómo hablan con alguien más, algunos hacen señales de no saber, por lo que interpreto que sus madres, quienes son las que los conectan a clases en línea, les cuestionan para que hablen, cierta presión en el ambiente limita la capacidad de algunos alumnos para hablar, para imaginar y crear.

Proseguimos con la Figura 8 para comentar de lleno el tema acerca del COVID-19.





Figura 9. Página 17 extraída del cuento “los días en que todo se detuvo”. Fuente: <https://psiconecta.org/blog/los-dias-en-que-todo-se-detuvo>

Samara: *Llegaron de la escuela.*

Verónica: *Es un gato.*

Hanna: *Vienen del edificio, no, no creo, porque ese no se parece a la escuela, porque la escuela es bien corta.*

Samara: *Vienen del hospital, porque tienen cubrebocas todos, además arriba dice hospital.*

Vale: *Van en fila. Otros van al revés, yo veo que están mal, creo que tienen el virus, yo por eso no salgo de mi casita.*

Sofía: *Es que se están poniendo el cubrebocas por el coronavirus que hay, por eso se lo pusieron. ¿estarán malos?*

Hanna: *¿Por el coronavirus?*

Ángel: *Vienen del hospital para que les piquen la cola. (Lo reprenden) las nachas.*

La mayoría de las veces los alumnos mantienen sus micrófonos apagados, ya que no contamos con computadoras con bocinas o aparatos más viables para la educación y el audio se distorsiona si no cerramos la mayoría del sonido; además, el eco no deja comunicarnos, sin embargo, con los alumnos que olvidan apagar sus micrófonos logro escuchar algunas cosas que me hablan de sus contextos y la manera en que están desarrollando la educación a distancia. Ejemplo de eso es cuando se escucha que le dicen a Samara donde dice hospital por lo que ella y los demás comienzan a inducir el tema de la imagen, coartando los caminos en que hubieran llegado al mismo resultado, pero por sí mismos.

A mitad de la plenaria sobre el coronavirus me interpelan una pregunta:

Sofía: *Maestra, ¿no vamos a regresar?*

Yo, docente: *¿A dónde?*

Sofía: *Al jardín de niños.*

Docente: *¿Cuándo?*

Sofía: *Ahorita.*

Valeria: *Nuestras mamás no van...*

Hanna: *Es que está el coronavirus, Sofía*

Sofía: *Ah, ya entendí, pero mejor otro día que ya no haiga coronavirus nos podemos ver, ¿sí?*

Valeria: *Sofí, pero cuando se acabe el estaremos inscritas a la escuela.*

Hanna: *En la primaria.*

Sofia: *Ah sí, maestra, es que ya no estaré con ustedes es que voy a entrar a la primaria.*

Docente: *¿Qué fue lo que pasó cuando el coronavirus llegó a todo nuestro planeta?*

Valeria: *Pasó que el virus llegó y ya no pudimos salir.*

Hanna: *Y también el coronavirus vino a comerse los animales, porque llegó de repente el coronavirus, nuestro planeta está lleno de basura, por eso llegó, porque unas personas malas tiraron basura en nuestro planeta.*

Samara: *El coronavirus hizo que todos nos enfermáramos yo una vez me enfermé.*

Docente: *¿Alguien que conozcan se enfermó de coronavirus?*

Samara: *Sí, un vecino de aquí de nuestra esquina.*

Vale: *Nos tenemos que poner cubrebocas, maestra, para que ya no nos entre el virus.*

Sofía: *Debes de taparte la boca cuando estornudas, y no dejes que el coronavirus te entre porque puedes contagiar a alguien y debes taparte la boca.*

Hanna: *El coronavirus vino de unos animales.*

Vale: *De los pájaros.*

Hanna: *De los murciélagos. Los que nacieron aquí son los buenos.*

Vale: *Eso me recuerda a mi pajarito que se murió.*

Samara: *Yo también, el mío se murió.*

Seguido de esto se detonan comentarios acerca de la muerte. Me pude percatar de que relacionan ideas previas del tema con los comentarios de sus compañeros, estructurando nuevas opiniones. También, del reto que implicaba hacer comunidad en la distancia, pues si bien podía trabajar con los niños poco a poco para hacerlo sentir en un espacio de confianza y con interés por vincular con los demás, el trabajo

con padres de familia sería fenomenal, pues no los dejaban solos, contestaban por ellos y hasta el encender y apagar el micrófono hacen por ellos en su mayoría. Cerramos la sesión con la invocación a los infantes a perder el miedo por hablar y expresar, pues las participaciones fueron de sólo unos cuantos y entre ellos, como se mencionó anteriormente, existieran los que sólo repetían lo que sus madres les decían, por lo que no estaban pensando por ellos mismos, así que para posteriores clases se hizo mucho hincapié con madres de familia, aunque nunca se logró del todo, lo que limitaba cada sesión.

## Sesión 2: ¿Qué pasó cuando llegó el coronavirus?

Con motivo del Día del Amor y la Amistad, se invitó a los niños a dibujar y pintar un cuadro que regalarían a algún amigo, esperando conocerse y verse en algún momento del ciclo escolar. A la par de la pintura comencé a hacer preguntas con la finalidad de escucharlos pensar, así como escuchar sus respuestas que apoyan y nutren las ideas de los demás.

Docente: *¿qué paso en sus hogares al llegar el coronavirus?*

Sofía: *Se pusieron cubrebocas para que no les entrara el coronavirus.*

Valeria: *En mi casa pasó que mi abuela se enfermó. Ya se le quitó.*

Samara: *Mi mami trabajó desde su computadora.*

Sofía: *En mi casa no se mete el coronavirus.*

Samara: *Es que mi tío que era musico, se enfermó.*

La hermana de Isabel interfiere en el trabajo de Isa y Yatziri, las corrigen constantemente. El adulto no sale del cuadro, por lo que percibí que las niñas se limitaban de contestar y sólo proseguían con la pintura. Los demás niños piensan en que pasó en sus hogares, existen comentarios de muerte y despidos de sus padres en los hogares, me doy cuenta de que les atemoriza el tema del COVID,

pues no han tenido una enseñanza formal del tema, sólo lo que escucharon en noticias o de sus padres, lo cual a veces no tiene el tacto necesario para evitar que los niños interioricen ideas y sentimientos drásticos.

*Alondra: Pues en mi casa cuando empezó el coronavirus ya no salimos y nos encerramos y mi mamá se enfermó mucho y mi papá nos tenía que cocinar y yo me iba con mi hermana para su casa. Mi mamá estaba en un cuarto, nosotros sólo la veíamos por la ventanita.*

*Regina: Pocas personas podían ir a trabajar, quedarse en casa por si tienen resfriado o si tienen tos o calentura.*

*Hanna: Maestra, yo me siento feliz, pero una de mis primas, Victoria, chiquita, se enfermó de la gripa.*

*Erick: Mis papás nos dijeron que se murió una amiga de mi mamá.*

*Docente: ¿De coronavirus?*

*Erick: No, chocó, de su trabajo y por eso ya no revivió, y ahora está en el cielo con mi tío. ¿Ya viste la película que dice estamos muertos?*

*Antonia: Mi Samara, antes estaba jugando, estaba en mi casa y estaba con mis titos, pero se murió, era tan pequeñita, pero se murió, era mi perrita y se cayó.*

Relacionan las muertes con el tema de coronavirus y tienen algunos ejemplos de películas, las cuales en la mayoría de los casos son su marco de referencia en algunas anécdotas que cuentan sus demás compañeros. El temor de la mayoría a ser contagiados deviene entonces del pensar que es igual a morir, por lo que radicalizan el hecho de no salir y tener las medidas necesarias para su higiene y la de los alimentos.

### Sesión 3: Resolución de conflictos

Después de hacer explícitas las ideas y miedos ante la pandemia sucedida, se continuó según la organización de los temas para la comunidad de indagación, permitiendo a los niños pensar en los conflictos y en las maneras de solucionarlos.

La comunidad solidaria se propone ante la creciente ola de violencia que evidencian los alumnos en sus comentarios y formas de interacción, pues no sólo el contexto de Menchaca II es violento, sino que dentro de los hogares se reproducen y perpetúan prácticas que impiden las relaciones afectivas en el aula. Se logró rescatar y reflexionar, con la finalidad de buscar mejores formas de resolver los conflictos y pensar acerca de las diferentes situaciones que suceden en cada hogar.

Hablamos acerca de los conflictos, ya que, según me cuentan, la mayoría tienen problemas con hermanos, primos o amigos, pero tratan de solucionarlo de la mejor manera, algunos con palabras, otros me confiesan que es más fácil con golpes, pues con palabras no se entienden. A su edad me alarma que normalicen la violencia y repriman sus emociones o ideas por tener a sus madres cerca, muchos de ellos quieren contarme lo que pasa en sus hogares, pero sus padres o tutores que están en la clase, aunque no se ven, les quitan la palabra, apagando su micrófono o cámara. Otros más comienzan participando, pero cuando mencionan que les pegan o situaciones de tal índole son reprendidos con regaños o golpes. María Sofía mencionaba cómo es que les pegan a ella y a sus hermanos, en ese momento le apagan la cámara, seguimos con la clase y al cabo de unos minutos, con los ojos llorosos, vuelve a pedir la palabra, enciende su cámara y argumenta que en su casa las cosas se solucionan con un abrazo. Tal es el caso de Vera, a quien le propinan algunos golpes cada vez que se equivoca o tiene que borrar algo en su libreta. Hago énfasis en general y sin señalar a nadie, en cómo la violencia y el miedo impiden que los niños aprendan con naturalidad; sin embargo, no siento que logren escucharme o comprenderme, ya que siguen tratando a sus niños de la misma forma.

Se inició la sesión con base en la observación y análisis de imágenes, ya que de manera visual los niños pueden abstraer mucho mejor el sentido de los temas para así, comprenderlos y poder hablar desde su percepción.



Figura 10. Pelea familiar. Fuente: <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-50196/documentos/lafamiliadialogayllegaacuerdos.pdf>

Se mostró la imagen anterior al grupo, motivando la expresión de sus ideas, sentimientos y pensamientos ante la situación; con participaciones empalmadas logro escuchar algunas de sus respuestas:

Docente: *¿Qué es lo que observan aquí?*

Hanna: *Una señora gritándole a su esposo.*

Docente: *¿Por qué le gritará?*

Valeria: *A lo mejor su esposo tiene una amante.*

Sofia: *Sí, por eso se enojó.*

Isabel: *El hijo está escondido, tiene miedo.*

Hanna: *Porque le van a pegar.*

Vale: *Es que llegó de trabajo y la señora no hizo de comer.*

Samara: *Que se meta bajo la mesa.*

Docente: *¿Su esposo?*

Sofia: *A lo mejor es su novio.*

Las alumnas se centran en los roles que representa la imagen, decidiendo si el que aparece ahí es el esposo o es el novio, retroalimentación con preguntas acerca de cómo es que resuelven problemas cotidianos en sus hogares.

Samara: *Nosotros platicamos y arreglamos todo con un abrazo.*

Sofía: *Cuando mi mamá me pega...*

*Nos abrazamos y arreglamos las cosas.*

Previo a la participación de Samara aparece alguien y le cierra el micrófono, parece ser que la reprenden sobre no contar ciertas cosas, pues a partir de este momento y siendo una de las alumnas más participativas, se mantiene callada. Mientras, a Sofía le cierran el micrófono a media participación para decirle que contestar y termina hablando de los abrazos cuando había comenzado a describir cuando le “pegan”.

Avanzamos, y entre participaciones se escuchan los puntos de vista de los niños, aunque la mayoría cerraron micrófonos, como Samuel, Emiliano, María, quienes sólo los conectan para marcar la asistencia, pero difícilmente los dejan hablar y



cuando los invito directamente a participar, se desconectan o algunos lloran. Continué preguntando y mostré una imagen final.



Figura 11. Peleas comunes. Fuente:

[http://nuevoleon.inec.gob.mx/mevyt/disco3/cursos/un\\_hogar/contenido/libro/imagenes/](http://nuevoleon.inec.gob.mx/mevyt/disco3/cursos/un_hogar/contenido/libro/imagenes/)

Los alumnos se dedican a describir la imagen, con énfasis en el hermano que molesta a la niña, así se suscitan algunas respuestas, platicando acerca de los problemas que tiene con sus hermanos o primos.

Isabel: *Yo siempre estoy viendo la tele y mi hermana me la quiere quitar y cuando yo voy al baño me dice, “bueno el que se fue a la villa perdió su silla” y me dice, “no ya dámela” y nos empezamos a pelear.*

Docente: *¿Y cómo resuelven la pelea?*

Isabel: *Cuando escuchamos que mi mamá viene para acá arriba, pues ya nos callamos.*

Hanna: *Maestra, una vez mi mamá, nos peleamos y luego nos reconciamos y platicamos y damos un abrazo.*

Isabel: *Ya después nos callamos y nos perdonamos, pero también hay otras peleas con mi sobrino que porque yo estoy jugando y él nos quiere quitar los juguetes y cuando vamos allá arriba le dice mi hermana a mi sobrino que ya hablemos y ya después nos damos un abrazo y ya jugamos todos juntos.*

Samara: *Es que esta Isa se pelea con su hermana, lo pueden resolver si comparten la tele.*

Isabel: *Cuando le digo una y una y una, ella me dice “no pues tu ya me la diste” y yo le Isabel, porque yo siempre estoy viendo la tele y mi hermana me la quiere quitar y cuando yo voy al baño me dice, “bueno el que se fue a la villa perdió su silla” y me dice “no ya dámela” y nos empezamos a pelear. Cuando escuchamos que mi mamá viene para acá arriba pues ya nos callamos.*

Hanna: *Maestra, una vez mi mamá, nos peleamos y luego nos reconciamos y platicamos y damos un abrazo.*

Isabel: *Ya después nos callamos y nos perdonamos, pero también hay otras peleas con mi sobrino que por que yo estoy jugando y él nos quiere quitar los juguetes, y cuando vamos allá arriba le dice mi hermana a mi sobrino que ya hablemos y ya después nos damos un abrazo y ya jugamos todos juntos.*

Samara: *Es que esta Isa se pelea con su hermana, lo pueden resolver si comparten la tele.*

Isabel: *Cuando le digo una y una y una, ella me dice “no pues tu ya me la diste”, y yo le digo, “no ya dámela”.*

Samara: *Pueden esperar un turno.*

Sofía: *Primero que acaben las caricaturas de las niñas y luego le cambian.*

Samara: *O Isa le puede pedir a su mama que si le puede prestar su teléfono.*

Sofia: *Cuando acabe de ver la suya, su hermana la puede ver.*

Valeria: *Maestra, yo estoy pensando que diga Isa: “por favor déjame ver otro video”.*

Las participaciones de sus compañeros motivan a los demás a platicar acerca de problemas comunes, sin embargo, no todos hablan de manera genuina pues las voces exteriores de sus madres y padres resuenan en los ecos de las llamadas diciéndoles lo que pueden o deben decir.

Alondra: *Maestra, ¿sabes por qué me regañan? Porque les pego a mis primas y me regañan. Me hacen, me molestan, cuando estoy jugando me dicen “préstamelo” y les pego en las manos.*

Valeria: *Maestra, yo no les pego a mis primos, ni a mi prima Vanessa, ni a mi prima que vive allá abajo.*

Samara: *Mi mami me regaña porque a veces no recojo mi cuarto.*

Valeria: *Yo sí recojo porque mi mami está embarazada.*

Antes de la participación de Samara, le reprenden, juguetean con el micrófono pues la niña lo enciende y el adulto se lo apaga, parecen discutir, Samara no bajó la mano pues seguía intentando decir algo, pero no la dejaron a pesar de mi intervención para que nos dijera lo que quería.

Seguimos con las participaciones, el grupo se encontraba muy activo pues parece que les gusta y disfrutan hablar de lo que viven en sus hogares, a pesar de que no se logran expresar con libertad, lo disfrutan, hablar sobre temas personales, darse cuenta de que en otras casas también sucede y que hay espacios para que ellos sean escuchados.

#### Sesión 4: ¿Cuándo vamos a salir a jugar?

Estoy recibiendo a los alumnos a la sesión en línea, cuando Erick comenzó a contarnos sin esperarnos su participación.

Erick: *Mi mamá corrió a mi papá de la casa, dice que por ser borracho.*

Docente: *¿Y cómo estás? ¿Lo extrañas?*

Alguien lo reprende por contarnos de aquella situación y al encender de nuevo su micrófono nos pregunta sobre el libro que estamos trabajando. No le preguntamos más, pues la situación era delicada y tensa, además no le permitieron seguir hablando.

Durante algunas sesiones estuvimos trabajando con una pintura para regalarla con propósito del Día del Amor y la Amistad, en esta sesión los niños se veían emocionados por mostrar sus resultados, así como darle un regalo a un amigo; sin embargo, cuando les aclaré que no podrían verse ni darse su regalo hasta que fuera seguro salir y regresar a las aulas, se mostraron tristes, otros más desilusionados.

Docente: *Cada uno tendrá su turno vamos a escuchar qué pintaron, por qué y para quién va a ser ese regalo.*

Samara: *Yo sé lo voy a dar a Yatziri porque es el Día del Amor y la Amistad y también le quiero decir porque mi perrito Luca lo mordió, pinté dos sirenas. Porque me gustan las sirenas.*

Valeria: *Maestra, yo hice esta pintura para Isa, es un árbol de otoño, yo lo digo así, de otoño, con un arcoíris, que no salen cuando es otoño, pero salió y esta otra pintura es para Danna, es otra vez otoño, pero con una luna sangrienta.*

Docente: *¿Por qué sangrienta?*

Valeria: *Porque lo vi en una película, en un episodio.*

Danna: *Éste es justo mi dibujo del día del amor, es para ti Vale, estamos sentaditas sobre el patio y éste es el pasto y éste es del sol y éste es un corazón y éste es un árbol.*

Isabel: *Y aquí dice, te amo mucho, porque, como hice el decorado, casi se parece al Día del Amor y la Amistad, yo casi no sé hacer pinturas, yo quería hacer un*

*pandita pero como sólo tenía azul, rojo, anaranjado, amarillo y blanco, me faltaba el negro, es para Sofí.*

*Yatziri: Aquí pinté un unicornio con estrellas, hice bolitas y las pegué con Resistol, las estrellas yo las coloreé.*

Estamos dando tiempo y turnos para la exposición de pinturas cuando es el turno de Erick, usa su tiempo para platicarnos sobre el incidente que hace un rato no pudo contarnos.

*Erick: Es que dice mi mamá que, cuando estábamos pequeñitos, mi papá le cortó su panza.*

*Hanna: Lo dibujé para Emiliano, hice una flor, hice corazones, entonces le puse de estos brillitos. Le puse periódico, le puse arbolitos así con la pintura.*

*Alondra: Somos Allisson y yo.*

Les expliqué por qué no podemos darnos las pinturas en persona y debemos esperar, a mitad de la explicación me interrumpieron objetando:

*Valeria: Maestra, yo sí puedo salir con mis vecinas que están al lado de mi casa.*

*Sofía: No podemos salir.*

*Hanna: Yo ya sé dónde vivo, yo vivo en Querétaro.*

*Valeria: Yo vivo en Querétaro de México.*

*Regina: Yo ya sé dónde vive Yatziri y también ya se dónde vive esta Danna.*

*Hanna: Es que me confundo en la colonia, yo tengo muchas amigas en este país.*

*Valeria: Yo no puedo ir con alguien porque está el virus.*

*Regina: Es que la vi en la tienda, está cerca de mi casa. ¿Podemos salir a jugar?*

Estas participaciones me interpelaban cada día más, pues me daba cuenta de la necesidad de los niños por ser escuchados, así como las situaciones difíciles que

se vivieron durante este encierro, donde la vulnerabilidad de los niños se acrecentaba, de ahí su necesidad por ir a la escuela, por convivir con otros, por verse, tocarse y sentirse. La pintura de Alondra desdibujaba a Alison tomada de su mano, no se conocen, pero sueñan con tomarse de las manos.

## Sesión 5: Mi comunidad

### *“El loco de la escuela nos avienta piedras”*

Al hablar de las problemáticas que atañen a nuestra comunidad, la mayoría de los alumnos hablaron de inseguridad, en sus palabras puedo identificar las de un adulto, por lo que al comenzar a indagar de manera directa y en la clase virtual sobre qué reconocían ellos como inseguro dentro de la comunidad, los comentarios fueron muchos y muy variados, mencionaban cosas como los vagos de sus colonias, borrachos, paredes rayadas y locos. Esta última palabra me llama la atención, por lo que pregunto a qué se refieren. Me explican de un hombre, sus padres les han dicho que está loco, vive frente a la escuela y al pasar por ahí lanza piedras a las personas.

Iniciamos puntualmente las clases, a medida que los padres van conectando a los alumnos nos damos unos minutos para saludarnos y hablar de cualquier situación que surja. En lo que preparo los materiales digitales las alumnas comienzan a platicarme.

Isabel: *Buenos días, maestra, yo a esta Danna me la encontré ayer.*

Docente: *¿Dónde la viste?*

Isabel: *Es que como una señora vende plantas, pues mi mamá le compra muchas plantas y ahí iba, ahí con su mamá pasando y que me la encuentro. Nos pudimos saludar.*

Jesús sólo observa, no sé si nos escuchaba porque no responde en ningún momento a mis participaciones o las de sus compañeros. Comienzan a platicar acerca de la participación de Isabel y a propósito del tema que iniciaremos en esta sesión les pregunto: ¿qué significa la palabra comunidad? Comenzaban a pensarlo, me percaté por el silencio y movimiento de sus ojos; sin embargo, en la mayoría de los casos les dieron las respuestas directas sin permitirles reflexionar.

Hanna: *Mi colonia.*

Valeria: *Sí, a la colonia.*

Danna: *Donde hay personas, maestra.*

Allison: *Donde hay edificios altos.*

Docente: *¿Cuál es su colonia? ¿Cómo se llama?*

Valeria: *Querétaro.*

Danna: *También se puede llamar San José.*

Samara: *Miss, mi colonia se llama Cinco Halcones.*

A partir de las primeras participaciones los demás alumnos comenzaron a tener una idea de lo que significa la comunidad y empezaron a participar. La mayoría lo generalizó en el espacio territorial, otros más mencionaron a su familia. También fueron mencionando algunas colonias, en las que se sorprendieron al darse cuenta de que era la misma que la de sus compañeros y no se habían dado cuenta, ante el encierro son pocos los que se han visto al menos en la calle. De la mano con Lipman, mantengo una postura abierta sin aseverar en respuestas correctas, pues nos mantenemos descubriendo juntos aprovechando la participación y percepción de otros.

Docente: *¿Y les gusta donde viven?*

Danna: *A mí sí porque puedo visitar a mis amigas, a mis compañeritas de escuela.*

Erick: *Yo vivo en Menchaca.*

Valeria: *A mí me gusta por porque un día cuando ya sea grande ya me voy a ir a Nueva York.*

Samara: *También tengo una casa en el fraccionamiento y en Menchaca.*

Emiliano: *Hay tiendas.*

Sofía: Maestra, ¿qué vamos a hacer?

Muchos de los adultos que nos escuchan, tienen la idea de que el hecho de platicar o ponernos a pensar y reflexionar juntos no es parte de la clase, así que es constante que pidan a los niños preguntarme qué es lo que haremos, es decir, un trabajo práctico, pues sólo así piensan que hacemos algo fructífero o de aprendizaje. Yo guío las participaciones con preguntas.

Docente: *¿Cómo es su comunidad?*

Valeria: *Mi comunidad tiene juegos.*

Danna: *Bueno en mi casa hay muchos muñecos, bueno tengo un hermano y él tiene monos y yo tengo demasiados peluches.*

Cuando comenzaron a narrarme los componentes de su casa o su cuarto intenté centrar su atención al espacio externo que casi no conocen.

Docente: *¿Y afuera?*

Danna: *¿Afuera? Ah tengo un perro que se llama Jimmy, es demasiado salvaje, en serio es salvaje.*

Sofía: *Es que hay muchos rateros y los policías los vieron y se los llevaron porque quemaron una camioneta.*

Al preguntarles por el espacio fuera de sus hogares la realidad del contexto fluyó con normalidad cuando los niños hicieron énfasis en los ladrones que asechan sus casas y los sucesos violentos que han presenciado pese a su edad.



*“En la escuela roban”*

Docente: *¿Tú viste a los rateros, Sofí?*

Sofía: *No, porque estaba en la casa, ya después cuando fuimos al tianguis y después de eso vimos, en la mañana, vimos que la camioneta estaba quemada.*

Docente: *¿Y entonces cómo sabes que fueron ellos?*

Sofía: *Pues no sé por qué yo digo que sí la quemaron la camioneta roja.*

Yatziri: *Con un cohete.*

Sofía: *Porque los niños no pueden agarrar fuego, sólo los humanos, los grandes.*

Los alumnos comenzaron a mencionar algunas anécdotas sucedidas respecto al tema, cuando Danna hizo relación con una situación penosa que nos sucedió a las maestras en esa misma semana. Sin previamente haber preparado los temas para aquel hecho, Danna contó acerca del robo que había sufrido nuestra institución y que escuchó de su madre, ya que la madre de familia pertenece a los comités que colaboran de manera directa con la escuela.

Danna: *Se robaron cosas de mi escuela y de mi hermano, de la escuela de mi hermano como que no se robaron nada porque ahí no había cosas, en mi escuela como que, sí se robaron bien hartas cosas, se robaron mis libros, se robaron los juguetes, se robaron los juguetes que usted nos dio.*

Sofía: *Maestra, a mí no me robaron, no me robaron cosas de mi escuela.*

Valeria: *¿Se metieron a nuestra escuela?*

Los alumnos se sorprendieron mucho y a pesar de no conocer la escuela, las aulas o lo que tenemos, más que cuando pasaban por esa calle, mencionan lo que nos pudieron haber robado. Se abre una conversación muy interesante respecto a los ladrones, que dejé fluir para rescatar de manera genuina sus pensamientos, ya que

en ese momento los padres dejaron participar libremente a los niños, mantuvieron el micrófono abierto, así que pude darme cuenta en su mayoría de que sus interpelaciones eran naturales.

Danna: *Se robaron muchas cosas.*

Hanna: *¿Se metieron a la dirección, Danna?*

Sofía: *Pero también se pueden llevar a los rateros que siempre se llevan cosas de la escuela, los juguetes, los peluches.*

Danna: *Igual que el Grinch.*

Regina: *¿Quién fue?*

Valeria: *Un ladrón.*

Sofía: *Los rateros.*

Danna: *¿Cómo siempre los rateros arruinan todo? ¿Por qué no consiguen un trabajo?*

Sofía: *Maestra, rompen la ventana y luego se meten.*

Danna: *Ellos son flojos, porque ellos quieren robar nada más, se roban los diamantes, los juguetes.*

Sofía: *Los collares de las momias.*

Al ver que su imaginación los está llevando hacia eventos de películas y caricaturas, les hago unas preguntas.

Docente: *Oigan, ¿pero por qué robarían?*

Hanna: *Quieren dinero, maestra.*

Docente: *¿Qué sentirán?*

Sofía: *Ellos están tristes porque no tenían nada de dinero por eso robaban. Me da tristeza porque se los lleva la policía, pero cuando no se los lleva no me da tristeza.*

Danna: *Yo siento por los rateros enojación porque ellos se roban cosas, una vez cuando mi hermano estaba dormido y hace mucho tiempo cuando yo no estaba, cuando yo estaba en la panza de mi mamá, se robaron la tableta de mi hermano.*

Hanna: *Yo siento enojo porque robaron la escuela.*

Valeria: *Me siento triste porque se robaron unas cosas de nuestra escuela.*

Docente: *¿Cómo son los ladrones? ¿Alguien los conoce?*

Valeria: *Son malos.*

Danna: *Tienen blanco con negro.*

Sofía: *Yo los conozco, maestra. Se sentían tristes porque no tenían nada de dinero así que decidieron robar y tenían una idea, así que se metieron a la escuela para robar para que les dieran dinero a todos, se iban a robar las cosas nuevas, porque ellos no tenían nada de dinero.*

Samara: *Yo sí conozco a los rateros, tienen una máscara negra y una pijama negra.*

Sofía: *Un pijama con rayas blancas.*

Danna: *Y también los ladrones se comen la comida de los seres queridos.*

Hanna: *Maestra, yo si conozco a los que roban tienen camiseta así con poquito negro y blanco.*

Danna: *Yo vi un ladrón en la calle, bueno no lo vi muy bien porque mi mami dijo “vénganse para acá” porque tenía un camión e iba todo loco, cuando íbamos a echar bici mi hermano y yo y mi mamá, y luego nos fuimos para allá y luego vimos a una persona que tenía rocas en la mano e iba muy loco, como que iba muy rápido, como loco. No nos vio, por eso no nos lanzó ninguna piedra.*

A partir de aquellas narrativas me pude dar cuenta de que conocen el contexto de violencia que se vive en Menchaca, pues la mayoría habían vivido algún evento de delincuencia y violencia, desde robos a casa-habitación, hasta arrestos cerca de

sus hogares. Esta información que los niños poseen es importante dialogarla para encauzar objetivos, de manera que no sólo se queden con el suceso, sino que puedan interpretar y analizar a partir de pequeñas abstracciones. Como las que intenté en un segundo momento al preguntarles de manera personal por la vida de los “ladrones” que no se habían detenido a pensar.

También pude ver los constructos que los infantes crearon a partir de lo que escuchan y observan en sus contextos junto con lo que observan en la televisión o medios de comunicación, ya que las ideas por las pijamas rayadas pertenecen a caricaturas que suelen observar y que muchas de las veces representan su referente más cercano con la realidad y que ahora con la pandemia ha aumentado, pues es su única ventana al mundo.

También dilucidaron un problema común, que a pesar de no conocerse todos reconocieron: el señor que avienta piedras, y es que en contra esquina de la escuela vive una persona que parece estar fuera de sus facultades mentales, al hablar solo y ser violento. Según mencionan las madres y maestras de la escuela, siempre se ha reportado a dicha persona con la policía; sin embargo, no se ha podido hacer mucho, al ser parte del vecindario. Cuando los niños y otras personas pasan por la calle suele atacarlos lanzando piedras, por lo que fue un tema en común, la mayoría lo conocía o había visto al menos de lejos.

“¿Los rateros tienen hijos?”

Después de reflexionar, continuamos con una actividad, la cual consistía en redactar una carta con los medios que quisieran, escribiéndoles a los ladrones que entraron a nuestra escuela algún mensaje (en preescolar las grafías, dibujos y letras son suficientes para expresar un mensaje escrito, la interpretación de los niños al leer la carta es la prioridad). La pregunta que guía la plenaria es la siguiente: ¿qué le quieren decir a esos ladrones?

Sofía: *Yo le diría, "oye no te robes nuestras cosas, son nuestras y además son de la escuela.*

Docente: *Oye, Sofí, ¿pero que tal que roba para comprarle algo a sus hijos?*

Sofía: *¿Los rateros tienen hijos?*

Isabel: *Yo creo que sí, porque qué tal si no tienen dinero y van a las escuelas y roban para sus hijos.*

Samara: *Dice, ladrón, no robes, por favor.*

Danna: *Bueno, escribí, que por favor devuelvan la tableta de mi hermano, por favor, y que paren de robar. Y que no roben a mi conejo favorito si no le doy una cachetada, porque se metieron a mi casa cuando yo estaba en la panza de mi mamá.*

Docente: *No había nadie en tu casa.*

Danna: *Am, sí había enfrente, pero estábamos dormidos (la interrumpen).*

Mamá de Danna: *No, habíamos salido.*

Danna: *Sí, habíamos salido y mi hermano no se llevó la tableta.*

Su mamá entra tanto en la historia que en vez de seguirle diciendo a Danna que decir, toma la palabra por completo y nos empieza a contar directo.

Mamá de Danna: *Sí habíamos salido y ya cuando regresamos, o sea fue cuestión de, salimos como media hora y cuando regresamos este, ya estaba pues la casa, toda la ropa sacada, o sea estaba todo revuelto, y pues no encontramos su tableta, creo que hasta ropa se habían llevado y algunos pañales que ya tenía almacenando para mi niña también se llevaron.*

Yatziri: *Me enoja mucho que los rateros roban.*

Isabel: *La mía dice, me enoja mucho y me pongo muy triste porque roban la escuela, se roban siempre. A mí también, también nos han robado y así. También se pueden robar ropa interior.*

Sofía: *No es correcto robar, debes trabajar.*

Docente: *¿Por qué hay que trabajar?*

Regina: *Para que te den dinero. Ya no tienes que robar cosas, sólo ir al trabajo para que te den mucho dinero, debes trabajar duro, para que te den, a mi papá siempre le pasa sólo que no va a trabajar, sí va a trabajar, pero no le dan dinero.*

Ian: *Estoy triste, no me roben nada.*

Hanna: *Yo escribí, no roben más porque me enoja.*

Ángel: *No roben rateros o se los va a llevar la policía.*

Sofía: *Maestra, yo cuando venga un ratero le voy a decir, sácate, pa' afuera, ya no te quiero aquí en mi casa, no quiero que te robes mis cosas idiotas.*

Danna: *Yo le voy a decir sácate borrego sucio, cochino. Yo tengo un bate.*

Samara: *Yo cuando alguien se meta les voy a decir, chusma.*

Regina: *Si hay un problema, yo tengo algo para revisar y yo llamo a la policía, antes de que nos roben cosas*

Erick: *Si se meten en mi casa, llamo a la policía y después los va a prestar y se los va a llevar, a los rateros que se quieren robar unas cosas.*

Ángel: *Buscan dinero para comprar.*

Danna: *Lo amarro de sus pies y digo, no te vas a escapar de aquí y le doy un chingadazo con mi vincula en la cabeza.*

El ejercicio de la carta me permitió saber qué es lo que los niños sienten y quieren expresar. En la mayoría de los casos noté que eran redacciones genuinas, aunque

otras tantas fueron dictadas por un adulto, incluso, podía escuchar cómo les decían qué decir, un ejemplo evidente fue el momento cuando la mamá de Danna prefirió contarnos por ella, ya que era más lento tener que estarle susurrando a Danna cada palabra. La escuchamos con atención y respeto, sin embargo, no pudimos hacer mucho hincapié en la situación, ya que se pretende rescatar las voces de los niños, no de los padres, y proseguimos con otras participaciones.

Valoré las preguntas que me hicieron en cuanto a los hijos de los ladrones, pues comenzaron a pensar en ellos no como sujetos aislados sino como personas, que también tienen necesidades, hijos y circunstancias cotidianas, iguales a las de los alumnos. Ello nos brindó otra perspectiva que casi nadie había contemplado. A partir de ahí rescatamos cosas valiosas acerca de los robos. Nuestra clase se interrumpió tras un fuerte grito diciendo “cállate”, no logré escuchar de dónde provino, pero bastó para asustar a la mayoría de los niños.

#### Sesión 6: ¿Voy a la escuela?

La construcción de una comunidad en la distancia y a través de un medio virtual me implicó varias problemáticas. Una de la que más interpelaban mi investigación era el hecho de que los alumnos nunca habían pisado la escuela, no conocían los espacios o momentos cotidianos de ella. Pues no habían cursado en ninguna otra institución la educación formal hasta este momento, por tanto, en un primer momento se intentó impulsar la identidad, con su escuela, a partir de una visita virtual, un avistamiento del jardín de niños a través de la plataforma de Google Earth, la cual nos brindó imágenes de la escuela, las calles aledañas y al menos la idea de cómo está estructurada.

*Alma: ¿Dónde estoy yo?*

*Alondra: Ahí por ahí está la casa de mi tía Jenny que tiene a su bebe muy pequeña, se llama Samanta y la otra grande se llama Rebeca.*

*Regina: Yo ya fui a esa escuela que tiene de colores.*

Erick: *Maestra, ahorita vi un señor, que se quería meter.*

Ángel: *Ahí estamos.*

Hanna: *Esa es la escuela.*

Danna: *Maestra, ¿dónde está mi casa?*

Hanna: *Maestra, ¿puedes entrar a la escuela?*

Samara: *Maestra, ¿cuándo vamos a entrar a clases?*

Isabel: *Está muy rayado.*

Hanna: *Son los rateros malos.*

Sofía: *Si ve la policía que están rayando pues se los llevan a la cárcel, pero si no los ven pues ya no se los llevan a la cárcel.*

Valeria: *Que nos pinten la escuela con pintura.*

Danna: *También luego empiezan a rayar los niños, peor luego borran, pero no es bueno rayar en el piso porque hay gérmenes, así que, si yo estuviera en mi escuela y si mis compañeritos están rayando el piso, yo te pediría una hoja de papel blanca y unos colores para que la pinten.*

Valeria: *Yo sí pinto en una hoja*

Hanna: *Maestra, es que mi mamá y mi papá dicen que los magos (vagos) se aburren y que pintan las paredes por que se aburren y no paran de pintar y no tienen nada qué hacer.*

Les impactó observar la escuela llena de grafitis, centraron mucho su atención en ello y en la necesidad de ser restaurada. Me pedían moverme para algunos puntos que la plataforma no es capaz, les intrigaba observar desde todas sus aristas su escuela, la cual no reconocen como suya, les es difícil abstraer que pertenece a una institución, aunque no asistan a ella y verme como una maestra “normal” al no estar en un aula, no tener un pizarrón y un uniforme. No comprenden del todo la



necesidad de llevar la educación en línea, pues sus imaginarios son de una escuela tangible, compañeros, mochila y pupitre. De ahí la importancia del ejercicio de observación de su escuela, pues pudieron aterrizar sus ideas y la esperanza de un día conocerla junto conmigo, así como tomar clases con “normalidad”.

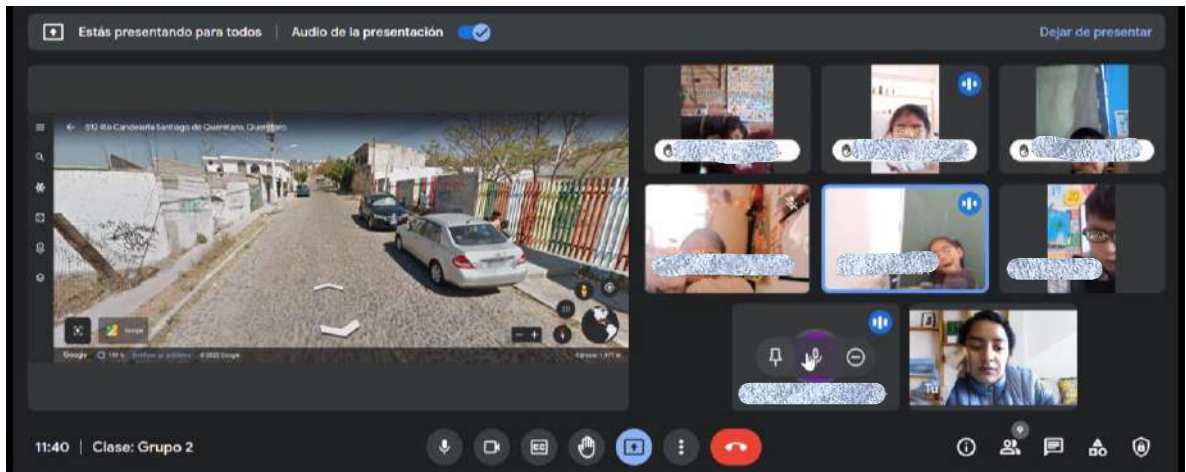


Figura 12. Recorrido perimetral del jardín de niños. Fuente: fotografía propia (2022).

Nos introducimos al tema, guiando el conocimiento de los alumnos por su comunidad, partiendo del jardín de niños, dónde se ubica y dónde vive cada alumno, hago énfasis en la colonia Menchaca, uniéndome, habitando junto con ellos el día a día, ya que en algunos casos no les gusta decir que son de Menchaca, no quieren reconocerse como parte de la colonia, uniéndome yo a la colonia, los invito a ser parte de la misma comunidad, no sólo en territorio sino con un sentido de unión, identidad y solidaridad.

Docente: *¿Cómo se llama nuestro jardín de niños? ¿Lo saben?*

Valeria: *Se llama kínder.*

Sofía: *Maestra, cuando vayamos al jardín de niños, ¿llevamos nuestra comida?*

Valeria: *Sofí se equivocó, ya no vamos a ir al kínder, está el coronavirus, mi mamá ya me va a inscribir a la escuela.*

Algunos padres de familia prefieren asegurar a sus hijos que no conocerán el jardín de niños, para evitar que les estén preguntando constantemente. Por mi parte lo aliento a esperar el momento en que sea seguro regresar a las aulas y continúo con la reflexión, apoyándome de imágenes de Menchaca.

Docente: *¿Cómo es nuestra colonia?*

Sofia: *Son los vagos, los que pintan la calle.*

Valeria: *Maestra, esa se parece a mí calle, ¿o es mi calle? ¡Sí, es mi calle!*

Danna: *Maestra, yo vivo lejos y también yo vi a mi compañerita cerca de mi casa.*

Hanna: *Bonita*

Danna: *Mi colonia tiene hojas.*

Valeria: *Sofí, déjame hablar. Maestra, esa calle la conozco, una señora vende ropa ahí.*

Docente: *¿Cómo es la gente?*

Danna: *Una gente de mi colonia tiene gorra y una señora que tiene una tienda y ella es viejita, como que tiene los cachetes como así de largos y tiene una hija con el cabello chino y tengo mi tía Chayo, ella como que siempre se peina de colita y nuestro amigo Cope, él tiene una gorra, pero no siempre la usa.*

Valeria: *Maestra, la gente de mi comunidad es buena, dicen con permiso.*

Regina: *Roban, las personas.*

Érick: *La gente mala, gritan también.*

Regina: *Creo que quieres ahí, poner, puedes hacer una casa, o tú puedes hacer una casa de bloques grande, o puedes llamar, o puedes vivir aquí, tráete tus cosas aquí.*

Erick: *¿Quién se venga para su casa? ¿Tú o yo?*

Regina: *Porque mi cuarto esta bonito, porque es de unicornio.*

Erick: *Yo quiero vivir en su casa para jugar con su pistolita.*

Regina: *Es que me los trajeron los Reyes Magos*

Erick: *¿Las vas a prestar a tus compañeros?*

Regina: *Ahorita, cuando mañana vayas a mi cumpleaños.*

Erick: *Quiero ir a tu cumpleaños. Maestra, ¿cómo se llama mi compañera?*

Las interacciones entre los niños me alientan pues ha sido difícil hacerlos vincular con sus pares a través de una pantalla, se reconocen y escuchan, participan y reflexionan, pero son pocas las ocasiones en las que entablan diálogos, además de que somos muchos y no todos respetan los turnos para hablar y escucharnos. En esta situación, Regina argumentaba invitar a Erick a su casa para su cumpleaños, además de llevárselo a su casa, pues Erick nos había contado situaciones delicadas en su hogar, lo que dio cuenta de su empatía y solidaridad a pesar de su corta edad. Comprendieron los momentos por los que Erick pasaba, tanto como para ofrecerles sus hogares. La alumna es una de las niñas que más dejan sola en clases pues su mamá trabaja en línea junto a ella y puedo escuchar sus expresiones y participaciones de manera genuina.

Docente: *¿Tienen tradiciones? ¿Fiestas de algo?*

Danna: *Hay una iglesia, pero está lejos.*

Valeria: *Yo siempre voy a fiestas que son de rosarios.*

Hanna: *Ahí veo a veces a mis amigas.*

Docente: *¿A qué se dedican sus familias? ¿Trabajan en algo? ¿Hacen algo?*

Regina: *Mi papá es constructor.*

Samara: *Mi tío es mariachi.*

Sofía: *Mi papá conduce, mi tío Juan trabaja las máquinas.*

Regina: *Mi papá es constructor.*

Samara: *Mi tío es mariachi.*

Sofía: *Mi papá conduce, mi tío Juan trabaja las máquinas y mi abuelita Clemen hace la limpieza de la casa.*

Isabel: *Mi papá es laminero.*

Yatziri: *Carpintero.*

Samara: *Un primo que se llama Jona trabaja de carnicero.*

Valeria: *Mi papá trabaja la madera, mi abuela hace cosas en un lugar muy lejos.*

Hanna: *Maestra, mami es promotora disiva (educativa), mi papá es carpintero, mis tíos son choferes.*

Después de hablar y aclarar entro todas sus participaciones el concepto de comunidad, revisamos las tareas, las cuales consistieron en tomar una foto de lo que les rodea, que es parte de su comunidad, podían ser las calles, o las personas, vecindarios aledaños, entre otros. Los infantes se encontraban muy sorprendidos al ver fotografías de calles o tiendas que ellos conocían pues eran las mismas donde vivían, además de lugares cotidianos que pensaban únicamente ellos pasaban. Me di cuenta de la falta de la importancia de la convivencia e interacción social que la pandemia produjo, pues todos se encontraban eufóricos de saberse acompañados y con cosas, situaciones o lugares en común, aun y cuando no se conocían.

Danna: *La gente echa la basura ahí en el lote baldío, mi familia no lo hace.*

Hanna: *Esa es la escuela.*

Sofía: *¿Vives cerca del kínder?*

Valeria: *No, mis vecinos de ahí viven muchos, en esa casa son muchos, si pasa por ahí maestra, por esa carretera, ahí hay víboras, verdes. Se puede ir por el otro lado donde esta una señora que vende cosas como cacahuates o sandías.*

Hanna: *Los juegos están bien lejos, en las otras calles.*

Alondra: *¡Yo conozco ahí!*

Antonia: *Está muy bonita la calle, pero, ¿otro día que podamos entrar al kínder la podemos visitar?*

Realizamos un listado acerca de lo que los niños piensan que compone su comunidad, priorizando el sentimiento de pertenencia tanto hacia la comunidad como hacia la escuela, ya que la mayoría de los niños no se sienten parte de una.

Docente: *¿Yo seré parte de la comunidad?*

Samara: *Sí, porque usted da las clases.*

Danna: *Mmm sí, como está cerca de mi casa, pero mi mami dice que no podemos visitarla.*

Valeria: *Esta Danna es parte de mi comunidad, ¿también puedo poner a mis conejos?*

Danna: *Mi comunidad tiene jardines y tiene parques, también helado.*

Hanna: *Por aquí venden.*

Isabel: *Maestra, hay una señora por aquí que vende helados, chocobananas y fresas, chocofresas y hielitos.*

Danna: *Mi tía vende fresas y chocobananas y muchos dulces también.*

Isabel: *Es tía de Danna, yo sí la conozco.*

La lista elaborada abarcó compañeros, vecinos, plantas, pajaritos y vagos, pues eso para ellos representa su comunidad. Así también como puntos en común, como la tienda de hielitos, que les fue muy significativo saber que más de uno la conocía.

### Sesión 7 : Los problemas de mi comunidad necesitan ayuda de todos

Nos encontramos hablando sobre los problemas que aquejan a nuestra comunidad, nos apoyamos de fotografías o vídeos que los niños y sus padres tomaron. La mayoría habla acerca de la delincuencia, puesto que es un tema recurrente en las calles de Menchaca.

Valeria: *La comunidad es que los ladrones se meten a cada casa.*

Danna: *Una comunidad son personas.*

Hanna: *No tener espacios, como los juegos.*

Alondra: *Las fugas del agua.*

Sofía: *La iglesia.*

Danna: *El problema de mi comunidad son los ladrones y que la gente tira basura y también las fugas de agua y los incendiamientos de la basura, que hace que se quemem las plantas.*

Valeria: *En nuestra comunidad hay gente que tira basura y los perros deben agarrarla.*

Erick: *Ahorita vi a un señor que entró, lo vi caminando y se metió a la escuela, se escondió por las plantas.*

Antonia: *A mí no me gusta que haya basura y vagos que están en la calle, aquí puse un borracho, con su cerveza.*

Ángel: *Los borrachos toman cerveza y se pelean.*

Verónica: *Vi un borrachito en el parque, se quedó dormido en los juegos, me da miedo.*

Hanna: *Maestra, necesitamos espacios para jugar también.*

Rafael: *Los perros son un problema, bueno, están en la calle caminando, es que cuando viene un auto los atropellan.*

Antonia: *También porque no tienen casita y nada de comer.*

Erick: *Los perros, es que los atropellan, nos muerden, corren rápido, nos rasguñan, nos muerden, les aventamos piedras, ¿nos muerden y nos vamos corriendo?*

Ángel: *Los perros tienen rabia.*

Samara: *Ayer fui al trabajo de mi mami y había unos perros que estaban pasando muy rápido, bueno no tan rápido, y había una está suelta y se movía ahí y una vez también fuimos a una frutería y casi mataban a un perro. Faltan topes en la avenida.*

A medida que fuimos escuchando los problemas, se dieron cuenta que sus argumentos eran recurrentes pues se repetían con frecuencia. intentaron dar solución a los principales, mencionando posibles acciones. Uno de los momentos destacables fue, cuando de manera solidaria, mencionaron que debían apoyar todos, pues los problemas comunes ameritaban apoyo de todos.

Alondra: *Maestra, debemos ayudar. La fuga está abajo y es ahí donde viene el agua para el tambo, para servir a nuestros conejos, a nuestros perritos, que tienen sed, por eso le servimos agua a mi chiqui.*

Danna: *Sí, lo reparamos todos juntos, eso será fácil, fácil y rápido.*

Sofía: *También es importante no permitir que se tire el agua.*

Valeria: *Ni debemos de permitir que se extienda en toda la ciudad.*

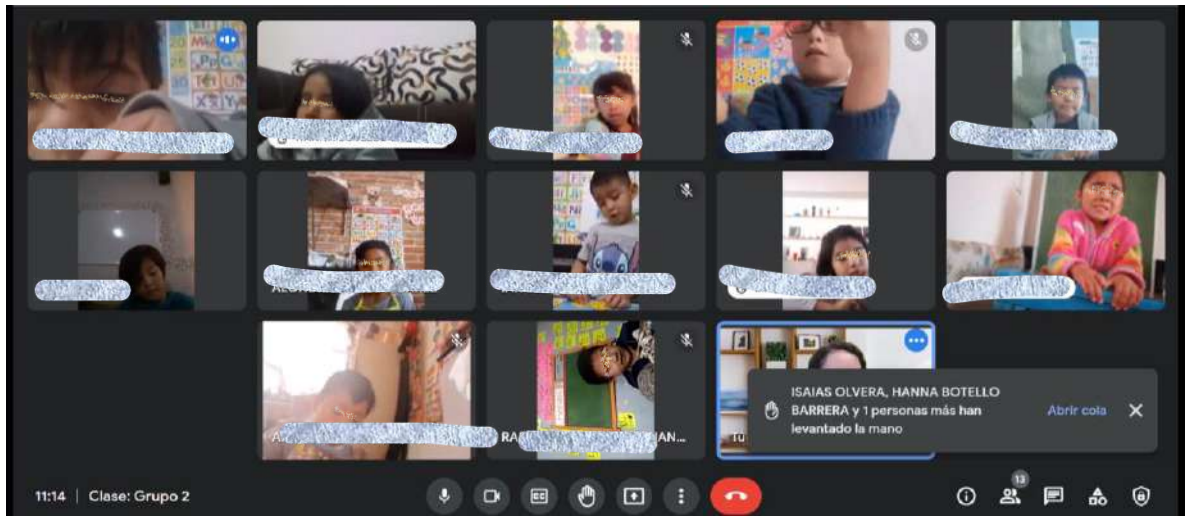


Figura 13. Clase virtual. Fuente: fotografía propia (2022).

## Sesión 8: Solidaridad

Para nuestra última sesión reflexionamos en torno a la solidaridad de la mano con lo que se construyó durante la semana. A propósito de la anécdota que una alumna nos narra en el tiempo de tolerancia que damos para que el resto del grupo se conecte.

*Danna: Cuando era la fiesta de mi tía Fabi, un niño me empujó del inflable y me lastimé y lloré.*

*Sofía: Pues dile que, ¿porque? Mira, tú aviéntalo como me dice mi mamá, mira cuando me quiere aventar alguien, me dice, aviéntalos a los niños cuando te quieran aventar a ti.*

*Danna: Pues sí, pero eran muchos niños, así que me empujaron.*

*Sofía: Yo la última vez fui a la boda de mi tío Cheques y pues había inflables, nadie me aventó, pero yo digo que otro día si me van a tirar.*



Hanna: *Maestra, hay que decirles a nuestras mamás, cuando te empujan.*

Sofía: *Aventamos a los niños y luego que le digan a su mamá y que luego las mamás se peleen con ellas. Si te avienta un niño, pues avientalo tu a él.*

Hanna: *No.*

Danna: *Oigan, pero a Diosito no le gusta que se peguen, no le gusta eso, sólo nada más no les hagas caso y vete a jugar a otra parte.*

Valeria: *Yo me defiende peleando porque yo sí soy bien rebelde, en un bautizo estuvimos peleando.*

Los niños comenzaron a platicar acerca de situaciones conflictivas donde pelearon con otros, e inició un debate interesante sin que padres o la docente intervinieran, dejándolos reflexionar en torno a si debían defenderse regresando a otros los golpes, o decirle a algún tutor o adulto para que resolviera el conflicto. Dilemas morales se pusieron en tela de juicio, pues otros tantos pensaban que no era lo correcto hacer lo que Sofía, pues se los enseñaban sus padres o la Iglesia. Concluimos las participaciones guiando a los niños hacia la temática para esta sesión, la solidaridad.

Como parte de la comunidad se presentan videos para reflexionar acerca de la solidaridad y de cómo necesitamos de todos para poder construirla. Antes de los videos introductorios les pregunto:

Docente: *¿Qué es la solidaridad?*

Valeria: *No, yo no.*

Hanna: *No.*

Isabel: *Yo tampoco, maestra.*

Samara: *Ayudar.*

Danna: *Maestra, yo creo que la solidaridad es algo de paz y tranquilidad.*

Hanna: *Ayudamos también a las personas que compran algo, las ayudamos.*

Sofía: *Maestra, ayudamos a que cuando se cae el helado de un amigo, tu amiga tiene dinero y le puedes comprar otro.*

Docente: *¿Sólo a tus amigos?*

Valeria: *A los extraños también maestra, las cosas que se pierden se las podemos dar.*

Observaron con atención el vídeo, acerca de un hombre, quien se muestra individualista y egoísta en su vida, pero a partir de buenas acciones que la gente de su alrededor hace por él, comienza a contagiarse de un espíritu solidario, demostrando al resto de la comunidad cómo él también puede apoyarles en situaciones que necesiten.

Al finalizar el vídeo se encuentran pensativos, todos quieren hablar y a la par que levantan las manos abren los micrófonos, el audio se distorsiona, debo apagar algunos micrófonos y mediar las participaciones. En momentos se molestan y frustran, pues les está costando esperar su turno para hablar.

Sofía: *Maestra, el hombre ayudó a la mujer la puerta.*

Samara: *En el principio ese hombre no era solidario y después sí.*

Hanna: *No ayudó a parar el carro de compras, eso es malo.*

Samara: *Después sí era bueno y le ayudo a la persona.*

Sofía: *Maestra, yo creo que algo se metió adentro de él, algo cambio dentro de él, se puso más feliz y ayudó a la gente.*

Isabel: *También paró el elevador.*

Valeria: *Dejen hablar a Sofí, dejen hablar a mi amiga, ella no ha hablado con la maestra.*

Sofía: *Yo digo que Diosito.*

Valeria: *Sofí, deja hablar a Danna.*

Danna: *Maestra, te iba a decir que el hombre se puso ropa azul con negro y entonces luego como que se repitió lo que pasaba y luego como que ya iba bien el señor y ayudó a la niña, atrapó su globo y cuando estaba caminando había puestos, había otro señor que era egoísta y entonces tomó su mano y luego como que se puso bueno el señor que era egoísta y se acabó.*

Sofía: *Es que, mira, yo creo que Diosito se le metió adentro de él, y el diablo se le fue y Diosito le ganó al diablo, se metió dentro de él y se volvió feliz y ayudó a la gente, porque Diosito es bueno y el diablo malo.*

Valeria: *Se le metió en la bolsa.*

Hanna: *Maestra, yo hago cosas buenas, cuando se pelean los separo.*

Isabel: *El señor empezó a ayudar a las personas, los ayudó.*

Danna: *Maestra, yo ayude a mi amiga Michel.*



Figura 14. Reflexión sobre la solidaridad. Fuente: fotografía propia (2022).

A partir de las participaciones de los infantes me doy cuenta de qué manera construyen sus ideas, pues las van conformando a partir de lo que observan, escuchan y abstraen del resto de participaciones, pues a medida que escuchan a

sus compañeros van pensando nuevas cosas que antes no. Además, tienen la empatía para relacionar los videos con sus vidas cotidianas, así también para interceder por un compañero que está llorando por no poder participar, pidiendo que se le haga caso, estos momentos me indican en qué medida los niños fueron conectando con otros, aunque de por medio se encuentre una pantalla.

Complementamos las ideas con otro video donde se muestra un espacio escolar, la hora del desayuno y un niño con la lonchera vacía. Pide ir al baño y al regreso se encuentra con su lonchera llena de comida. Trozos del desayuno de sus compañeros que aprovecharon su ausencia para compartirle.

Docente: *¿Qué harías tú si tuvieras un compañero en esa situación?*

Alondra: *Si yo estuviera en esa escuela yo le ayudaría al niño y le compartiría mi lonche.*

Isabel: *El niño agarró su lonche y vio adentro que no llevó lonche y después se fue a lavar la boca y cuando regresó y sacó su lonche vio que algo se escuchaba y cuando lo abrió vio que había comida y después vio que unos de sus compañeritos le echaron.*

Danna: *Como que le pasó cuando un niño se rio del niño que no tenía comida y vio que no tenía abre, lo agitó y no tenía nada, pero luego lo sintió pesado y vio que tenía mucha comida.*

Valeria: *Yo le compartiría de mi lonche.*

Hanna: *Yo le voy a dar uvas de mi lonchera.*

Samara: *Yo le comprara un jugo y dos manzanas y no le compartiría de mi lonche porque le puede dar COVID.*

Las reflexiones se tornaron en ser solidario con el compañero que lo necesitara, me interesó la manera en que hablaron del niño del video, pues lo veían como un amigo y como parte de ellos sin siquiera saber su nombre o conocerlo. Les motivó la idea

de poder apoyar a otros y no dejarlos solos. El tema por la contingencia también relució como en casi todas las sesiones, pues los infantes relacionaron el compartir comida con las medidas sanitarias de no acercarse ni compartir espacios, mucho menos comida con otros. lo que me hizo reflexionar de la delicada línea en la que las relaciones personales y convivencia penden con este aislamiento entre las personas.

Docente: *¿Por qué no lo dejamos sin lonche, solo con sus problemas?*

Danna: *Porque es mi amigo.*

Sofía: *Tal vez sus papás se murieron.*

Valeria: *Tal vez vive con sus abuelitos.*

Sofía: *Porque es parte de la colonia.*

Hanna: *Yo le doy de mi comida porque él no tiene dinero, no tiene casa, no tiene padres, yo le dejaría vivir conmigo en mi casa.*

Sofía: *Yo le daría todos los juguetes que tengo, mi Max telle.*

Regina: *Los compañeros se lo llenaron.*

Docente: *¿Crees que debemos apoyarnos unos a otros?*

Todos: *Sí.*

Sofía: *Si no tienen nada, debemos de ayudar.*

Danna: *Porque somos familia, como sea tenía que compartir, por porque si compartimos luego él no me va a tirar. Cuando él se cure de su enfermedad, él me va a dar cosas también, me va a dar cosas bonitas cuando vaya a la escuela*

Valeria: *Mi compañerito viera que yo no tengo comida, él me daría.*

Samara: *Porque eso es bueno y además quiero ayudar porque si son pobres pues se van a morir de hambre.*

*Sofía: Si tengo muchos juguetes puedo regalar uno, mi mamá le da globos a los niños que no tienen.*

Las respuestas a las últimas incógnitas cerraron con broche de oro, la intención de construir una comunidad solidaria con alumnos de preescolar a través de la puesta en práctica de una Comunidad de Indagación desde una perspectiva filosófica. Pues alcanzaron niveles de reflexión que antes de pensar y cuestionarnos sobre estos temas, no habían evidenciado antes, a pesar de que las clases en línea llevan más de seis meses. Los alumnos pensaron más allá de su persona, pensaron en su comunidad, la cual se construye día con día. Una comunidad existente, pero de la cual no sabían que eran parte.

Unirlos a partir de cuestionamientos e interacciones virtuales les permitieron tener una ventana al mundo que antes no tenían, además de brindarles perspectivas nuevas e importantes para su desarrollo. Así, sus sentimientos no sólo eran para sí mismos, sino que les permitían pensar en sus compañeros, en los ladrones, vagos, pobres, en su colonia, en la comunidad.

Para finalizar nuestra última sesión, invité a los niños a tomarnos una fotografía para ponerla de fondo en el grupo, preguntándoles antes si querían tomarnos una foto todos juntos en señal de la comunidad que construimos y formamos juntos. Los niños se emocionaron y posaron con su mejor sonrisa, además de hacer corazones con las manos, algunos otros me preguntaron si podían salir abrazándose, les dije que podían simular un abrazo, así que extendieron sus manos, para abrazarnos virtualmente. Fue emotivo, aún y cuando no nos conocimos.



Figura 15. Nuestra comunidad en la distancia. Fuente: fotografía propia (2022).

## Conclusiones

### COVID-19

Los objetivos de mi investigación se vieron interpelados por la pandemia, la cual trajo ventajas y desventajas al proyecto, ya que no pude llegar a cada alumno como pretendía, el estar a kilómetros de distancia, tener a tantos niños concentrados y con problemas de audio y video me ocasionaron problemas para que pudieran hablar y reflexionar de manera genuina, pues sus padres no colaboraban al darles las respuestas directas, impidiendo que los niños intentaran al menos pensar. Éstas y otras circunstancias cambiaron la mirada que yo misma tenía, así también los pasos a seguir para la presente investigación; sin embargo, también pude acercarme a los hogares para conocer un poco de lo que Menchaca significa para los niños.

En general encontré miedo, inseguridad, aburrimiento, desinterés, ser niño en pandemia no fue algo fácil, el aislamiento en la mayoría de los niños repercutió desfavorablemente ya que perdieron características de su edad, como la imaginación, la innovación, interés, capacidad de asombro, que se veía evidenciado en sus comentarios. Los alumnos presentaban, además, un nivel rezagado en el lenguaje pues muchos no podían utilizar palabras para configurar oraciones coherentes y otros más apenas y balbuceaban.

Sus capacidades motrices se estancaron al no tener mucha actividad física ni fina, la mayoría de los infantes no sabían cómo tomar un lápiz, lo que me llevó más tiempo de lo esperado, pues equilibrar estas habilidades básicas fue un reto a la distancia. Después de todo logramos avanzar por medio de la práctica; sin embargo, su expresión e interacción con otros no se logró del todo, pues a pesar de las estrategias para que pudieran convivir y conocerse, no les emocionaba conocer a sus compañeros pues la mayoría tenía miedo de contagiarse, con ello tampoco reflexionar, pues sólo esperaban las respuestas directas de sus padres o tutores.

Esta investigación retoma planteamientos desde la filosofía con niños, desarrollada en un momento de quiebre social, que busca construir una comunidad solidaria apoyada en los demás, empatizando con otros y escuchando. No se pretendían tocar temas relacionados con el coronavirus; sin embargo, fue necesario, pues no podíamos hablar de nada sin que el “antes” saliera a flote, o sus ganas por ir ya a la escuela, conocer ese lugar que sólo habían visto en la televisión y que les representa una ilusión.

Estudiar sobre las concepciones de los niños por el mundo a mitad de la pandemia fue una tarea difícil, pues su marco de referencia eran películas o lo que sus padres les contaban, aterrizar en la realidad por medio de la Comunidad de Indagación fue una de las herramientas más útiles para pensarla y tener una idea más cercana a ella. Los alumnos comenzaron a verse más cercanos, más reales, invitándose a jugar a su casa o invitándose a jugar en el parque de la esquina.



Las voces que aquí se destacan no son sino un ejemplo de la realidad que las infancias viven día con día; señalar sus pensamientos, percepciones e ideas son una muestra de la riqueza que habita en las narrativas cotidianas. Brindarse la posibilidad de escuchar a los niños recrea posibilidades infinitas para el aprendizaje.

La presente tesis de investigación buscó transformar las prácticas de convivencia en un aula desde la filosofía con niños para que el desarrollo de las sesiones genere un dispositivo que me permitió explorar las ideas de los niños y la manera en que construyen su concepción por el mundo a partir de estrategias en las clases vía Google Meet, donde podíamos reflexionar a partir de preguntas y participaciones de los alumnos, en algunas ocasiones apoyados de imágenes o videos ilustrativos que les permitieran abstraer de mejor manera el contenido a trabajar.

La propuesta de formar una Comunidad de Indagación implicó varios retos en la distancia, ya que la interacción es un aspecto clave para el desarrollo de la misma y la contingencia mundial por COVID-19 trajo como consecuencia un encierro total, donde la principal manera de sobrevivir era dejar de convivir con otros. Es por ello que la pandemia modificó directamente uno de los objetivos principales “comprender la forma en que los alumnos de preescolar por medio de la interacción y convivencia reflexionan sobre los sentimientos hacia su comunidad con el fin de construir un contexto socioeducativo que favorezca la comunidad educativa solidaria”. Sin convivencia, el objetivo fue parcialmente cumplido, pues a pesar de la interacción virtual que se creó entre los integrantes del grupo, no existió una convivencia que me evocara por completo una comunidad educativa solidaria.

Pese a las circunstancias la tesis continuó, con adecuaciones para su desarrollo, en las cuales se implementaron las clases virtuales, donde por medio de la plataforma Meet, los alumnos y yo nos conectábamos de manera diaria por una hora al día. Uno de los retos pedagógicos más grandes que he enfrentado, ya que el mundo no estaba preparado para seguir con la educación en la distancia. Tuve grandes oportunidades, como el hecho de que la mayor parte de los alumnos contaba con

acceso a Internet desde su casa, un alumno se conectaba vía datos móviles, lo que era muy caro de pagar, por lo que no se conectaba diariamente, pero él y sus padres hacían un gran esfuerzo por pagarle algunas sesiones a la semana. Tres de los alumnos del grupo, de los que poco se habla en los resultados, son los que nunca conocimos durante la pandemia, no se conectaron ni respondieron sus tutores a llamadas o mensajes, también se colocaron cartulinas con mensajes en el jardín de niños, esperando que me buscaran, pero nunca se obtuvo contestación.

Éste y muchos otros casos en la escuela y el país fueron recurrentes, pues padres de familia se deslindaron de su compromiso con la educación de sus hijos, esperando se terminará la pandemia para llevarlos a las escuelas. Otros tantos casos invisibilizados son los que no contaron con Internet, ni ninguna vía de comunicación pues no tenían celulares o medios para seguir en línea. Estas voces también son necesarias destacar, pues al término de la pandemia pude observar y analizar de manera directa, es decir, en mi grupo, la necesidad de la interacción y educación formal para niños preescolares. Niños desatendidos, sin habla, balbuceos, falta de confianza, autoestima e identidad, nulo control de esfínteres, miradas vacías y un silencio que me gritaba lo olvidados que quedaron los últimos dos años que vivimos de pandemia. Abrumados tuvimos que seguir sin ellos, no se tuvo ningún medio para ir en su búsqueda, a pesar de que las docentes del jardín de niños asistimos al menos una vez cada dos meses para llevar materiales o cuadernillos a nuestros alumnos, respetando las reglas de sanidad.

No obstante, había más dificultades, pues si bien casi todos los infantes contaban con Internet, sólo una niña del grupo podía conectarse en una computadora, el resto lo hacía desde el celular de papá o mamá, lo que dificulta sobremanera el audio y el tamaño en que me veían a mí y a sus compañeros, así como los materiales presentados, a pesar de que siempre busqué los más amables para la vista de mis alumnos. Lo anterior implicaba más distracciones, pues no se concentraban de igual forma que, como si me tuvieran frente de ellos, además los ruidos, hermanos, contexto en general les hacía aún más difícil concentrarse. Los usos de los

micrófonos y funciones para levantar la mano, de igual forma, costó adaptarse ya que todos los alumnos levantan al mismo tiempo la mano y les frustraba no ser escuchados en cuanto querían participar, esperar su turno fue una habilidad que desarrollaron con el tiempo, ya que no podíamos escucharnos ni distinguir voces porque todos hablaban a la vez, aunado a los ecos de los micrófonos e interferencias, nos era difícil la comunicación.

Con padres de familia se realizó una reunión general por el mismo medio virtual, previo al inicio de las clases en línea, en la que se dieron recomendaciones para que la educación de los niños continuara de la mejor manera, entre ellas se recomendó a los padres mantenerse alejados de sus niños, su papel debía ser como supervisores o acompañantes para el momento de entrar a las clases, incluso, en el transcurso de éstas dejarlos solos si era posible, pues en algunos hogares no contaban con espacio suficiente para usar una habitación para él solo a la hora de las clases. Esta recomendación se hizo para intentar trabajar la autonomía de los niños, así como su independencia al poder tomar las clases por ellos mismos. A su vez, permitirles sentirse plenos y libres de hablar lo que quisieran, de expresar lo que con sus padres no hacen, no quieren o no les permiten, simular un espacio sin adultos del núcleo familiar como lo hacemos en la escuela.

De esta manera se pretendía darles a los alumnos un momento con sus compañeros y maestra, para poder ser ellos mismos. Sin embargo, en la mayoría de los casos no fue posible, ya que padres de familia se sentaban junto con ellos a la hora de las clases, encendiendo y apagando su micrófono según ellos consideraban pertinente, también diciéndoles las respuestas directas que yo como docente hacía, así como susurrándoles qué contestarme a preguntas tan básicas como el cuestionarles cómo se encontraban ese día. Podía escucharles en muchos casos, cómo los adultos les mencionaban a los niños: “di que bien”.

Estas situaciones fueron recurrentes hasta el final, pero en menor medida, pues en un inicio de las clases virtuales eran casi todos los alumnos que tenían un adulto al lado o al frente ordenando en todo momento qué hacer o decir. Pero a medida que

avanzamos en el ciclo escolar y les enfatiza a padres de familia la importancia de permitirles momentos conmigo, así como el desarrollo de sus habilidades si les dejaban solos, fue disminuyendo el número de casos y cosas importantes sucedieron. Niños y niñas se asumían como alumnos “grandes” por poder conectarse y quedarse con nosotros a platicar sin necesidad de un adulto, tomaban el teléfono, nos llevaban por su cuarto, su cocina, su patio, estaban encantados de poder mostrar su juguete favorito, su mascota, su ventana.

Preguntaban y reflexionaban cómo en el salón de clases, de mil cosas y nada a la vez, se contestaban entre ellos, interactuaban y se invitaban a quedarse al final de la clase a platicar, me pedían salirme de la sesión para poder hablar con sus compañeros. Padres y tutores se mantenían cerca para ayudarles si alguna falla técnica sucedía, pero a la vez lo suficientemente alejados para dar margen al mundo de posibilidades que sucedieron, pues si bien la pandemia dificultó la educación, la convivencia y objetivos de la presente, también nos brindó una perspectiva que, de no ser por el aislamiento, no habríamos conocido jamás.

Entrar a la privacidad de los hogares es uno de los aspectos que resaltó para la investigación y que la pandemia propició, pues de no ser por ésta, nos habría podido conocer de los hogares y su reflejo en la escuela. Además del análisis de los fenómenos que se reprodujeron al encerrar a las infancias, una pandemia en un mundo adultocéntrico, donde las redes sociales, llamadas y programas fueron una salida de estrés para los adultos, mientras que los niños se quedaron sin los parques, las escuelas, los patios, las ferias, lugares donde podían ser niños. En sus casas, sin tener esas ventanas sociales de los alumnos, se intensificó el silencio de sus voces, pues nada se escuchaba más que el COVID 19.

Por tanto, la primer sesión en torno a lo que reflexionamos fue del COVID-19, pues si bien no se tenía planeado en la investigación se tuvo que trabajar, pues me interpelaba en todo momento y la información errónea que los niños captaban de noticias o lo que escuchaban, pues como se menciona dentro de los resultados, pocos fueron los alumnos a los que se les tuvo la atención de explicarles en sus

palabras y en su nivel la crisis por la que estábamos pasando, los demás fueron construyendo sus ideas partir de medios de información, observación y escucha.

Y como lo que más sonaba era muerte, me encontré con mis alumnos aterrorizados, renuentes a salir de casa pues sabían que, según sus ideas, era seguro morir si salían de casa. Padres de familia enfermaron, murieron, otros más quedaron con secuelas, los alumnos les hablaban por una ventana, les enviaban cartas aun sabiendo que se encontraban en la habitación de al lado. Otros tantos no pudieron dejar de salir, no contaban con maneras de seguir sobreviviendo económicamente sin salir a vender o trabajar fuera de casa. Los alumnos de estos padres se encontraban menos aterrorizados, pues normalizaban un poco más el salir, pero no por ello dejaban de obsesionarse con las medidas sanitarias. Así que para unificar la información se decidió hablar de la COVID-19 como primera sesión adecuando las temáticas que en un inicio se habían planeado para la puesta en práctica de la Comunidad de Indagación.

Instauramos una comunidad dialógica sin convivencia presencial, que intentó responder las preguntas de investigación que se presentan a continuación:

- ¿Formar una comunidad dentro del aula favorece la implementación de formas específicas de resolver conflictos?

Los conflictos desarrollados dentro del aula no pudieron evidenciarse a ciencia cierta, ya que son consecuencia de la convivencia, y al no haberla, trabajamos con otro tipo de conflictos a la hora de reflexionar. Los problemas con sus hermanos o padres son ejemplo de lo poco que pudimos reflexionar sobre el tema, aunque grosso modo, ya que los padres no permitieron que los niños hablaran de cómo se sentían o lo que les pasaba al respecto, apagaban sus micrófonos y los reprendían.

Las narrativas de los alumnos evidenciaron un desconocimiento por los que conformamos la comunidad escolar, docentes, compañeros, escuela. Por tanto, reflexionamos acerca de la identidad con su comunidad, estudiamos las

características comunes, así como los aspectos que les agradan o desagradan. Con este conocimiento pudimos aprender uno del otro, los alumnos fueron menos renuentes a hablar con sus compañeros, así como a participar de manera genuina, es decir, sin que sus padres les dijeran qué decir. Conforme las sesiones avanzaban los niños se relacionaban más, invitándonos a sus hogares pese a que no podíamos salir, vinculando con el otro de manera virtual al encontrar aspectos de su vida, iguales a sus compañeros; por ejemplo, en sus juguetes, en sus colonias, hasta en la señora que vendía “hielitos”. Este acercamiento es uno de los que nos ayudó en nuestra intención de conformar una comunidad en el aula, ahora virtual de tercer año, preocupados y atendiendo no sólo aspectos individuales sino comunes, como la falta de topes en la avenida, el loco del barrio que avienta piedras y lo más importa: compartían las ganas por salir y conocer su escuela cuando por fin la pandemia terminara.

De esta manera, construimos una comunidad virtual donde contenidos académicos, personales e imaginarios podían tomarse en cuenta, brindando a los alumnos un momento fuera de su realidad, en la mayor parte de los casos violenta, de muertes cercanas y de un encierro total.

- ¿La educación socioeducativa mejora la convivencia?

El trabajo con los niños fue trascendental, su participación dentro de la Comunidad de Indagación brindó información valiosa para reconocer en ellos el origen de la sociedad del presente, sus construcciones conceptuales e interacciones fueron tomando forma y ritmo al paso de los días y evidenciaron cómo es que, a partir de la escucha, observación y lo que sienten, moldean sus formas de ser y estar en el mundo. Todo ello fue posible aun en la distancia. Lo que alienta la posibilidad de que estando en un aula real, en contacto con los niños y ellos con sus pares mejore la convivencia que se ve afectada por el contexto de la escuela. Sin embargo, la nula convivencia que existió con el grupo durante la puesta en práctica de la Comunidad de Indagación deja abierta esta interrogante.

A pesar de ello se lograron aspectos interesantes, como la interacción virtual que niños preescolares desarrollaron pese a la incredulidad de algunos maestros de la institución, que se mostraron renuentes a aceptar el reto de dar clases a distancia, por no creían posible un aprendizaje, interacción o logro de manera virtual, siendo nuestro grupo, el de tercero A, un referente para que el resto de la planta docente creyera que es posible, siendo un ejemplo evidente de trabajo y esperanza educativa.

Además de ello, pudimos establecer relaciones y vínculos afectivos entre nosotros, los miembros de esta comunidad virtual, pues niñas y niños disfrutaban las clases y momentos juntos, pues sus comentarios comúnmente después de fines de semana en que no daba clases me lo evidenciaban, al mencionarme las ganas por verme, por concertarse, su molestia cuando por alguna razón de conectividad o de luz eléctrica tardaban en entrar a la casa, sus peticiones para que no cerrara la sesión después de la hora y así poder quedarnos a seguir platicando, sus comentarios ansiosos por conocerme, abrazarme, ver cómo soy, ya que en la pantalla sólo se veía mi rostro.

Así también, el hecho de escuchar sus pláticas invitándose de visita a su casa, o diciendo que se extrañaron cuando alguien no asistió, o ponerse de acuerdo para verso cuando pasaran por la tienda, entre otras situaciones, me permitieron darme cuenta de que este acercamiento, aunque fuera virtual, bastó para crear un vínculo que los alumnos echaron de menos el día que terminaron las clases en línea y padres de familia se comunicaban conmigo para pedirme hablar con ellos, aunque fuera por teléfono, pues querían platicarme de algo, o querían los números de teléfono de las mamás de otros compañeros para ponerlos a hablar un poquito, pues los niños estaban tristes.

- ¿Qué percepciones y sentimientos tienen los niños ante el mundo y su entorno?

Los sentimientos percibidos y encontrados hacia el mundo y entre su comunidad fueron: la preocupación a partir de miedo al desconocimiento que la pandemia trajo consigo para los infantes. El asombro, al recibir puntos de vista y aprendizajes que no conocían, sorpresa al descubrir nuevas formas de vivir, de pensar, o de creer que sus pares les retroalimentaban. Curiosidad, al percatarse de un mundo fuera y del que querían saber cada día más y que los alcances de la virtualidad no nos permitían.

Su percepción por el mundo se vio influenciada al comenzar las clases en línea, ya que se les brindaron elementos y herramientas para pensar en cosas que jamás habían intentado descubrir. Empleando así la reflexión y el pensamiento para dar respuesta a lo que su mente indagaba. Por ejemplo, al inicio de las sesiones, la mayoría de los alumnos percibían un mundo arrasado por la COVID-19, del que nadie podía salir, pero a medida que sus compañeros fueron participando (lo que tenían padres que aún en el aislamiento tuvieron que salir para buscar cómo mantener a la familia) se dieron cuenta de que no había un mundo vacío, donde todos estaban en casa, comprendieron las diferentes formas de vida y que había personas que tenían que salir.

También relacionaban estar infectado con la muerte, por lo que estaban muy asustados de contagiarse, pues mencionaban no quererse morir, así a partir de la información brindada comprendieron después que puede evitarse el contagio con las medidas de prevención correspondientes y que, de darse un contagio el doctor podría tratarlos a ellos o a sus padres para curarles de la enfermedad. Es así como su percepción fue modificándose, evolucionando con el paso de los días y con el apoyo de todos.

Por otro lado, esta tesis posibilitó el conocimiento por la perspectiva filosófica y comunitaria con niños preescolares, además de las metodologías y estrategias llevadas a cabo para seguir educando a la distancia en edades tan tempranas, lo que en el 2020 era una idea imposible para muchos. En general, mi papel fue de guía y, en momentos, de espectadora y de cómo conformaban esta comunidad



virtual, asumo esto con un proceso difícil, un reto pedagógico, pero también una experiencia maravillosa, única e irrepetible que motivó a su vez mi aislamiento, poder ver día con día la cara de mis alumnos, reír y aprender juntos. Ello hizo más llevadero el caos en la que todos nos vimos envueltos, además de afianzar mi compromiso con las infancias en condiciones de vulnerabilidad.

Para finalizar, reconozco que existieron múltiples limitaciones para el logro de todos los objetivos, así también, para dar respuesta a las preguntas de investigación que buscaba encontrar en concreto respuestas, pero no sabía que una crisis mundial estuviera por suceder. Sin embargo, se lograron cosas que yo no contaba y ello aportó, además de lo planteado, voz a unos pequeños que crecieron durante la pandemia y si bien no hubo convivencia, fue una grata sorpresa que logran vincular un poco, aún por medio de una pantalla.

### El final

Cuando nos encontramos al fin en un espacio físico, en el momento que USEBEQ permitió el regreso escalonado a las aulas, los niños no me reconocían, les parecía difícil concebirme fuera de sus pantallas como una persona real, no interactuaban conmigo de manera “normal” como lo hicimos durante casi diez meses. No me contaban acerca de sus problemas o me enseñaban sus cosas como a menudo lo hacían en las clases virtuales, pues sus mascotas, juguetes y sus casas eran motivo para quedarnos a platicar en videollamada, diariamente después de clases.

Parecía que apenas nos conocíamos, pese a las largas horas en que platicábamos de todo un poco, pues temerosos se acercaban a mí. No creían que fuera la misma persona que día con día se sentó junto con ellos a aprender y hacer del encierro algo menos complicado; aunque de manera previa y en clase virtual les expliqué que pronto nos veríamos, anticipando que esta situación pudiera darse. Puntalicé la llegada del momento que tanto añoraban, así como explicarles que debido a ello finalizaríamos totalmente con las clases en línea; pero, aunque les daba emoción

regresar a las aulas, una parte les asustaba, y entristecía escuchar que sería la última clase virtual, aunque les remarcaba de nuevo que era para vernos “de verdad”.

Nada funcionó, estaban tristes de no verme en sus pantallas, y al encontrarnos era como si conocieran otra maestra y la de meses anteriores se hubiera quedado en la pantalla. Esta disociación no duró mucho; a medida que retomaron la dinámica escolar, sus rutinas, amigos y nueva normalidad, fueron reconociéndose entre sí, además de verme como su misma maestra. Nos ayudó mucho recordar lo que hacíamos en clases en línea, mencionar de lo que contaban ahí. Y que yo retomara actividades de la clase en línea, así como anécdotas, como el día de muertos virtual, nuestra posada en videollamada, cuando entramos a la escuela con Google earth, entre otros.

Poco a poco unificaron esa imagen de pandemia con la realidad que vivíamos, me preguntaban por mi mascota o por datos que compartí con ellos en la virtualidad, lo que me hacía comprender que ya no me veían como otra persona ajena a la que estuvieron conociendo por tanto tiempo en la distancia. Después de ese proceso, los niños fueron desprendiéndose de los miedos que la pandemia les dejó, minuto a minuto. Tenían muchas ganas de compartir, de hablar, de tocarse, de vivir. A su vez, los padres de familia estaban muy contentos de regresar a las escuelas, de conocernos y convivir.

Al regresar a la presencialidad me encontré con la comunidad que construimos en la virtualidad. Una comunidad deseosa de escucharse, de apoyarse y de sentirse. Lo demostraban día con día. Poco tiempo después del regreso a las aulas, padres de familia se organizaron en secreto para darme una sorpresa en agradecimiento al apoyo y acompañamiento a sus hijos durante tanto tiempo, pues hubo maestros que decidieron no dar clases en línea, ya que nunca se nos exigió como obligatorio y solo se dedicaron a brindar el servicio enviando tareas o por la televisión con el programa aprende en casa.

Con nostalgia convivimos pues estábamos próximos a despedirnos nuevamente, ya que el ciclo escolar estaba cercano a finalizar y los niños al nivel primaria se dirigirían. Las ganas por encontrarnos en ese espacio físico de escuela desbordaban de alegría al convivir, al escucharnos, al jugar, y tocarnos. Las sensaciones de estar vivos latían en todos los corazones más fuerte que de costumbre, era nuestro primer y último convivio, pero lo disfrutamos, reímos y agradecemos. Agradecí con todo el corazón sus detalles, regalos y palabras de afecto. Con lágrimas nuestra solidaria comunidad se despedía, al conocerse.

Es con ello que mi tesis de investigación concluye, así como la maestría en Ciencias de la Educación se convierte en un parteaguas en mi carrera profesional, al brindarme elementos desde la pedagogía, didáctica, psicología, filosofía, entre otros, que profesionalizan mi práctica. Sin duda con un impacto directo en mi manera de enseñar y asumir el rol docente, al tomar la responsabilidad de dirigir el aprendizaje de mis alumnos desde perspectivas teóricas, reflexivas y críticas, sin descuidar la integralidad de los mismos. Egresar de este posgrado refuerza mis conocimientos y transforma el pensamiento lógico o común en uno que transforma, investiga, cuestiona y mejora.

Considero que el mejor aporte a las Ciencias de la Educación es reconocer su importancia para los docentes en el quehacer educativo mediante acciones congruentes que evidencien el compromiso con los fenómenos educativos y la resolución en favor de los estudiantes; a su vez mi trabajo ofrece perspectiva sobre un momento clave en el desarrollo del ser humano, la infancia y el impacto de la comunidad para la convivencia en sociedad. Motivar a docentes, padres de familia y ciudadanía en general, a tomar en cuenta las consideraciones planteadas en la presente, representaría una posible solución a largo plazo para muchos de los problemas que de violencia e inseguridad que aquejan a la población, y que hoy más que nunca, como maestra en una zona de riesgo como la ciudad de zacatecas soy capaz de atestiguar, pues las balaceras, asesinatos, y narco retenes, son parte de mi día a día.

Así como revitalizar la comunidad en donde vivo a través de actividades que unen, que reflexionan, que rescatan y que brindan esperanza de un camino diferente. Incidir en etapas tempranas de los futuros ciudadanos, marcan la pauta para la mejora de nuestro mundo, reconocer, compartir y seguir sembrando estas ideas y sentimientos representan en suma mi aporte a las Ciencias de la Educación.



Figura 16. Festejo sorpresa. Construcción conjunta de una comunidad solidaria.

Fuente: fotografía propia (2022).



Figura 17. Cuando la distancia nos unió. Fuente: fotografía propia (2022)





Figura 18. La infancia. Esperanza de una mejor sociedad. Fuente: fotografía propia (2022).

## Anexos

### Anexo A)



### **CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Proyecto de tesis de Maestría: Construcción de una comunidad educativa solidaria con alumnos de preescolar: una propuesta socioeducativa.

Tesista: Alejandra del Carmen Pérez García.

Directora: Dra. Patricia Roitman Genoud.

Por la presente solicito consentimiento informado del proyecto *Construcción de una comunidad educativa solidaria con alumnos de preescolar: una propuesta socioeducativa* a realizar en el jardín de niños “José Ma. Truchuelo” perteneciente a USEBEQ. Además, posteriormente y en la fecha adecuada se solicitará el consentimiento de padres de familia de los estudiantes involucrados en entrevistas y grupos focales a realizar.

Declaro haber informado con anterioridad a las autoridades correspondientes de la institución, así como los fines educativos del proyecto de tesis a documentar. Los datos serán tratados con confidencialidad y se garantiza que la información recabada será utilizada debida y únicamente para los fines de la investigación.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Leticia Muñoz Sánchez', is written over a horizontal line.

**M. Leticia Muñoz Sánchez.**

Directora del plantel.

## Bibliografía

- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la Libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 35-56.
- Alvarado, S. V., Luna, M. T., Ospina, H. F., Patiño, J. A., Quintero, M., Ospina, M. C., . . . Orofino, M. I. (2012). *Las escuelas como territorio de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto*. Buenos Aires : CLACSO.
- Arpini, A., & Rosa, L. (2002). *Filosofía narración educación* . Argentina : Q.
- Bauman, Z. (1990). *Pensando sociológicamente* . Buenos Aires : Nueva visión.
- Bauman, Z. (2003). *Amor líquido*.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bellamy, C. (2005). Estado Mundial de la Infancia. *UNICEF*.
- Bocaranda, R. (2009). La comunidad de Indagación. Forjadora de la nueva sociedad. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 211-217.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, I., & Marín, C. (2009). Hacia una visión holística de la educación universitaria: el amor y el caos un proceso para el aprendizaje. *Educare*, 135-143.
- Cerletti, A. (2009). La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 170-171.
- Dickinson, D. (2006). Cognitive and Linguistic Building Blocks of Early Literacy . *Handbook of Early Literacy Research*, 11-23.
- Duarte, K. (2013). Acción comunitaria con jóvenes. Desafíos generacionales. *Última Década*, 169-196.



- Durán, M. (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *Childhood & Philosophy*, 163-186.
- Durkheim, É. (2007). *La división social del trabajo* . México: Colofón.
- Espósito, R. (2003). *Communitas: Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Espósito, R. (2009). Comunidad y violencia. *Minerva*, 72-76.
- Flores, J. (Diciembre de 2016). *Comunidad y violencia*. Obtenido de Política y cultura :  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-77422016000200187](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200187)
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía dos Sonhos Possíveis*. São Paulo, Brasil: UNESP.
- Freire, P. (Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis). 1994. Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta* . Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giménez, S. (2002). Filosofía con niños como metáfora . En A. Arpini, & R. Licata, *Filosofía, Narración, Educación* (págs. 22-32). Mendoza: Editorial Q.
- Gorman, S., D., H., & Tolan, P. (2004). Exposición a la comunidad violencia perpetración de la violencia: Los efectos protectores del funcionamiento familiar . *Revista clínica infantil y adolescente*, 439-449.
- Gutiérrez, M. L. (2018). Prácticas filosóficas en el nivel inicial. *Travesías didácticas* , 38-44.
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos* . México: Coyoacán.

- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Pam, S. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 33-74.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima* , 108-123.
- Jaramillo, L. (2011). Reflexiones en torno al acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en la educación preescolar. *Zona próxima*.
- Jiménez, R. (2005). La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual. *Papeles de la población*, 215-261.
- Kohan, W. (2003). *Infância: entre educação e filosofia*. Brasil: Autêntica.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Barcelona: LAERTES.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kohan, W. (2018). Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Educação em Revista*, 1-20.
- Kohan, W. O. (2015). Entre sujetos, prácticas y saberes. Pensar a Paulo Freire. *Saberes y prácticas*, 1-12.
- Kohan, W., & Waksman, V. (2000). *Filosofía con Niños*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad. *Revista de Psicología*, 49-60.
- Lipman, M. (1998). *Filosofía en el aula*. . Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscayan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Madrid, M. E. (2007). El derecho a la infancia y la comunidad . *Educación & Pensamiento*, 6-11.
- Martínez, M. (2002). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Miranda, N., & González, A. (2016). El enfoque de derecho de la infancia y adolescencia en el contexto chileno. *Humanidades Médicas*, 459-474.
- Monereo, C. (2018). Vulnerabilidad y solidaridad. Una concreción de la dignidad. *AFD*, 375-402.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido . *Revista Historia de la Educación* , 57-72.
- Paulero, R. (2018). Abordaje colaborativo de conflictos escolares. Programas de educación para la paz y alumnos mediadores. *Travesías didácticas*, 28-37.
- Paulo, M. (2020). Para una pedagogía "niña": Paulo Freire y la educación de los niños. *Voces de la educación*, 123-140.
- Pérez, C., Sánchez, M., Martínez, A., Colón, H., & Morales, A. (2016). Violencia comunitaria: Programas basados en la evidencia como alternativa para su mitigación . *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26-42.
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños: el ABC*. Bogotá: Beta.
- Pinto, M., & Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: Perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad*, 119-140.
- Prats, J., Santacana, J. L., Acevedo, M., Carretero, M., & Miralles, P. (2011). *Enseñanza aprendizaje de la historia en la Educación Básica*. México.
- Pulido, O., & María, S. (2014). *Filosofía e infancia: experiencias y perspectivas*. Colombia.

- Redondo, P. R. (2018). *La escuela con los pies en el aire*. Rio de Janeiro: NEFI.
- Rengifo, J. (2020). La comunidad y el miedo: comportamiento de la sociedad colombiana durante los meses de cuarentena obligatoria por la crisis del COVID-19. *Miradas*, 143-165.
- Ripamonti, P. (2019). Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación. *R. Educ. Públ.*, 507-520.
- Roitman, P. (2019). *Un albergue en la escuela: Sentidos comunitarios y prácticas socioeducativas*. Mendoza.
- Roitman, P., & Gutierrez, M. (2017). Alfabetizar sentimientos. Reflexiones sobre la palabra y el lenguaje en la práctica docente. *Saberes y prácticas*, 1-12.
- Roitman, P., Ibarra, L., & Gutierrez, M. (2018). Práctica educativa y afectividad escolar. *Somepso*, 7-26.
- Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *Expansiva*, 1-16.
- Rousseau, J. J. (2000). *Emilio, o de la educación*.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Savater, F. (2010). *El valor de educar*. México: Paidós.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y niñas: ¿para qué? *Tempo e Argumento*, 132-154.
- Varela Villegas, G., & Ramírez Madriz, G. (2020). *Imaginar la escuela hoy*. Caracas: Ediciones del solar.
- Vásquez, A. (2008). Individualismo, modernidad líquida y terrorismo hipermoderno; de Bauman a Sloterdijk. *Konvergencias, Filosofía y Culturas en Diálogo*, 122-130.

Vidaurri, J. H. (2020). *Humanismo, apertura y servicio: principios universitarios y de la ciudadanía*. Caracas: Ediciones del solar.

Zizek, S. (1998). *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*. Buenos Aires: Paidós.