



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CENTRO, CIUDAD DE MÉXICO

Maestría en Educación Básica
Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad

***Gestar relaciones dialógicas entre los agentes educativos
de un CENDI***

Tesis:

Para obtener el grado de Maestra en Educación Básica

Presenta:

Lic. Aimee Osorio Mendoza

Directora de Tesis:

Mtra. María de la Luz Martínez Hernández

Ciudad de México, febrero de 2022



DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 17 de enero de 2023

LIC. AIMEE OSORIO MENDOZA.

P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

GESTAR RELACIONES DIALÓGICAS ENTRE LOS AGENTES EDUCATIVOS DE UN CENDI

A propuesta de la directora de tesis **MTRA. MARIA DE LA LUZ MARTINEZ HERNANDEZ**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DRA. MARIA DE JESUS DE LA RIVA LARA
SECRETARIA (O)	MTRA. MARIA DE LA LUZ MARTINEZ HERNANDEZ
VOCAL	DR. JUAN BELLO DOMINGUEZ
SUPLENTE	DR. VICENTE PAZ RUIZ
SUPLENTE	MTRO. CUITLAHUAC SANCHEZ REYES

**A T E N T A M E N T E
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

VPR/RGA/jcc



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

Dedicatorias

Agradezco a mis padres por siempre inculcarme el hábito del estudio, a mi madre, porque de ella aprendí el nunca rendirme, la perseverancia y el luchar por lo que se quiere. A mi padre por enseñarme a respetar el tiempo de los demás, con su puntualidad, por animarme a ser una mujer independiente y fuerte; entre muchas otras cosas más; gracias a ambos por todo.

Gracias a mis hermanas y hermano por siempre darme ánimo en todo lo que hago.

Juan Carlos, gracias por siempre acompañarme estos 22 años en todas mis inquietudes y aventuras, tu mejor que nadie sabe que no puedo estar quieta.

Fernanda y Uriel gracias por su apoyo, por sus palabras de aliento cuando quería tirar la toalla, por dejarme robarles un poco de nuestro tiempo juntos, por entender que su mamá es curiosa, que siempre quiere saber y aprender más.

Gracias a todos mis profesores y a mis compañeros de la maestría por compartir sus experiencias y sus conocimientos.

A esos diferentes, a esos otros que hicieron posible esto.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1. LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL.....	10
1.1 Política Educativa Nacional.....	10
1.2 La Normatividad de la Educación Básica (Educación Inicial y Preescolar) ..	10
1.3 Ley General de Educación (LGE).....	12
1.4 Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas.....	15
1.5 Contrato Colectivo de Trabajo (CCT).....	15
1.6 El Manual de Puestos Administrativos de Base (MPAB) y el acuerdo 08/90	16
1.7 Ley de los Derechos de las niñas, niños y Adolescentes (LDNNA).....	17
1.8 La Gestión escolar.....	22
1.9 El Consejo Técnico Escolar (CTE).....	26
1.10 Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares.....	27
CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO DE MI PRÁCTICA DIRECTIVA.....	32
2.1 Contexto Escolar.....	32
2.2 Personal que labora en la institución.....	33
2.3 Comunidad escolar (alumnos y padres de familia).....	35
2.4 Mi trayectoria como docente y directora.....	35
CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	41
3.1 Fases de indagación.....	42
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	43
3.3 Relato de una experiencia laboral.....	43
3.4 Problematización.....	54
3.5 Preguntas de indagación.....	56
3.6 Objetivo del proyecto.....	57
3.7 Supuestos.....	57
3.8 Justificación.....	57
3.9 Lo que dicen las investigaciones al respecto.....	58
CAPÍTULO 4. LA INTERCULTURALIDAD. EL DIÁLOGO DE SABERES Y EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO.....	60

4.1	Noción de cultura, multiculturalidad y pluriculturalidad	60
4.2	Interculturalidad	62
4.3	Categorías de análisis asociadas a la interculturalidad: Mismidad, alteridad y otredad.....	64
4.4	El docente y la interculturalidad.....	68
4.5	Mediación	70
CAPÍTULO 5. INTERVENCIÓN		72
5.1	Proyecto de intervención. Para comenzar la transformación	73
5.2	Implementación del Proyecto de intervención.....	74
CONCLUSIONES		80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		82

ÍNDICE DE TABLAS.

<i>Tabla 1 Corrientes de los enfoques de la gestión.</i>	23
<i>Tabla 2. Perfiles profesionales de los puestos.</i>	34
<i>Tabla 3. Objetivos</i>	74
<i>Tabla 4. Orden del día del Consejo Técnico Escolar.</i>	74

INDICE DE IMÁGENES.

<i>Imagen 1. Organigrama del Centro de Desarrollo Infantil</i>	33
<i>Imagen 2. Mapa de ubicación de la oficina</i>	48
<i>Imagen 3. Distribución del personal en la oficina.</i>	54
<i>Imagen 4. Consejo Técnico Escolar.</i>	76
<i>Imagen 5. Consejo Técnico Escolar. Trabajo en equipos.</i>	78
<i>Imagen 6. Agentes educativos escuchando atentos y respetuosos.</i>	78

“No se trata del silencio del desierto que es el resultado de una guerra, porque los combates acaban faltos de combatientes” Levinas.

“El maestro enseña, el alumno aprende, el director... ¿Gestiona? ¿Dirige? ¿Conduce? ¿Gobierna?” Margarita Marturet.

“He aprendido a no intentar convencer a nadie. Convencer es una falta de respeto, es un intento de colonización del otro” José Saramago.

INTRODUCCIÓN.

Durante mi labor como directora, me he dado cuenta que existe una gran diversidad en estilos de aprendizaje, de enseñanza, en formas de trabajo, en formas de relacionarse y en formas de convivir, pero que no siempre se entienden, que aún, en estos tiempos, prevalece la cultura escolar de lo homogéneo, lo cual ya no es así, puesto que los individuos somos diferentes, por ello, en la búsqueda por mejorar mi gestión, regresé a mi casa de estudios, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para seguir preparándome y contar con las herramientas teóricas que me ayuden a transformar mi gestión.

La presente investigación se llevó a cabo en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) que pertenece a una Universidad Pública, en el cual las relaciones son tensas, ya que los trabajadores no reconocen las diferencias de los agentes educativos, ni en el trabajo que realiza cada miembro de esta, por ello es importante que se del diálogo de saberes y el reconocimiento del otro para que se gesten relaciones dialógicas entre ellos.

El capítulo uno, puntualiza la política educativa, por la cual se deben regir las escuelas de Educación Básica en México, como son, el Artículo 3° Constitucional, la Ley General de Educación (LGE), la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas y la Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LDNNA), principalmente y la importancia de cumplir con las mismas y como esta políticas impactan en los docentes.

Dichas políticas generan tensiones e incertidumbre entre el personal del CENDI, ya que son documentos que se tiene que implementar o seguir “al pie de la letra” para evitar caer en negligencias u omisiones.

En el capítulo dos, se plantea el contexto del presente trabajo, así como mi trayectoria profesional, que es lo que me llevó a estudiar la maestría en educación básica.

El capítulo tres, explica el por qué la Investigación Acción es la metodología ideal para aplicar en la presente investigación, así mismo se establece la importancia de ésta; se plantea la problematización, las preguntas de indagación, el objetivo, los supuestos; y la justificación de la importancia de realizar este trabajo, ya que, si bien hay varios trabajos de investigación para el manejo de conflictos, estos van enfocados en los alumnos y en las aulas y hay muy pocos relacionados propiamente con todo el personal que labora en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI).

El capítulo cuatro, adentra al enfoque de la interculturalidad, el cual es la columna vertebral de esta investigación, y da cuenta de cómo es que este enfoque permite tener otra mirada sobre el diálogo de saberes, el reconocimiento del otro y las relaciones dialógicas, las cuales no son sencillas, son un proceso que no pretende corregir ni buscar soluciones, sino respetar las diferencias, para transformar las relaciones.

El capítulo 5 establece la estrategia de intervención durante los Consejos Técnicos Escolares, la cual tiene como propósito: gestar relaciones dialógicas entre los agentes educativos de un CENDI, a través del diálogo de saberes y el reconocimiento del otro.

CAPÍTULO 1. LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

1.1 Política Educativa Nacional

Las políticas educativas, son creadas con el fin de administrar y aplicar, en beneficio de la sociedad, todos los recursos que el estado destine para dicho fin. Tienen como objetivo tratar de resolver todos los problemas a los que la educación se enfrenta en ciertos momentos de la historia del país, para lograr mejoras en la misma.

Ana María Muñoz Zamora (2020), plantea que, las políticas educativas son: todas aquellas leyes impuestas por el Estado para garantizar que la educación se aplique de manera óptima a la sociedad. Estas leyes se forjan de acuerdo con las necesidades históricas del país en el que se promueven, es decir, según sus ideales y principios.

Es importante resaltar, que durante los años 80's las reformas educativas de primera, segunda y tercera generación, que se realizaron en cuestión normativa, política y social, fueron un parteaguas para el sistema educativo; ya que "la de *primera generación* hace alusión a la descentralización y al financiamiento de la educación, las de *segunda generación* habla de la evaluación de la calidad del sistema educativo, mientras que las de *tercera generación* contienen las transformaciones del espacio escolar" (Del Castillo, 2012).

1.2 La Normatividad de la Educación Básica (Educación Inicial y Preescolar)

Las instituciones de educación básica en México, sean públicas o privadas, se rigen por la normatividad emanada del Estado, dicha normatividad está fundamentada en el Artículo 3° Constitucional, en la Ley General de Educación, en la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas y en la Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LDNNA), principalmente; la cual debe cumplirse al pie de la

letra (la mayoría de las veces) para evitar caer en negligencias y/u omisiones y evitar sanciones.

El responsable de dar a conocer la normatividad al personal de las escuelas, para su aplicación, es el director o directora del plantel, tarea que no es nada fácil, ya que, la mayoría de las veces, esta propicia una relación laboral ríspida que genera tensiones entre los agentes educativos, ya que, en mi experiencia, de existir alguna situación grave en el plantel, se debe verificar si se cumplió o se llevaron a cabo las acciones de los lineamientos (antes, durante y después).

Lo anterior para evitar caer en omisiones o negligencias, que generen consecuencias laborales y hasta penales, tanto para los directivos, como para los agentes educativos que trabajan en el CENDI, y que se encuentre involucrados en dicha situación.

Sin embargo, como plantea “la norma necesaria para que la escuela pueda “funcionar” es aquella que permite un margen de libertad. En ese margen existe la posibilidad de pensar en la norma que no está pero que necesitamos, o en la norma que “quedó chica”, sobre todo cuando ocurre algo nuevo: “no sé qué hacer con esto, esto antes no pasaba en la escuela” o “nadie me dice lo que tengo que hacer cuando...”. para algunas nuevas situaciones, la norma no existe, para otras, la norma no alcanza” (Margarita Marturet, 2010).

Si bien la normatividad para las escuelas tanto de educación inicial como básica pretenden proteger a las niñas y niños ante diversas situaciones que se pudieran presentar en las escuelas, no debería también dar certidumbre a los agentes educativos de que dicha normatividad será justa para ambas partes. “Intentar ver la norma no como un impedimento u obstáculo –por ausencia o por obsolescencia–, sino como potencia, en la medida que sostiene y contiene para poder actuar” (Margarita Marturet, 2010) .

Por ello, en la relación laboral entre los docentes y el directivo siempre hay tensiones y cuando una persona tiene incertidumbre social (por su trabajo, por su libertad, por sus derechos o el crecimiento de la desigualdad) y ésta se alía con otros temores, la violencia es una manera de producir certeza (Appadurai, 2007).

1.3 Ley General de Educación (LGE)

Pablo Cevallos y Néstor López (2018) plantean que “todos los países de la región cuentan con leyes generales u orgánicas de educación que establecen el marco de las políticas en la materia, es decir, sus principios y los grandes sentidos o propósitos de la educación. Dichas leyes, son rectoras de la dinámica que tienen las prácticas en cada caso, y definen las obligaciones de los Estados Nacionales en torno a la educación de sus ciudadanos”.

En México existe la Ley General de Educación (LGE), que fue publicada en el Diario Oficial de la Federación en julio de 1993, es la cuarta ley más antigua de la región, luego están las de Panamá, Costa Rica y Guatemala. “Esta ley es un texto normativo que, si bien fue incorporando permanentemente cambios que pueden llevar implícitos una actualización de sus contenidos, conserva la estructura de un texto elaborado en el siglo pasado” (López, 2018).

Sin embargo, el 30 de septiembre de 2019, se decretó la nueva Ley General de Educación (LGE) publicada en el Diario Oficial de la Federación, la cual establece obligaciones, con sentido de responsabilidad social, para los trabajadores de la educación, a continuación, se enuncian algunos planteamientos relevantes de dicha Ley:

Garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, sus disposiciones son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República.

Su objetivo es regular la educación que imparta el País, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios ya que por ser un servicio público está sujeta a la rectoría del Estado. Por ello la Universidad tiene que cumplir con lo que la Secretaría de Educación Pública solicite, de acuerdo a lo pactado en el convenio de colaboración.

El artículo 2. Establece que el Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación. Para tal efecto, garantizará el desarrollo de programas y políticas públicas que hagan efectivo ese principio constitucional” (Cámara de diputados , 2019).

El artículo 73. Indica que “en la impartición de educación para menores de dieciocho años se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad y derechos, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad, de conformidad con los lineamientos que para tal efecto se establezcan” (Cámara de diputados , 2019). Es por ello que la directora o el director deben establecer, con fundamento en la normatividad, las medidas necesarias, de ser posible con los agentes educativos, en el Centro de Desarrollo Infantil.

El artículo 74, solicita que:

“las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, promuevan la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos. Realizarán acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad, donde se involucren los educandos, los docentes, madres y padres de familia o tutores, así como el personal de apoyo y asistencia a la educación, y con funciones directivas o de supervisión para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar y para cumplir con lo establecido en este

artículo, se deben llevar a cabo, entre otras, las siguientes acciones (Cámara de diputados , 2019):

Que las estrategias que se lleven a cabo generen ambientes basados en una cultura de la paz, para fortalecer la comunidad y la convivencia democrática;

Capacitar a los docentes en contenidos y prácticas relacionadas con la cultura de la paz y la resolución pacífica de conflictos;

“Proporcionar atención psicosocial y, en su caso, orientación sobre las vías legales a la persona agresora y a la víctima de violencia o maltrato escolar, ya sea psicológico, físico o cibernético, así como a las receptoras indirectas de maltrato dentro de las escuelas” (Cámara de diputados , 2019) Esto obliga al personal de las escuelas, incluidos los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) a estar capacitados en temas relacionados contra toda forma de maltrato, violencia, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación sexual o laboral, ya que, se deben tomar medidas que aseguren la protección de los menores, esto por ser corresponsables de su custodia y protección.

“Asimismo, si tuvieran conocimiento de algún hecho que la ley señale como delito en agravio de los educandos, lo harán del conocimiento inmediato de la autoridad correspondiente” (Cámara de diputados , 2019).

La ley también establece que se deben realizar campañas que concienticen sobre la importancia de una convivencia libre de violencia o maltrato, ya sea psicológico, físico o cibernético, en los ámbitos familiar, comunitario, escolar y social, así como elaborar y difundir materiales educativos para la prevención y atención del maltrato escolar, entre otra acciones, sin embargo pareciera que cuando me doy a la tarea para implementar dichas acciones los agentes educativos se molestan, pareciera que creen que si el tema se aborda, se esta dando por hecho que está sucediendo en el CENDI, prefieren invisibilizar la situación.

Sin embargo, desde mi función como directora debo atender lo que plantea la Ley. Los artículos antes mencionados, son los que generan más tensiones y desencuentros, entre el personal, ya que, refieren temas delicados que, de presentarse alguno de los casos, es obligatorio atenderlos de acuerdo a la normatividad vigente, para no caer en omisiones o negligencias, que lleven a una sanción administrativa o hasta penal.

1.4 Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas

La Guía Operativa es otro de los documentos que norman, principalmente, la operatividad en las escuelas, generalmente se expide anualmente antes de que inicie el ciclo escolar y pueden tener modificaciones en su contenido; los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) tienen que apegarse a dicha guía.

Sin embargo, va concatenada con la LGE ya que los lineamientos operativos que emanan de los documentos antes mencionados se deben hacer cumplir a través del director o directora; entre estos se establecen los que indican como actuar en caso de maltrato o abuso infantil (estos son los más delicados).

En la Universidad la Guía Operativa no norma nuestra situación laboral, pero si varias situaciones pedagógicas, que en ocasiones repercuten en lo laboral, es por ello que en ocasiones las relaciones se tornan ríspidas y agresivas.

1.5 Contrato Colectivo de Trabajo (CCT)

El Contrato Colectivo de Trabajo es el documento que rige las relaciones laborales entre la Universidad y sus trabajadores, “en lo no previsto, se aplican las disposiciones contenidas en la Ley Federal del Trabajo” (UAM, 2022). Este documento se modifica cada dos años, según los resultados de la revisión contractual de la Universidad, el personal lo considera el documento más importante para atender cualquier situación laboral.

Sin embargo, dicho documento no está por encima de los derechos de los niños ni de la supremacía del menor, situación que a los trabajadores del CENDI no les queda clara porque consideran que el CCT contempla como atender las situaciones laborales en función de los menores, que se llegaran a presentar.

1.6 El Manual de Puestos Administrativos de Base (MPAB) y el acuerdo 08/90

El Manual de Puestos Administrativos de Base (MPAB), es otro de los documentos importantes en la Universidad, en él se establecen las funciones de los distintos puestos y los requerimientos fundamentales que deben cubrir los aspirantes a cubrir los puestos, como son: la escolaridad y la experiencia.

Dicho manual fue aprobado el 06 de octubre de 1982, sin embargo, no se aplicó hasta el 01 de julio de 1984. Esta organizado en dos grandes áreas: el Área de Servicios y el Área de Apoyo Administrativa. “Dentro de las cuales se integran los puestos clasificados en 26 grupos de actividad que contemplan la amplia gama de funciones que cumple el personal administrativo de la Universidad...”

“La estructuración de los grupos de puestos fue determinada mediante un análisis de las necesidades previsibles que la institución tiene para el cumplimiento de sus objetivos y funciones, así como de la actividad presente, esto es, el desarrollo actual de las diversas actividades administrativas” (UAM, 2022).

Es importante mencionar que desde el 01 de julio de 1984, el MPAB no ha sido actualizado, por lo que, las funciones de algunos puestos quedan rebasadas; tal como es el caso de los puestos administrativos de base del grupo CENDI, ya que con las modificaciones a la normatividad de la SEP y a los planes y programas, las funciones

establecidas se han quedado cortas y la Universidad y el Sindicato no han terminado de concretar el nuevo MPAB.

De igual manera, tampoco se ha logrado definir qué de la normatividad SEP aplica o se empata con la normatividad de la Universidad en sus CENDI; situación que constantemente generan tensiones, rupturas y desencuentros; entre autoridades y trabajadores. Con esto no digo que se deba llevar al pie de la letra la normatividad SEP en los CENDI, sino que la Universidad debe realizar un análisis de qué temas son los que se deben considerar en su normatividad para CENDI, que protejan, tanto a los menores, así como a los agentes educativos y a la propia institución.

1.7 Ley de los Derechos de las niñas, niños y Adolescentes (LDNNA)

Los derechos de los niños surgen en 1924 para la protección de la infancia, cuando se aprobó la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, la cual manifiesta:

“que todas las personas deben reconocer el derecho de los niños a contar con los medios necesarios para su desarrollo, a recibir ayuda especial en épocas de necesidad, a tener prioridad en las actividades de socorro, a gozar de libertad económica y protección contra la explotación, y a acceder a una educación que infunda conciencia social y sentido del deber”, la Convención sobre los Derechos del Niño, es el instrumento internacional más ampliamente ratificado de la historia; en efecto, 196 países se han convertido en Estados Partes en la Convención. Hasta la fecha, solo los Estados Unidos no la han ratificado. (Unicef, 2020).

El 4 de diciembre de 2014, el Estado Mexicano, expidió la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y reformó la Ley General de Prestación de Servicios de Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil.

Dicha ley (2022) es muy clara al establecer que:

“el interés superior de la niñez deberá ser considerado de manera primordial en la toma de decisiones sobre una cuestión debatida que involucre niñas, niños y adolescentes. Cuando se presenten diferentes interpretaciones, se atenderá a lo establecido en la Constitución y en los tratados internacionales de los que México forma parte. Cuando se tome una decisión que afecte a niñas, niños o adolescentes, en lo individual o colectivo, se deberán evaluar y ponderar las posibles repercusiones a fin de salvaguardar su interés superior y sus garantías procesales” (UNIÓN, 2022).

A continuación, se plasman algunos de los artículos de la LDNNA relacionados con el cuidado de los menores que repercuten en la práctica docente y en la gestión del directivo, ya que dicha Ley es de observancia general en el territorio nacional y tienen por objeto:

- I. “Reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, con capacidad de goce de los mismos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad; en los términos que establece el artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”
- II. Garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes conforme a lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano forma parte;
- III. Crear y regular la integración, organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, a efecto de que el Estado cumpla con su responsabilidad de garantizar la protección, prevención y restitución integrales de los derechos de niñas, niños y adolescentes que hayan sido vulnerados;

- IV. Establecer los principios rectores y criterios que orientarán la política nacional en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes, así como las facultades, competencias, concurrencia y bases de coordinación entre la Federación, las entidades federativas, los municipios y las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México; y la actuación de los Poderes Legislativo y Judicial, y los organismos constitucionales autónomos, y establecer las bases generales para la participación de los sectores privado y social en las acciones tendentes a garantizar la protección y el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes, así como a prevenir su vulneración” (UNIÓN, 2022)..

El artículo 2. Establece la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, y que son las autoridades las encargadas de realizar las acciones y la toma de medidas, para lo cual deberán:

- I. “Garantizar un enfoque integral, transversal y con perspectiva de derechos humanos en el diseño y la instrumentación de políticas y programas de gobierno;
- II. Promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, y
- III. Establecer mecanismos transparentes de seguimiento y evaluación de la implementación de políticas, programas gubernamentales, legislación y compromisos derivados de tratados internacionales en la materia. El interés superior de la niñez deberá ser considerado de manera primordial en la toma de decisiones sobre una cuestión debatida que involucre niñas, niños y adolescentes. Cuando se presenten diferentes interpretaciones, se atenderá a lo establecido en la Constitución y en los tratados internacionales de que México forma parte.

Cuando se tome una decisión que afecte a niñas, niños o adolescentes, en lo individual o colectivo, se deberán evaluar y ponderar las posibles repercusiones a fin de salvaguardar su interés superior y sus garantías procesales. Las autoridades de la

Federación, de las entidades federativas, de los municipios y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus competencias, deberán incorporar en sus proyectos de presupuesto la asignación de recursos que permitan dar cumplimiento a las acciones establecidas por la presente Ley” (Unión, 2021).

Como se puede advertir en el anterior texto, se debe ponderar siempre el interés superior de la niñez y para ello tanto el directivo como los agentes educativos deben ser muy cuidadosos con los mecanismos que se lleven a cabo en las escuelas.

Para dar cumplimiento a lo siguiente, “las autoridades escolares, en el ámbito de su competencia, deberán adoptar medidas necesarias para garantizar la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes” (UNIÓN, 2022). El artículo 6, explica que para efectos del artículo 2 de esta Ley, son principios rectores, los siguientes:

- I. El interés superior de la niñez;
- II. La universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad e integralidad de los derechos de niñas, niños y adolescentes, conforme a lo dispuesto en los artículos 1o. y 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en los tratados internacionales;
- III. La igualdad sustantiva;
- IV. La no discriminación;
- V. La inclusión;
- VI. El derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo;
- VII. La participación;
- VIII. La interculturalidad;
- IX. La corresponsabilidad de los miembros de la familia, la sociedad y las autoridades;
- X. La transversalidad en la legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales;
- XI. La autonomía progresiva;
- XII. El principio pro persona;
- XIII. El acceso a una vida libre de violencia;
- XIV. La accesibilidad, y (*Fracción reformada DOF 03-06-2019*)
- XV. El derecho al adecuado desarrollo evolutivo de la personalidad (Unión, 2021).

Esta ley pretende el respeto al Derecho al Acceso a una Vida Libre de Violencia y a la Integridad Personal.

El artículo 47, plantea que “las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligadas a tomar las medidas necesarias para prevenir, atender y sancionar los casos en que niñas, niños o adolescentes se vean afectados por:

- I. El descuido, negligencia, abandono o abuso físico, psicológico o sexual;
- II. La corrupción de personas menores de dieciocho años de edad;
- III. Trata de personas menores de 18 años de edad, abuso sexual infantil, explotación sexual infantil con o sin fines comerciales, o cualquier otro tipo de explotación, y demás conductas punibles establecidas en las disposiciones aplicables;
- VIII. El castigo corporal y humillante. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a recibir orientación, educación, cuidado y crianza de su madre, su padre o de quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia, así como de los encargados y el personal de instituciones educativas, deportivas, religiosas, de salud, de asistencia social, y de cualquier otra índole que brinde asistencia a niñas, niños y adolescentes, sin que, en modo alguno, se autorice a estos el uso del castigo corporal ni el castigo humillante.

Castigo corporal o físico es todo aquel acto cometido en contra de niñas, niños y adolescentes en el que se utilice la fuerza física, incluyendo golpes con la mano o con algún objeto, empujones, pellizcos, mordidas, tirones de cabello o de las orejas, obligar a sostener posturas incómodas, quemaduras, ingesta de alimentos hirviendo u otros productos o cualquier otro acto que tenga como objeto causar dolor o malestar, aunque sea leve.

Castigo humillante es cualquier trato ofensivo, denigrante, desvalorizado, estigmatizante, ridiculizado y de menosprecio, y cualquier acto que tenga como

objetivo provocar dolor, amenaza, molestia o humillación cometido en contra de niñas, niños y adolescentes.

Las autoridades competentes deberán considerar la perspectiva de género en las situaciones de violencia. Las leyes generales, federales y de las entidades federativas deberán establecer las disposiciones que orientarán las políticas de prevención, protección, atención, sanción y erradicación de los supuestos a que se refieren las fracciones anteriores.

Las autoridades competentes, están obligadas a implementar medidas especiales para prevenir, sancionar y reparar las conductas previstas en este artículo para niñas, niños y adolescentes con discapacidad” (UNIÓN, 2022).

En la actualidad el agente educativo tiene más obligaciones en cuanto al cuidado de los niños ya que “es garante de derechos, mediador del conocimiento y soporte emocional” (Pública, 2017).

1.8 La Gestión escolar

En México, el concepto de gestión empezó a utilizarse en el año de 1950 a partir de la llegada del enfoque no directivo del teórico Carl Rogers y de los representantes franceses del análisis institucional y de autogestión pedagógica. Sin embargo, en una revisión histórica realizada por García Garduño (2014), quien afirma que casi tres décadas después, a finales de 1970, fue cuando el concepto tuvo una mayor difusión en América Latina gracias a Luis H. Monroy, Rafael Ramírez y Víctor Gallo Martínez, que lo difundieron a través de distintas publicaciones.

Hay varios conceptos de gestión, los cuales me parece interesante mencionar, ya que estos darán cuenta de cómo se han ido transformado la concepción de la gestión.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2000), define a la gestión como un “conjunto de acciones del equipo directivo de una escuela para hacer viable el cumplimiento de

la misión de la comunidad educativa. Es una instancia de toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país”.

Pozner (2008), plantea que es interesante la comparación que se hace de la gestión educativa con las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático.

La gestión educativa es una disciplina aplicada, en la que el objeto de estudio es la organización del trabajo en el campo de la educación, es una relación entre la teoría y la práctica. Actualmente la práctica está influenciada por el discurso de la política educativa y por ello, esta no es solamente pragmática, sino que la dimensión política está inscrita en su práctica (Casassus, 2000).

La preocupación por movilizar a las personas hacia los objetivos predeterminados, tienen antecedentes muy antiguos, entre los que destacan dos corrientes presentes en los enfoques de la gestión, (Casassus, 2000) (ver tabla 1)

Tabla 1. Corrientes de los enfoques de la gestión.

Republica de Platón	Política de Aristóteles
Se percibe a la gestión como una acción autoritaria. Platón consideraba que era necesaria para conducir a los hombres a realizar acciones heroicas y de valor.	La gestión se percibe como una acción democrática, ya que, para él, el ser humano es un animal social o político, y concebía la movilización como un acto a través del cual los hombres participaban en la generación de su propio destino

Elaboración propia

Gestión es “el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (PEC, 2009).

“En la gestión de la escuela, el director o directora, tiene la responsabilidad de articular el trabajo con los compañeros. Etimológicamente, el término “compañeros” alude a “quienes comparten el pan”. El pan, alimento cotidiano, presente en todas las mesas, puede ser una metáfora del trabajo compartido en el día a día escolar” (Margarita Marturet, 2010).

En ocasiones ese compartir no es sencillo, puesto que cada actor de la institución tiene su propia concepción de cómo debe ser o debería de ser un director o directora. Al directivo también se le considera la máxima autoridad de la escuela, se le piensa como el responsable directo de todo el funcionamiento general de la institución.

Algo curioso es que, en la institución en la que laboro, solo entre el personal de base se dicen “compañeros”, no usan ese término para dirigirse a los “jefes”, ni los jefes los llaman compañeros, es algo que está implícito en su cultura, dicha situación pareciera algo irrelevante, pero, estos marcan una clara diferenciación de jerarquías, las cuales desde mi punto de vista ponen una barrera en la forma de relacionarse, pues permean en el diálogo y en la relación laboral que se da entre los agentes educativos y los “jefes”, ya que, tienen que ver con las relaciones de poder que hay en la institución.

En la escuela el directivo tiene un papel principal y fundamental en la organización, tanto administrativa como pedagógica. Este rol no es nada sencillo, pues para este cargo no existe profesionalización (Judith Díaz Domínguez, 2017) y la persona que llega a ocuparlo lo hace por la experiencia que tiene como docente, a pesar de que ambos puestos son muy diferentes.

Domínguez (2017) describe tres concepciones de la construcción del rol del directivo:

1. Lo que la normatividad dice del rol directivo.
2. Lo que el directivo dice de su ejecución en el puesto, y
3. Lo que los demás actores perciben.

Las situaciones administrativas y de mantenimiento se atienden de acuerdo con la experiencia que se cuente, o que se vaya adquiriendo, y con el apoyo del personal asignado para esa labor; respecto a las quejas, el departamento jurídico de mi institución brinda, en ocasiones, asesoría, pero más en la cuestión laboral que en la de protocolos de atención a los niños. Las supervisoras pertenecientes a las SEP son quienes más información y asesoría brindan durante los consejos técnicos, respecto a cómo atender las quejas o inconformidades de las madres o padres de familia.

Yo concibo la gestión como una tarea fundamental en las instituciones educativas por parte del director o directora, la cual es integral, puesto que él o ella atienden desde cuestiones administrativas, pedagógicas, de mantenimiento y quejas, en ocasiones sin contar con todos los elementos para ello, ya que estos temas, a excepción de los pedagógicos, no se contemplan en la carrera universitaria. Elementos que se van adquiriendo con la experiencia y la trayectoria, pero, actualmente los cambios en normatividad, leyes y hasta en planes y programas de estudio cada vez son más rápidos o líquidos, lo que genera que el directivo esté en constante actualización, sin embargo, las problemáticas no esperan a que el directivo se actualice, se deben atender de inmediato.

Margarita Marturet (2010) cuestiona si el director... ¿Gestiona? ¿Dirige? ¿Conduce? O ¿Gobierna?”. De acuerdo con el concepto de cada palabra, y a la experiencia en mi labor diaria como directora, puedo decir que: Las y los directores gestionamos, dirigimos, conducimos y también gobernamos, sin embargo, es importante contar con los elementos teóricos necesarios para poder salir de la mismidad y realmente ver al

otro, ese otro que, con su forma de relacionarse, se quiere hacer visible y que de alguna forma la normatividad lo pretende invisibilizar y silenciar.

1.9 El Consejo Técnico Escolar (CTE)

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es un espacio importante en el que se comparten experiencias educativas y estrategias, en su ejecución: se traza la ruta a seguir durante el ciclo escolar, por medio del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), se da a conocer la normatividad vigente, las problemáticas de la comunidad escolar y los avances en los aprendizajes de los alumnos. Se dialoga entre pares, lo cual permite encontrar diferentes formas de atender alguna situación que se pudiera dar al interior de la escuela, y se establecen acuerdos pedagógicos para lograr metas.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) determina que el Consejo Técnico Escolar (CTE) “es el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión” (SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2019).

Es por ello por lo que el CTE es el espacio ideal para que se den relaciones dialógicas: así como el trabajo colaborativo, que se hable de lo que genera tensiones, que se compartan puntos de vista y opiniones, las cuales se puedan escuchar de forma respetuosa, independientemente de que no sea personal de la sección de pedagogía, que la diversidad de los perfiles de cada sección se vea como una fortaleza en nuestra institución.

El CTE no es algo nuevo, desde mi punto de vista, esta muy desperdiciado, ya que en ocasiones he escuchado de algunas maestras, no de mi institución, que opinan que solo es pérdida de tiempo, que algunos consejos se vuelven convivios; yo creo que es un espacio importante para compartir con los agentes educativos, experiencias, conocimientos, en el que se pueden llegar a puntos de acuerdo, no como solución,

sino como la búsqueda de puntos de encuentro para poder entender la diversidad de temas que se presentan día con día en nuestra institución.

1.10 Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares

Para que el CTE no pierda su finalidad, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, emitió lineamientos para la organización y funcionamiento de los CTE, los cuales están integrados por varios apartados, y que a continuación se mencionan solo los que tienen relación con el presente trabajo:

En las disposiciones generales se plantea que los lineamientos tienen por objeto establecer las disposiciones que deben cumplirse para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica, los cuales son de observancia obligatoria en las escuelas públicas y privadas.

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de la misma. Está integrado por el o la directora y el personal docente frente a grupo, incluido el de Educación Física, Especial, Inglés, Cómputo y de asesoría técnico pedagógica, entre otros, así como el que se encuentra directamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2019).

El CTE en las escuelas con plantilla de personal completa estará integrado por la totalidad del colectivo docente. Corresponde al director de la Escuela presidir el CTE

En el capítulo V, que determina el funcionamiento del CTE, plantea que el CTE:

Promoverá:

a) “El trabajo colaborativo. Será responsabilidad de todo el personal educativo colaborar activamente mediante la distribución adecuada del trabajo en las sesiones para asegurar el éxito de la tarea educativa”.

b) El aprendizaje entre pares y entre escuelas, con el fin de intercambiar conocimientos y experiencias enfocadas a la mejora del servicio educativo. Este trabajo promoverá el intercambio entre maestros de un mismo grado, ciclo o academias, según corresponda.

c) El diálogo abierto, respetuoso, sustentado y constructivo con los distintos actores del proceso educativo, incluidos los alumnos y los padres de familia, como un medio que permita discutir los problemas propios del contexto escolar y buscar soluciones conjuntas.

d) La realimentación oportuna al colectivo docente de los hallazgos en la implementación de acciones individuales y colectivas, en las evaluaciones internas y externas, los resultados de observaciones entre pares y demás información disponible sobre los aprendizajes de los alumnos y el servicio que ofrece la escuela. La Autoridad Educativa Local, a través de la supervisión escolar contribuirá al adecuado funcionamiento de las sesiones de consejo brindando asesoría y acompañamiento en el marco del Sistema Básico de Mejora Educativa, con sustento en la información obtenida directamente en las visitas a la escuela y las aulas de clase, así como en otros registros o resultados educativos disponibles. Esta información será motivo de análisis e intercambio entre las escuelas de la zona durante las sesiones de Consejo Técnico de Zona. (SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2019)

El artículo 9. De los procesos que atiende. El CTE menciona que debe centrar su tarea en:

- La gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- La gestión escolar.
- La participación social en favor de los aprendizajes.

De igual manera tendrá la responsabilidad “con base en los resultados de autoevaluación, de definir cuál es la temática más propicia a desarrollar bajo los principios de equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia que lleven al centro escolar a mejorar educativamente” (SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2019).

El artículo 13, referente a las atribuciones, determina que es facultad del CTE:

- Socializar las normas de Política Educativa.
- Autoevaluar permanentemente al centro escolar e identificar las áreas de mejora educativa para su atención.
- Establecer modalidades de trabajo que favorezcan el desarrollo profesional de las maestras, los maestros, las directoras, los directores, las supervisoras y los supervisores dentro de las escuelas. Estas modalidades deben ser comprobables y estar relacionadas de forma directa con la mejora continua del trabajo escolar.
- Desarrollar soluciones colaborativas para los retos que se presenten en el aula, en la escuela, la zona o la región.

Artículo 14. De los estilos de trabajo. El CTE promoverá como formas de trabajo básico:

El trabajo colaborativo. La responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes es compartida por todo el personal docente. Sólo la capacidad de colaborar activamente, mediante una distribución adecuada del trabajo asegura el éxito de la tarea educativa.

Los alumnos no son responsabilidad exclusiva de un solo maestro. Su formación integral es responsabilidad del conjunto de profesores de la escuela, incluyendo a aquellos que los atienden en horarios específicos. De ahí la necesidad de unificar criterios, elegir estrategias comunes y coherentes entre sí y establecer políticas de escuela que sean conocidas y compartidas por todos.

Por ello, el CTE es un espacio privilegiado para promover el aprendizaje entre pares, propiciar la colaboración, el diálogo y favorecer el aprendizaje profesional, el cual permitirá que enriquece las posibilidades de hacer bien la tarea educativa y de lograr los fines establecidos.

El artículo 15 plantea que el CTE basará su trabajo en los elementos que a continuación se describen:

“Planeación. El director o directora debe cuidar que la planeación de estos ámbitos se cumpla. Cumplirlo implica contar con los ambientes escolares idóneos para que los alumnos logren los aprendizajes previstos para cada periodo y, en caso de que tengan dificultades, tomar, a tiempo, las medidas necesarias para remediarlo.

Seguimiento. Las actividades planeadas y los acuerdos que establezca el CTE deben verificarse cuidadosa y periódicamente hasta alcanzar sus metas. La revisión periódica de los avances permitirá prever necesidades, cambios o demandas de apoyo que tal vez no se contemplaron en el plan original.

Evaluación. El CTE promueve de manera decidida la autoevaluación de la escuela como el medio más adecuado para que sus integrantes definan sus retos a superar y sus fortalezas, su punto de partida para mejorar y sus metas para transformar el ambiente escolar, el aprovechamiento del uso del tiempo y la implementación o eliminación de ciertas rutinas.

Los resultados de estas evaluaciones serán la materia prima de las conversaciones entre el colectivo docente. De ellas se desprenderán decisiones para mejorar.

Diálogo. La conversación franca, respetuosa, empática y abierta con los distintos actores del proceso educativo, incluidos los alumnos y los padres, es la principal fuente de conocimiento de los procesos que tienen lugar en la escuela. Saber escuchar es primordial para crear la confianza que permite discutir los problemas propios del contexto escolar y buscar soluciones.

Retroalimentación. Toda la información debe compartirse tanto en el interior del CTE como a la comunidad educativa. Si no se conoce la situación de los asuntos primordiales del centro escolar no habrá manera de cambiarla ni de avanzar” (SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2019).

CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO DE MI PRÁCTICA DIRECTIVA

2.1 Contexto Escolar

Mi centro de trabajo es un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) en el que se atiende el nivel de educación inicial y el de educación preescolar, perteneciente a una Universidad Pública, el servicio es solo para los hijos de los trabajadores de dicha institución. No es particular, tampoco público, la SEP lo clasifica en una categoría llamada “Otros Organismos”.

Se atienden niños de 45 días de nacidos hasta los 5 años 11 meses aproximadamente; hay 3 salas de lactantes, 3 de maternales y 6 de preescolares; la plantilla de personal es de 86 trabajadores (80 de base y 6 de confianza) de diferentes secciones, Pedagogía, Servicios Especializados, Nutrición, Administración y Servicios Generales. El horario de servicio es de 7:00 a 18:00 horas.

El CENDI está ubicado en la alcaldía de Coyoacán; su infraestructura fue diseñada especialmente para albergar a los niños, es un edificio constituido por planta baja, primer piso y áreas verdes.

En el primer piso se encuentran las salas de lactantes, las oficinas del área administrativa (1 secretaria, un chofer, un almacenista y la jefa), las oficinas de la sección de servicios especializados (2 médicos, 2 enfermeras, la trabajadora social, la psicóloga y el jefe) y oficina de la jefatura de departamento del CENDI; hay una salida de emergencia que permite evacuar por una rampa que lleva al jardín.

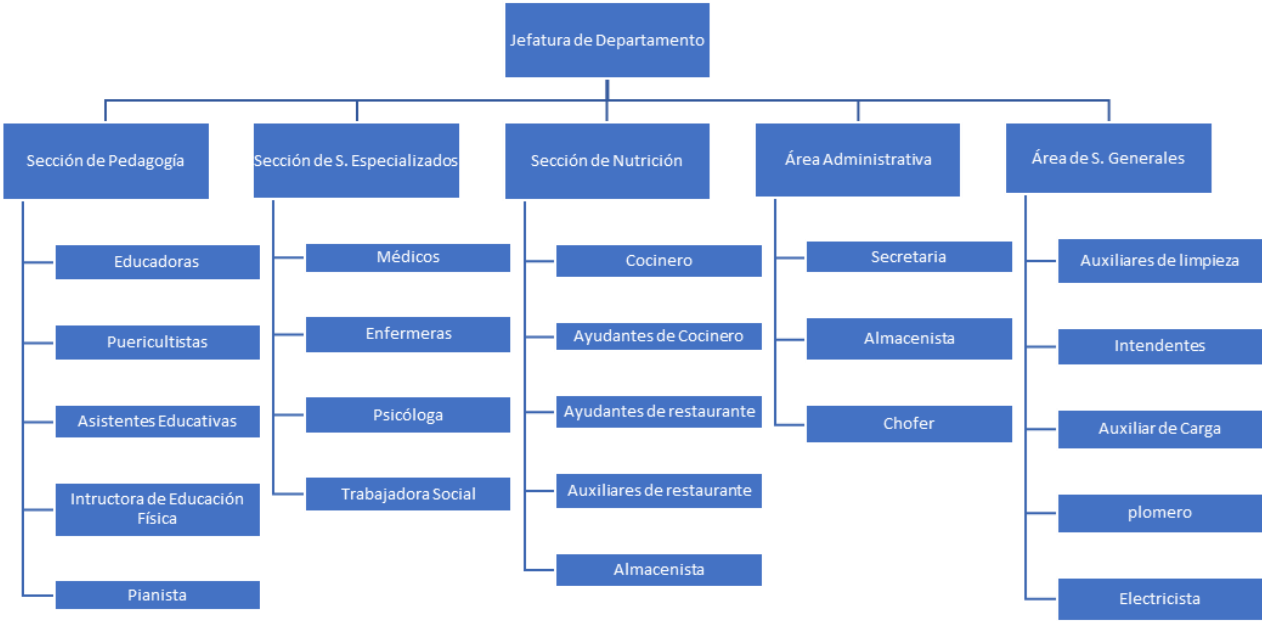
En la planta baja esta la entrada principal que lleva al filtro donde se reciben a los niños, están las 3 salas de maternal, las 6 salas de preescolar, el salón de cantos y juegos, la oficina de pedagogía con su sala de juntas y sanitarios, la sección de nutrición (la cocina, el comedor y el almacén) donde se prepara el desayuno y la comida de los alumnos y del personal, también se encuentra el área de servicios

generales (quienes se encargan de la limpieza y el mantenimiento del CENDI), hay dos hidrantes y el equipo de bombero, el cuarto de máquinas que sirven para hacer funcionar la planta de luz.

2.2 Personal que labora en la institución

El CENDI cuenta con 3 secciones, 2 áreas y una Jefatura de Departamento que funge ante la SEP como directora técnica (imagen 1).

Imagen 1. Organigrama del Centro de Desarrollo Infantil.



Elaboración propia.

A continuación, se presentará el perfil profesional de los trabajadores y docentes que laboran en el CENDI (ver tabla 2).

Tabla 2. Perfiles profesionales de los puestos.

Sección / Área	Puestos	Escolaridad que se requiere para el puesto
Pedagogía	Jefatura de Sección de Pedagogía	Lic. en Educación Preescolar
	Educadoras para el nivel de preescolar	Título de maestra en Educación Preescolar o Lic. En educación preescolar
	Educadoras para el nivel de maternal	Título de maestra en Educación Preescolar, Pedagogía o Psicología
	Puericultistas para el nivel de lactantes	Título de Profesionista Técnico en Puericultura
	Asistentes Educativas.	Certificado o diploma de asistente educativa
	Instructor de Educación Física	Maestro de Educación Física
	Pianista	Secundaria concluida y dos años de estudio de piano
Servicios especializados	Jefatura de Sección de Servicios Especializados	Licenciatura en Medicina
	Médicos Pediatras	Médico Pediatra
	Enfermeras	Carrera de Enfermería que requiera secundaria
	Psicóloga	Licenciatura en Psicología Educativa
	Trabajadora Social	Licenciatura en Trabajo Social.
Nutrición	Jefatura de Sección de Nutrición	Carrera técnica de dietista o Lic. en Nutrición
	Cocinero	Primaria concluida
	Ayudantes de Cocineros	Tercer año de primaria
	Ayudantes de Restaurante	Primaria concluida
	Auxiliares de Restaurante	Saber leer y escribir
	Almacenista	Secundaria concluida
Servicios generales	Jefatura de Oficina de Servicios Generales	Bachillerato
	Intendentes	Tercer año de primaria
	Auxiliares de limpieza	Saber leer y escribir
	Oficial de Electricidad	Secundaria concluida
	Oficial de Plomería	Primaria concluida
	Auxiliar de Carga	Saber leer y escribir
Administración	Jefatura de Oficina Administrativa	Bachillerato
	Secretaria	Secundaria concluida y Carrera secretarial
	Almacenista	Secundaria concluida
	Chofer	Primaria
Jefatura de Departamento		Lic. en Educación Preescolar o afín

Elaboración propia. (UAM, 2022)

2.3 Comunidad escolar (alumnos y padres de familia)

Se atienden niños de 45 días de nacidos hasta los 6 años; hay 3 salas de lactantes, 3 de maternas y 6 de preescolares; el servicio se da únicamente a hijos de los trabajadores (administrativos y académicos) de esta institución, por lo cual existe una gran diversidad entre los alumnos y padres de familia, lo cual enriquece el trabajo que se realiza en el CENDI, ya que en algunas ocasiones se ha invitado a padres de familia a apoyar con algún tema, como es la elaboración de composta, alguna explicación sobre animales, etc.

2.4 Mi trayectoria como docente y directora

En el año 1996 al estar frente a la ventanilla de servicios escolares del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, informando a la persona que capturaba la carrera universitaria elegida, me enteré que no podía realizar ese trámite porque aparecía una materia reprobada (la razón es que nunca revise el acta de calificaciones para verificar que apareciera en lista y la materia que había recurrido, de nada sirvió porque no tenía calificación) me dijeron que no podía hacer nada en ese momento y que sería hasta el próximo año que se podría corregir la calificación.

Por ello iba a tener un “año libre” ante esta situación mi madre me dijo que tenía que estudiar algo para no estar de ociosa, así que busque algo que pudiera gustarme, entonces encontré un Centro de Desarrollo Social que impartía talleres y cursos; entre ellos el de asistente educativo, al principio me llamó la atención porque tenía materias como psicología y hacían manualidades, después me empecé a interesar más en las otras asignaturas.

Al concluir el curso, hice el servicio social y me di cuenta que me gustaba trabajar con los niños y que disfrutaba el tiempo que compartíamos, las madres de familia también parecían estar a gusto con mi labor.

Tres meses después de concluir el servicio social, me ofrecieron trabajo en el centro social donde hice el servicio, trabajé por las mañanas como educadora de preescolar 1° y por las tardes acudía a la Universidad donde estudiaba una carrera que nada tenía que ver con educación.

Estuve un ciclo escolar como educadora porque me invitaron a ser maestra del curso para asistentes educativos, al principio me dio temor, me pareció que era un gran reto, le pedía la directora que me proporcionara el temario para revisarlo y decidir si aceptaba la propuesta o me quedaba en preescolar.

Después de revisarlo decidí aceptar, ya que me favorecía en muchos aspectos, económicamente, en tiempo y hasta en esfuerzo; y así impartí ese curso durante ocho años.

Los primeros cuatro años trabajé de lunes a sábado, los siguientes cuatro años únicamente los sábados, porque puse un Jardín de Niños en la planta baja de la casa de mis padres, como los que se estilaban antes de la obligatoriedad del preescolar, inicie el ciclo escolar 2002-2003, tenía un salón que albergaba un grupo multigrado, al principio inicie con 5 alumnos, pero concluí con 30, esto debido a que ya contaba con un “reconocimiento como maestra, entre mí comunidad”.

El Jardín de Niños, tenía el nombre de “Federico Froebel”, durante el ciclo escolar 2014 empecé a realizar los trámites para incorporar mi Jardín de Niños a la SEP, durante ese tiempo pasé por muchas dificultades, pues tuve que invertir para poder tener un salón por cada grado de preescolar, una dirección, áreas verdes y muchas otras cosas que solicitaba la SEP para poder dar una incorporación; entre los requisitos, solicitaban que las docentes y la directora fueran licenciadas en Educación Preescolar.

Abrí el jardín de niños, con la ilusión de poder apoyar a los pequeños de mi comunidad; recuerdo que cobraba semanalmente \$40.00 00/100 M.N., algo simbólico,

desafortunadamente tuve que duplicar el costo porque ahora tenía que recuperar la inversión; a pesar del aumento en el cobro, mantuve al 90% de la matrícula.

En el año 2003, si la memoria no me falla, estaba considerando hacer el examen de CENEVAL, pero no cumplía con el requisito de la edad mínima, que era tener 30 años y yo en ese momento tenía 28 años; yo pertenecía a una Asociación de Jardines de Niños Particulares, quien organizó una comisión para hablar con personal del CENEVAL y plantear el hecho de que habían maestras como yo que no podían hacer el examen por no cumplir el requisito de la edad, recuerdo que las personas que nos atendieron dijeron que analizarían la propuesta.

Perdí contacto con la asociación y al no tener respuesta al planteamiento que se había hecho, decidí ingresar a la UPN, Unidad 094 y hacer la licenciatura.

Para el año 2011 ya con el título de Licenciada en Educación Preescolar me vi en la necesidad de empezar a buscar trabajo porque aunque nunca tuve grandes ganancias en mi Jardín de Niños, en esos momentos ya tenía que poner de mi dinero para solventar algunos gastos que se generaban y la SEP cada vez pedía más cosas que implicaban recurso económico, la situación económica del país cada vez era más complicada, lo que ocasionó que algunos padres ya no pudieran pagar; aun así yo buscaba la manera de apoyar a los padres de familia y otorgaba becas de hasta el 50% en las colegiaturas, lo que me llevó a no tener un sueldo, por ello decidí abandonar ese sueño que alguna vez tuve y que me hacía tan feliz.

Ahora ya con aproximadamente 9 años en otro lugar totalmente distinto, y a lo que en un principio le llamé la “dimensión desconocida” encontré una gama de personalidades, formas de ser, costumbres, o mejor dicho “usos y costumbres” y en el que lo más importante son los derechos, pero no las obligaciones, extraño aquellos tiempos en los que las educadoras que solo tenían la formación de asistentes educativas compartían mi sueño de apoyar a quien más lo necesitaba y siempre lo

primero eran los niños, no importaba la carencia de materiales, nos ingeniábamos como hacer un boliche con botellas de frutsi o un tragabolas con cajas de cartón, etc.

Durante mi práctica con los niños de preescolar, recuerdo haber tenido siempre alumnos muy diferentes (unos muy platicadores, inquietos, de bajos recursos), sin embargo, recuerdo que las actividades eran las mismas para todos y que sin dolo se etiquetaba a los niños, no consideraba “la diversidad”.

Actualmente los planes y programas cada vez nos exigen más la atención a la diversidad, la inclusión y la equidad, pero en el día a día noto que es algo muy complejo para las docentes en la práctica, porque pareciera que la atención a la diversidad y a las diferencias es personalizada, algunas docentes han manifestado que sus grupos no son homogéneos y que así es más difícil trabajar; a pesar de que se les ha sensibilizado sobre el tema, aún hay resistencia, por esa la razón me inscribí en la maestría, porque necesito más elementos para poder orientar al personal a mí cargo.

Con el paso del tiempo y a lo largo de estos 26 años de trayectoria, he sido una docente muy diversa, pero siempre comprometida con mi profesión.

Al inicio de mi vida laboral cuando trabajé en el nivel de educación preescolar era muy inexperta, tenía mucho entusiasmo, ganas de trabajar y me gustaba mucho lo que hacía; sin embargo, carecía de una formación universitaria como educadora, tenía algunos conocimientos que adquirí cuando tomé el curso de asistente educativa y el antecedente de cómo me habían enseñado, y, en eso me basaba para impartir las clases.

Cuando empecé a dar clases en el curso de asistentes educativas, tuve que leer mucho, cuando tenía horas libres en la Universidad (dónde estudiaba Periodismo y Comunicación) me iba a la biblioteca a leer temas de pedagogía, psicología y didáctica, ya que, aunque en las clases que yo impartía no se profundizaba mucho en

los temas, yo quería tener muy clara la información para poder responder a las dudas o preguntas de mis alumnas.

Los ocho años que impartí el curso tuve muchas satisfacciones, animaba a las alumnas para que siguieran su preparación académica, ya que muchas de ellas salían de la secundaria e ingresaban al curso, porque en ese tiempo se contrataba a las asistentes educativas en los Jardines de Niños particulares como titulares de grupo.

En esta etapa era una docente exigente con las alumnas y preocupada por mi preparación, asistía a diversos cursos para tener más elementos para mi práctica docente.

Cuando puse un Jardín de niños en 2003, no daba clases, era la directora técnica y dueña, por ello tuve que empaparme de más documentos normativos que antes no tenían que ver directamente con mi función de docente como: los procedimientos para otorgar becas, la plantilla de maestros, entre otros, referentes a la gestión y al tema administrativo.

En el 2005 al ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), mi formación tuvo un gran cambio, ya que, iba a tener las bases teóricas de la formación docente, las cuales empecé aplicar en mi trabajo.

Al concluir la carrera seguí como directora, me gusta mucho aprender de otras personas, soy muy normativa, lo cual me lleva a ser en ocasiones impositiva, ahora en este cargo, ocupó mucho de mi tiempo en atender cuestiones administrativas.

Algo que no ha cambiado en mí es el entusiasmo por aprender para mejorar en mi labor; a lo largo de estos años lo que siempre ha estado en constante cambio, es mi práctica y mis saberes, si aprendo algo nuevo que me parece interesante, importante y pertinente, lo aplico en mi centro de trabajo; algo que creo que no cambia y que debería cambiar, es mi exigencia hacia el trabajo de las personas, y si bien me ocupo

en que se atiende la diversidad en los niños, yo también debo mirar, respetar y atender la diversidad del personal docente y administrativo que tengo a mí cargo.

Ahora que hago este recuento, reconozco que inicié mi labor docente sin los elementos suficientes, solo con el gusto. Conforme pasaron los años fui adquiriendo la preparación y la formación; sin embargo, en esta profesión esos elementos nunca se concluyen, pues como docentes y directivos tenemos que estar preparándonos constantemente por los cambios que se dan, tanto en la sociedad como en los individuos.

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Latorre (2005) considera que la investigación-acción hace referencia a una amplia gama de estrategias que se realizan para mejorar el sistema educativo y social, que sirve para identificar, observar, reflexionar y transformar la realidad educativa.

Elliott “define a la investigación- acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones vividas por el profesorado” (Latorre, 2005, pág. 24)

Kemmis (1984) argumenta que la investigación-acción no solo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. [...] una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas y c) las situaciones e instituciones en las que esas prácticas se realizan, aulas, o escuelas por ejemplo (Latorre, 2005, pág. 24).

Kemmis y Mc Taggart (1998) plantean las siguientes características de la investigación acción:

- *Es participativa: las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción observación y reflexión.*
- *Es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas.*
- *Crea comunidades autocráticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.*
- *Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).*
- *Induce a teorizar sobre la práctica.*
- *Somete a prueba las prácticas, las ideas y las sus posiciones.*

- *Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.*
- *Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.*
- *Realizan análisis críticos de las situaciones.*
- *Procede progresivamente a cambios más amplios.*
- *Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.*
(Latorre, 2005, pág. 25).

3.1 Fases de indagación

Las fases de la investigación acción son cíclicas y son 4:

1. **Planificación:** es la primera fase del ciclo, la cual considera 3 aspectos.
 - El problema o foco de investigación: es una situación compleja que identifica una problemática, que se quiere transformar.
 - El diagnóstico del problema o estado de la situación. Es la explicación o descripción de la situación que se identificó.
 - La hipótesis de acción o acción estratégica. El momento más en el ciclo de la investigación-acción importante es la formulación de la propuesta de cambio o mejora.
Para Elliott (1993) una hipótesis es un enunciado que relaciona una idea con una acción, una pregunta (ideal), con una respuesta (acción) .

2. **Acción:** es deliberada y controlada, algunas de las características son:
 - Acción informada: es investigar sistemáticamente Las propias acciones, con apertura a recibir distintos puntos de vista para reducir los sesgos.
 - Acción comprometida: es la acción que buscará la mejora de la situación actual.

- Acción intencionada: en esta acción se elaboran planes, se implementan y se evalúan. La intención es mejorar la práctica.
3. Observación: es la observación del plan de acción, la cual debe estar sistematizada por medio de una guía y procedimientos para documentar el proceso de investigación.
Lo relevante es que la observación permitirá la reflexión sobre los resultados de la misma.
 4. Reflexión: es la última fase del ciclo, que da pie a la reflexión de lo que se está realizando.

La investigación-acción permite mirar desde dentro, lo cual genera la reflexión del quehacer educativo y de gestión como lo es mi caso, para que se pueda resignificar transformar una realidad social, que es en esta investigación la forma en que nos relacionamos los agentes educativos.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Alatorre plantea que son distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de la información: entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones en video, análisis de documentos, etc. (Latorre, 2005, pág. 52). Para esta investigación se utilizó la observación y se plasmó la información en minutas y diarios de las situaciones relevantes que se daban en el CENDI.

3.3 Relato de una experiencia laboral

Para esta investigación hice dos auto-registros, que recupere de mi diario y de las minutas que realizaba.

Los registros dan cuenta de la forma en que nos relacionamos los agentes educativos del CENDI, relación que es agresiva y que no permite escucharnos y dar argumentos,

que nos permitan negociar. Dicho registro se recuperó de la libreta de minutas que llevaba de manera personal.

AUTOREGISTROS

REUNIÓN CON UN TRABAJADOR

Autoregistro No.01/ RT

CENDI

Fecha: octubre 2017

Trabajador: auxiliar de restaurante

Hora: 10:00 a 10:40

Este registro se realizó el día de la reunión, se transcribieron algunos diálogos de la conversación, no todos. ¹ <...>

Ubicación: en la oficina de la jefatura del CENDI, con un auxiliar de restaurante de la sección de nutrición. Se anexa mapa del acomodo durante la reunión, al final del registro.

Contexto: Alrededor de las 9:00 el auxiliar de restaurante me entrega una copia de un documento dirigido a mi máxima autoridad, manifestando una queja respecto a cómo llevé a cabo el protocolo de sismo del día 19 de septiembre de 2017, me entrega el documento y se retira. A las 10:00 solicita ingresar a mi oficina para saber la respuesta que le tengo respecto a su documento

Trabajador: Lic. Vengo a ver qué respuesta me tiene del documento que le entregué.

Yo: adelante toma asiento, te comento que no soy yo quien te tiene que dar una respuesta.

¹ Las partes no transcritas están marcadas de la siguiente manera: <...>

Trabajador: pero el contrato marca que tienes 5 días para contestarme.

Yo: sí, pero ese documento no está dirigido a mí, solo es mi copia de enterada, quien te tiene que dar respuesta es la persona a quien se lo dirigiste.

Trabajador: bueno es que el contrato también dice que se tiene que solucionar aquí, entonces quiero ver si tú tienes una respuesta favorable, pues yo ya no entrego este documento, porque no lo he entregado, pero todo depende de la respuesta, porque de hecho te pensaba pedir permiso para ir a entregarlo.

...yo pienso que hay cosas de los protocolos que se nos fueron, yo hago la invitación para que lo hablemos para que veamos cómo se puede resolver y que en otro siniestro tengamos la certeza, de este, la seguridad de los compañeros.

A mí me paso hace 5 años, mis papás tienen un puesto en el mercado y con una granizada se cayó el techo **...**y protección civil no dejó entrar a nadie.

Yo. (interrumpo) pero dices que se cayó el techo. Y aquí no se cayó nada.

Trabajador: bueno, pero aparentemente y ni usted ni yo sabíamos si iba a ver replica después, entonces pues eso lo supimos después, pues es eso un malestar que le hago notar, porque siento incluso que se nos ha cargado la mano con el trabajo, que se demerita lo que hacemos **...** porque yo no estaba cuando usted dijo que teníamos que regresar a lavar los platos, porque creo que estaba en recorrido, pero cuando los compañeros me dijeron, pues yo les dije hay que darle ... yo quiero buscar otra cosa, pero dentro de la Universidad porque la verdad no hay contrato colectivo como este y por eso muchos trabajadores están en una cuestión de abuso.

Las peticiones que yo le traigo son muy concretas, que en la cuestión del tiempo por tiempo de las vacaciones que debo, bueno, aunque ya he pagado, quiero que me lo condones, y además que se otorgue el tiempo extra, porque no hubo cuando las plazas se quedaron vacantes.

Yo: pero si hubo.

Trabajador: sí después hubo, pero cuando se fue uno de mis compañeros no, y si quiere lo preguntamos con mi jefa y eso también se me hizo increíble en la cuestión de que los delegados no dijeron nada.

Yo: (interrumpo) yo lo tengo claro, porque cuando autorizo el pago del tiempo extra me pasan un reporte por escrito y esa es más que evidencia; de ¿cuándo entraste tú?, ¿cuándo se generó el tiempo extra? y ¿por qué razón? Por eso te digo que si hubo porque tu jefa es quien me lo pasa, ni siquiera yo lo otorgo, ella como su jefa me dice tal día, tal trabajado hizo tantas horas y la justificación de por qué se genera ese tiempo extra.

Trabajador: pero si hubo un tiempo en que no se dio, yo voy a hablar con la jefa para decirle bien exacto lo del número de días, porque yo hice mis cálculos de más de un mes sin tiempo extra ... y si la condonación de tiempo se pudiera hacer extensible al compañero (N) que se quedó por solidaridad ese día, aunque su jefe ya le había dado salida. Porque hay que darle merito a esas personas.

Qué más... era... lo del tiempo, el tiempo extra, me parece que nada más era eso ... solamente era eso, el documento que le traigo, yo tengo ya los documentos para las quejas, en la barra de abogados en donde estoy ya tengo todo, pero atendiendo justamente al contrato colectivo pues tenemos 5 días para ver si eso se resuelve aquí, si en 5 días esto no se resuelve aquí pues yo me sigo con las quejas hasta donde llegue.

Yo: la cuestión es que el documento no va dirigido a mí.

Trabajador: este es una copia, este documento todavía no lo ingreso, la doy copia de conocimiento primero a usted y a la Comisión de Higiene y pensaba hoy salir

temprano, bueno, si hablaba con usted iba a meter a Rectoría entre hoy y mañana, a las demás partes las voy a mandar por escrito, tengo conocidos que trabajan en la Comisión de Derechos Humanos y entonces ellos me ingresan el documento, pero la cuestión es esa, esperar los 5 días de plazo que marca el contrato, si es satisfactorio.

Yo: es que me parece que te confundiste, porque efectivamente yo tengo que responder en 5 días cuando viene dirigido a mí, tu solamente estas marcando una copia, porque va dirigido a otra persona

Trabajador: (interrumpe) ah ok, se lo puedo hacer mañana.

Yo: no, porque yo ya lo recibí dirigido a él, entonces, adelante; porque es él quien tendría que dar respuesta, yo tendría que esperar a que él me solicite información.

Trabajador: (interrumpe) no, pero, es que, este todavía no se lo hago llegar a la máxima autoridad.

Yo: si, pero éste es el que tú me entregaste.

Trabajador: sí, pero esa es una copia de conocimiento.

Yo: Este es el que yo te acuse y que va dirigido a otra persona.

Trabajador: pero es una copia de conocimiento, todavía no está el acuse de la ... ok

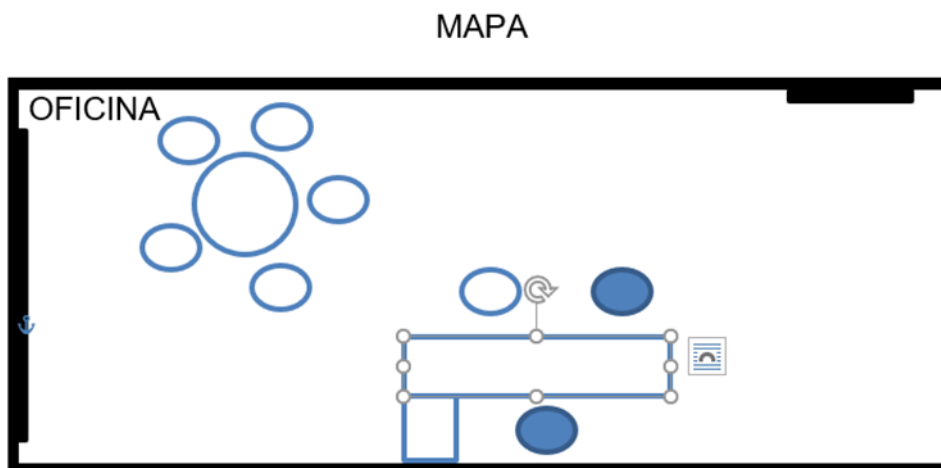
Yo: yo no puedo darte respuesta de ese documento, entonces los entrego y en el transcurso de la semana vemos.

Yo: tendría que ser con ellos (señalando el documento) porque él te va a dar respuesta y en cuanto la Comisión de Derechos y la de Discriminación, yo tendré que presentar mis pruebas de lo que estas argumentando, por ello no te voy a dar respuesta.

Trabajador: ok. Entonces yo ahorita ya no llego a ...; yo mañana le entrego un documento dirigido a usted, sin copia a nadie, para no abarcar mucho, porque de todas formas es lo mismo y ya si no se resuelve aquí pues ya vemos.

Yo: ok, que te vaya bien.

Imagen 2. Mapa de ubicación de la oficina.



Elaboración propia.

Reflexión: el trabajador pretendía utilizar el oficio de queja para conseguir que se le condonara el tiempo que debía. Desconoce el Contrato Colectivo de Trabajo o, mejor dicho, conoce algunas cláusulas, pero las mal interpreta. Ese desconocimiento genera incertidumbre, lo que lleva a una convivencia ríspida, ya que él asume que no respeta el contrato.

AUTOREGISTRO

REUNIÓN CON VARIOS TRABAJADOR

Autoregistro No.02/ RT

CENDI

Fecha: diciembre 2018

Trabajadores del CENDI (distintos
puestos)

Hora: 10:00 a 11:00

Este registro se realizó el día de la reunión, se transcribieron algunos diálogos de la conversación.

Ubicación: en la oficina de la jefatura del CENDI, con varios trabajadores de distintos puestos. Del registro.

Contexto: el personal está a disgusto porque el día de hoy se dio servicio, cosa que no sucedía, porque el último viernes laborable antes de las vacaciones decembrinas, porque es un día en el que los trabajadores tienen que guardar los materiales de sus áreas para poder dejar todo en orden antes de irnos de vacaciones.

Sin embargo, días antes me manifestaron inconformidad porque las trabajadoras que tienen inscritos a sus hijos en el CENDI no van a tener donde dejarlos y querían llevarlos el día viernes, yo les dije que no era posible porque la suspensión del servicio era para todos los usuarios y que por lo tanto también aplicaba para los hijos de los trabajadores del CENDI, por tal motivo el representante sindical ingreso un documento en Rectoría en el que solicitaba que les dieran acceso a sus hijos.

La respuesta al documento fue que para que los trabajadores usuarios del CENDI no se vieran afectados, se daría servicio, normal, situación que informe a una delegada de la sección de pedagogía el jueves y también le mencione que el servicio no se daría completo, sino hasta la una, para que a las dos hicieran la comida que querían.

Al salir del sanitario que está en la oficina me percató que el representante sindical está en la entrada y al ver que salí del sanitario, entra a la oficina y me dice:

Representante sindical: Lic. Le informo que vamos a utilizar el comedor para hacer un desayuno.

Yo: no pueden hacer un desayuno, se desatenderá el servicio... en ese momento ingresan aproximadamente 12 trabajadores de las distintas secciones del CENDI (nutrición, pedagogía, servicios generales y servicios especializados). Uno de ellos toma la palabra.

Trabajador de nutrición: a ver maestra usted no nos puede negar el uso del comedor.

Yo: para hacer un desayuno sí, porque se va a desatender el servicio.

T. de nutrición: ¡claro que para desayunar no! Sería para la hora de la comida.

Me acerco a la silla junto a mi escritorio, me siento e invito a los presentes a tomar asiento (solo hay 7 sillas).

Yo: pues su representante sindical me está diciendo que para desayunar..... Él no aclara, ni comenta.

Yo: si lo que vienen a tratar es respecto a la comida, no hay problema, ya le había avisado a su delegada que podían hacerla a las 2, cuando ya no haya niños.

Delegada 1 y puericultista de la sala de lactantes: pues me dijo que sí se iba a dar servicio, pero no lo de la comida.

Yo: sí te dije, maestra (Jefa de pedagogía y personal de confianza) tú me acompañaste a informarle, ¿le dije o no?

Delegada 1: la Jefa de pedagogía no estaba.

Yo: sí estaba... (Me dirijo a la asistente educativa de la sala de la delegada 1).

Asistente educativa: tú estabas ahí y nos viste cuando entramos, porque te acercaste a escuchar lo que le dije a la puericultista.

Asistente educativa: sí entró la jefa de pedagogía, pero yo no escuche lo de la comida.

Jefa de pedagogía: la directora, si te dijo, pero al parecer no estabas poniendo mucha atención, por el cambio de pañal que estabas haciendo.

Delegada 1: pues yo no me acuerdo, pero de todas formas el día de hoy no debimos trabajar y usted nos hizo trabajar.

Yo: la decisión de que el día de hoy se diera servicio no fue mía.

Trabajadores varios: entonces de quién.

Trabajador de nutrición: sí, pero es que este asunto no debió llevarlo a la Rectoría.

Yo: yo no fui quien llevo el tema, fue su representante, y la respuesta al documento que el hizo; es que para evitar perjudicar a las trabajadoras que tienen niños inscritos aquí y en virtud de que no querían verse obligadas a tomar un día económico para cuidar a sus hijo, pues se tomó la decisión de no suspender el servicio y que el horario fuera normal, pero hablé con mi jefe para comentarle lo de su comida y me dijo que decidiera, así que por eso solo daremos servicio hasta las 13:00 para que ustedes puedan hacer su comida.

Delegada 1: pero de cualquier forma hay problemas porque las compañeras que salen después de la 1 donde van a dejar a sus hijos para poder comer, o les va a dar salida a esa hora, aunque no sea su horario de salida. (con tono de molestia).

Delegada 2: en todo caso entonces el horario hubiera sido normal y así las compañeras no tendrían problema.

Yo: la verdad no entiendo, nada les parece, yo decidí que el servicio fuera hasta las 13:00 para que pudieran hacer su comida.

Asistente educativa: pero mejor no se hubiera dado servicio y hubiera permitido que las que tenían problema de dónde dejar a sus hijos, los trajeran.

Yo: eso no se puede hacer, debemos ser justos, los trabajadores de otras unidades también tienen necesidad del servicio como los trabajadores de aquí.

Trabajadora 2: bueno, pero ese ya es su problema, nosotros abogamos por los de aquí.

Yo: los niños de “casa” tampoco pueden asistir cuando no hay servicio, porque de darse algún accidente, el CENDI no sería responsable, porque no tendría por qué haber niños.

Delegada 2: usted siempre exagera, que puede pasar.

Yo: no es exageración, son aproximadamente 20 niños de casa de distintas salas y más de lactantes, o sea que al final sí se necesita que alguien los cuide y eso quiere decir que no podrían hacer sus funciones.

Es más, ahorita hay aquí varias personas de pedagogía, ¿quién atiende el servicio?

Asistente educativa: pues las compañeras.

Yo: ustedes siempre exigen tener a su equipo completo porque si no, no pueden recibir a todo el número de niños que les corresponde y entonces ahorita si pueden dejar a sus compañeras, ¿aunque no estén todas en sala?

Delegada: hay maestra usted nada más ve a los niños como número.

Yo: no soy yo, usted exige que no se les ingresen más niños si no está su equipo completo, cosa que yo siempre he respetado, sin embargo, hay momentos como estos.

De cualquier manera, les repito, si el asunto es la comida, la pueden hacer, no tengo problema y no podemos estar más tiempo discutiendo el tema del por qué sí se dio servicio el día de hoy, porque eso se los debió informar su GIC, porque la respuesta se la dieron a él.

Trabajadora 3: y usted no nos la puede leer.

Yo: no, porque va dirigida él.

Trabajadora 3: (se ríe) pero usted la puede leer.

Yo: pues, aunque te de risa, es algo que él como su representante debe hacer, y la verdad no tengo a la mano el documento.

Trabajadora 3: pero no le estoy faltando al respeto al pedirle que la lea.

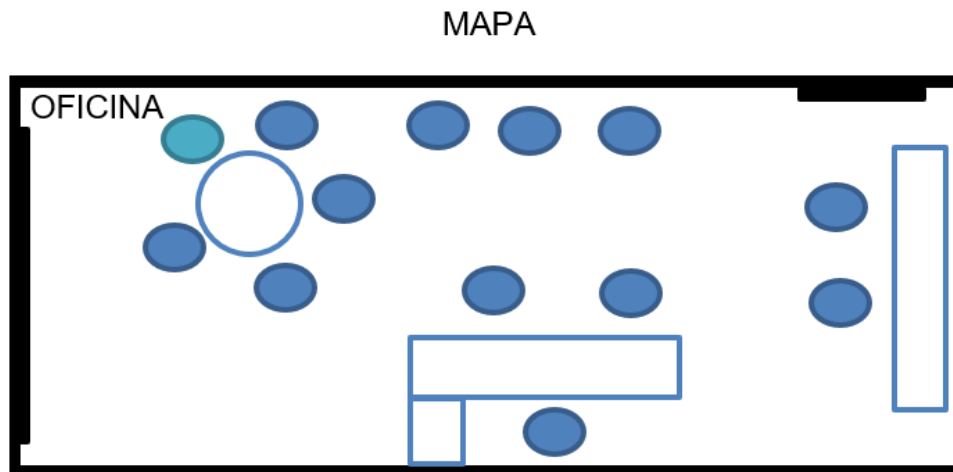
Yo: yo no he dicho que me faltas al respeto, mm creo que por aquí está el documento, así aquí está, leo el documento......

T. de nutrición: bueno pues ese va a ser un asunto que vamos a ver en otra instancia. Entonces vamos a hacer nuestra comida.

Yo: sí, está bien.

Se retiran de mi oficina y se van a sus áreas.

Imagen 3. Distribución del personal en la oficina.



Elaboración propia.

Reflexión:

Es compleja la relación laboral, pues, aunque se solucionó la problemática de las usuarias trabajadoras del CENDI, ellas preferían que solo se diera servicio a los niños de “casa” y no a los demás. Lo cual generó molestia en el resto del personal, pues nunca se había dado servicio ese día y lo tomaron como una imposición y una agresión.

3.4 Problematicación

Los perfiles de los trabajadores en el CENDI son diversos y el no respetar esa diversidad se generan tensiones, incertidumbres y desencuentros entre nosotros, esto aunado a que, en mi labor como directivo tengo que hacer cumplir la normatividad en el CENDI, situación a la que ellos se resisten, no quieren perder sus usos y costumbres, mismidades que no permiten tener relaciones dialógicas, por lo que, es importante tener diálogo de saberes, que nos permitan gestar relaciones dialógicas.

Las experiencias constituidas a partir de la interculturalidad han planteado un papel importante en el debate sobre las políticas educativas y sobre el destino de las instituciones (Dietz, 2011).

Vygotsky considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, por ello influye el contexto social y cultural de cada individuo, lo cual se reflejará en la relación entre los trabajadores.

Las relaciones entre los jefes y el personal de base son complejas, pues algunos trabajadores de nuevo ingreso van mostrando el mismo comportamiento que trabajadores con más antigüedad, ya que “una conducta puede estar interiorizada en la mente de una persona y no ser observable”. La interiorización ocurre cuando la conducta externa “se introduce en la mente” con la misma estructura, enfoque y función que su manifestación exterior. Esto porque los seres humanos, se ven influenciados por el lugar en el que interactúan (Leong, 2004)

La influencia de la herencia transmitida de generación en generación, por los conocimientos, las experiencias, por los instrumentos simbólicos; la naturaleza social y las experiencias de otros, el individuo solo es consciente de sí mismo en y mediante su interacción con otros (Leong, 2004)

Las relaciones con las autoridades del CENDI, sobre todo al atender alguna problemática del mismo, son la mayoría de las veces de forma agresiva e irrespetuosa, las quejas e inconformidades las manifiestas “en enjambre” (Bauman, 2013), levantando la voz, usando juicios de valor eres mala, eres inhumana y descalificando (“*si tú no puedes resolver, acudiremos con alguien que sí de soluciones*”) para hacer presión esperando salir victoriosos, y como apunta Bauman: “el abismo es cada vez más profundo entre los gobernantes y los gobernados”. Buscan conseguir acuerdos que los favorezcan, que les den certeza.

Pareciera que tenemos una relación de soberanos y criminales (Foucault, 2000) “un criminal es quien rompe el pacto social, quien lo rompe de vez en cuando, cuando lo necesita o lo desea, cuando su interés lo imponen, cuando en algún momento de violencia o ceguera hace prevalecer la razón de su interés, a pesar del cálculo más elemental de la razón”.

El ser la “jefa” del CENDI implica para los compañeros una relación de desigualdad, ya que represento para ellos al opresor, a la persona que pretende imponer orden a través del castigo, sin embargo ellos tienen prácticas que han normalizado y por ello creen que no habrá consecuencias y a pesar de pretender dialogar sobre las situaciones que se viven día a día, el diálogo no es reflexivo, sino una discusión enfrascada en los derechos de los trabajadores, en la que pocas veces se pueden abordar las obligaciones y sobre todo reflexionar sobre dichas problemáticas.

La incertidumbre y la tensión generan apatía y descontento tanto en el personal sindicalizado como en los jefes, lo que tiene como consecuencia que las relaciones entre los agentes educativos de las diferentes secciones del CENDI sean tensas y complejas.

3.5 Preguntas de indagación

¿Cómo promover la reflexión de la normatividad SEP- Universidad Pública para que los trabajadores entiendan la importancia de ambas y así disminuir la tensión e incertidumbre que les genera dicha normatividad?

¿Cómo favorecer el respeto a las diferencias y el reconocimiento del otro?

¿Cómo gestar relaciones dialógicas entre el personal?

3.6 Objetivo del proyecto

- Promover entre la comunidad educativa el diálogo de saberes y el reconocimiento del otro, para gestar relaciones dialógicas.
- Promover la reflexión entre las funciones del personal y su relación con la normatividad Universidad- SEP.
- Favorecer el respeto a las diferencias y el reconocimiento del otro.
- Gestar relaciones dialógicas.

3.7 Supuestos

- La actualización de las funciones en el manual de puestos Administrativos de base coadyuvará el trabajo diario en el CENDI.
- La reflexión sobre la importancia de atender las situaciones que se presenten en el CENDI de acuerdo con la normatividad, y el entender lo que le toca hacer a cada agente educativo antes, durante y después de cualquier situación que involucre a los menores, dará certeza sobre nuestro actuar.
- El diálogo de saberes, el respeto a las diferencias y el reconocimiento del otro coadyuvará para gestar relaciones dialógicas entre los agentes educativos del CENDI.

3.8 Justificación

En el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) de mi institución las conductas agresivas del personal con sus compañeros o los “jefes”, no son un tema nuevo, sin embargo, dicha situación no se atenúa, por ello es importante que se investigue dicho tema, para entender cuáles son los factores que generan tensiones y no permiten el diálogo respetuoso y solidario, el respeto a las diferencias, ni el reconocimiento del otro.

3.9 Lo que dicen las investigaciones al respecto

Hay pocos artículos de investigación que hablen del tema a investigar, la mayoría habla de las relaciones y/o conflictos entre alumnos y docente. La siguiente investigación no trata propiamente del tema de esta tesis, sin embargo, trata algunos elementos por los que se da un conflicto.

El artículo “la autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores” (Pablo Javier Castro Carrasco, 2012), da cuenta de los factores que afectan la labor docente: la resolución de conflictos. El proceso de construcción y cambio de las creencias de auto eficacia en la resolución de conflictos de un grupo de docentes “nóveles”.

Menciona la importancia de la formación del profesorado a través de metodología de resolución de conflictos, antes de adentrarse al campo laboral.

El tipo de estudio fue cualitativo (mediante la aplicación de entrevistas episódicas, bitácora para el registro de conflictos), aplicado a 4 docentes. Se destaca que los docentes que se inician el campo laboral no tienen la suficiente preparación para la resolución de conflictos, la importancia de la autoeficacia en los docentes, la importancia del impacto generado a través del conocido fenómeno de “choque con la realidad” el valor otorgado a los procesos motivacionales y la significación de la persuasión social o socialización profesional en la inserción de los profesores.

Castro (2012) establece que derivado del conocimiento nulo o limitado de los docentes acerca de lo que es resolver conflictos en el aula, y que producto de esto, y no de falta de contenidos, ejecuten estrategias obsoletas donde prime la violencia hacia la comunidad educativa y desencadene situaciones con consecuencias graves para sus miembros, situación no observada en la investigación, pero ineludiblemente latente en la mayoría de los profesores.

El ensayo “Conflicto, autoridad y argumentación: elementos para pensar los caminos para la paz en el aula” (Meraz, 2014) explora la posibilidad de reducir los conflictos en las aulas y minimizar la violencia escolar desarrollando entre docentes y estudiantes dos instrumentos de manera conjunta: el uso de autoridad positiva y las habilidades para transformar los conflictos mediante la argumentación práctica.

La hipótesis parte de dos principios: el primero consiste en el postulado de que la autoridad es fundamental para generar orden y sentido de autonomía; y el segundo, que los seres humanos poseemos una capacidad para argumentar que, desarrollada en forma adecuada como estrategia didáctica, ayuda de manera eficiente a transformar los conflictos en soluciones no violentas.

Lo que puedo recuperar de este ensayo para mi trabajo, son los planteamientos que se hacen sobre conflicto, argumentación y autoridad.

CAPÍTULO 4. LA INTERCULTURALIDAD. EL DIÁLOGO DE SABERES Y EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

4.1 Noción de cultura, multiculturalidad y pluriculturalidad

Es importante establecer las diferencias entre ciertos conceptos, debido a que estos permitirán entender el enfoque de la interculturalidad.

La concepción de cultura se ha transformado, inicialmente, se defendía una noción esencialista y estática. “La “cultura” en este sentido, se supone que es algo intrínseco a los genes de la gente y que los distingue y separa para siempre. Una sociedad “multicultural”, según el razonamiento, es por ello un pozo de monoculturas atadas, divididas para siempre entre nosotros y los ellos” (Cortés, 2013, pág. 27).

García Canclini (2004) menciona que Marc Abéles, Arjun Appadurai y James Clifford, entre otros, han redefinido la noción de cultura: ya no como entidad o paquete de rasgos que diferencian a una sociedad de otra. Conciben lo cultural como sistema de relaciones de sentido que identifica “diferencias, contrastes y comparaciones” “el vehículo o medio por el que la relación entre los grupos es llevada a cabo”.

Pierre Bourdieu (citado por Canclini, 2004) analizó la diferencia entre cultura y sociedad, estableciendo que la sociedad está estructurada con dos tipos de relaciones: las de fuerza, correspondientes al valor de uso y de cambio, y, dentro de ellas, entrelazadas con esas relaciones de fuerza, hay relaciones de sentido, que organizan la vida social, las relaciones de significación. “El mundo de las significaciones, del sentido, constituye la cultura”

“La cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (Canclini, 2004, pág. 34)

En los últimos años se han realizado diferentes acercamientos al estudio diversidad cultural y a la implementación de políticas públicas; por ello, se han acuñado los términos multi, pluri e interculturalidad, los cuales son necesarios diferenciar para acercarse a la construcción de la noción de interculturalidad.

La multiculturalidad se refiere a la “multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. (Walsh C. , La interculturalidad en la Educación, 2005)

La nueva indiferencia es teorizada como reconocimiento del pluralismo cultural, y la política informada y sustentada por esa teoría se llama a veces multiculturalismo, Bauman (2003). El multiculturalismo es un proyecto político que involucra discursos, instituciones, las cuales deben crear estrategias encaminadas a hacer frente a una realidad multicultural (Cortés, 2013).

La multiculturalidad parte de una visión de separación o segregación entre culturas sin aspecto relacional, se fundamenta en la búsqueda de algo propio bajo el lema de justicia e igualdad.

Walsh (2005) da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios, pero dentro de estos grupos existentes dinámicas y relaciones de poder.

Las problemáticas entre las interrelaciones entre grupos diferenciados por cultura, etnia, clase y género conviviendo en un mismo espacio social escapan de la misma, pero constituyen un punto clave dentro de las reflexiones teóricas sobre la diversidad

cultural. “La diversidad cultural, concebida convencionalmente como producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o de establecimiento de nuevas comunidades migrantes”(Cortés, 2013). A las cuales se les pretende atender a través de la inclusión, pero hay que analizar quién las excluyó y porque ahora son esas políticas públicas se les pretende dar un dejo de visibilidad.

El término pluriculturalidad, más utilizado en América Latina, se refiere a la convivencia de las culturas en un mismo espacio, pero sin interrelación equitativa. Surgió por la necesidad de representar la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural (Walsh C. , 2005).

Aunque la distinción entre lo multi y lo pluri es sutil, lo importante es que el primero apunta a una colección de culturas singulares con formas de organización social muchas veces yuxtapuestas (Touraine, 1998), mientras que el segundo señala la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas.

4.2 Interculturalidad

La interculturalidad es un término que no solo significa “entre culturas”, ya que es un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad, es un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, por encima de sus diferencias culturales y sociales, (Walsh C. , La interculturalidad en la Educación, 2005) comprender y respetar al otro en su diferencia u otredades es parte del proceso de la interculturalidad.

En algunos contextos, la interculturalidad se discute, se resignifica y se apropia bajo una mirada poscolonial.

Es importante mencionar que en un inicio, lo intercultural se relacionaba con lo indígena, en Perú el concepto surge promovido por los quechuas, en Brasil se da en un marco de educación popular indígena para la formación de maestros indígenas comunitarios, en Ecuador aparece con un proyecto de alfabetización impulsado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE); “en el caso de México la noción de interculturalidad es adoptada de manera oficial en el sistema educativo en 1996” (Schmelkes; 2006b; López. 2009b). López, 2009 (citado en Dietz, 2011, p 97) plantea que es por ello que la interculturalidad nace por movimientos indígenas que luchan por la tierra y por el territorio, pero también por el apoyo de organizaciones no gubernamentales que demandaban una reconstrucción de sus identidades.

Sin embargo, con el paso del tiempo, esa concepción se ha modificado, de tal forma que actualmente se señala que “la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esta manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (Walsh C. , Universidad Andina Simón Bolívar, 1998)

Tiene un rol crítico, en todas las instituciones de la sociedad, para promover relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias.

“Reconocer y valorar lo que somos, convivir y dialogar con el otro y con los otros, para tener la capacidad de construir un nosotros, implica decolonialidad: romper con los paradigmas de la colonialidad y con las relaciones de dominio y exclusión” (Nuñez, 2013).

No coincido con Núñez, cuando señala que el diálogo de saberes o de conocimientos, para las poblaciones indígenas en general, trasciende a otras dimensiones e implica otras responsabilidades que parten del reconocimiento de las diferencias. Porque encasilla el diálogo de saberes a las poblaciones indígenas, cuando la interculturalidad

no solo es un enfoque de los “indios”, es un enfoque que respeta y reconoce la diversidad en todos los sentidos.

(Bauman, 2013) vivir con extranjeros, estar expuestos al otro, no es nada nuevo, pero en el pasado se creía que aquellos que eran “ajenos” tarde o temprano perderían sus “rasgos diferenciales” y se asimilarían por la vía de aceptar aquellos valores universales que, de hecho, eran “nuestros” valores, pero hoy día esto ha cambiado: las personas que se mudan a otro país ya no desean ser como los nativos y los nativos, a su vez, no desean integrarlos”.

Yo concibo a la interculturalidad como un proceso dinámico, una mirada diferente de ver las cosas para no naturalizar ni normalizar acciones de la sociedad hacia las diferencias; implica no clasificar, ni etiquetar, es respetar al otro, para lograr la convivencialidad.

La interculturalidad se construye en las acciones y no en el discurso es por ello por lo que, aunque las políticas globalizadoras encaminan a la atención de la diversidad, no se han concretado, porque en la sociedad y en las aulas aún se ejerce un poder que avasalla al otro con mecanismos de castigo, como la indiferencia o la descalificación, para lograr el control y el orden (Foucault, 2000). Esto lleva a una pretendida homogenización de los individuos, quienes, en su intento de ser incluidos, pierden su esencia.

4.3 Categorías de análisis asociadas a la interculturalidad: Mismidad, alteridad y otredad

Walsh (2005) parte de que construir la interculturalidad, es reconocer que hay una dialéctica entre la identidad, la alteridad, la mismidad y la otredad, la pertenencia y la diferencia.

La tensión que provoca el encuentro alternativo entre la diversidad, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos educativos, culturales y sociales. Las experiencias constituidas a partir de la interculturalidad, han planteado un papel importante en el debate sobre las políticas educativas y sobre el destino de las instituciones (Nuñez, 2013).

En las escuelas, principal institución generadora de aprendizajes se ha naturalizado la intolerancia a los diferentes, por el afán de clasificar a los alumnos para justificar la segregación que se da en las aulas.

Pero esto no sólo pasa con los alumnos, sino también con el personal que labora ahí, siempre se habla de la diversidad en los alumnos, pero pocas veces se habla abiertamente de la diversidad que hay no solo entre el personal docente, sino en toda la plantilla que labora en los CENDI, escuelas, etc, también se etiqueta y clasifica a este personal, lo que da pie a que se formen “grupos” con los mismos intereses, los cuales, la mayoría de las veces está en contra de los intereses de los otros.

Bello (2013) señala que “dentro de este marco de relaciones socioculturales y pedagógicas, se constituyen nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. Es así como existen semejanzas, diferencias y discordancias, construyendo nuevos ámbitos de interacción, donde el sentido de las prácticas colectivas y educativas se producen, reproducen y confrontan, a partir de nuevos esquemas de negociación y disputa económica, social y cultural” (págs. 70-71)

Sin embargo, en ese marco de relaciones, se pretende corregir y normalizar a los excluidos (Foucault, 2000) “se pasó del problema jurídico de la atribución de responsabilidad del otro totalmente distinto: ¿El individuo es peligroso? ¿Es susceptible de la sanción penal? ¿Es curable o readaptable? Vale decir que en lo sucesivo la sanción penal no deberá recaer sobre un sujeto de derecho reconocido como responsable; es un elemento correlativo de una técnica que consiste en apartar a los individuos peligrosos, encargarse de quienes pueden recibir una sanción penal,

para curarlos o readaptarlos. En otras palabras, en lo sucesivo, una técnica de normalización tendrá que encargarse del individuo delincuente”

Skliar (2002) señala: cómo la exclusión y la pretensión de normalización ha influenciado a la pedagogía. “La pedagogía del otro como huésped de nuestro presente es una pedagogía cuyo cuerpo se reforma y/o se auto-reforma haciendo metástasis sobre lo mismo y sobre el otro”.

Es la ambición de la mismidad que intenta alcanzar al otro, domesticar al otro, darle voz para que diga siempre lo mismo, exigirle su inclusión, negar su propia producción de su exclusión y su expulsión, nombrarlo, darle un curriculum “colorido”, ofrecerle un amplio lugar vacuo, escolarizado cada vez más para que, cada vez más pueda parecerse a lo mismo y sea lo mismo.

Es una pedagogía que afirma y niega dos veces: afirma el “nosotros” pero niega el tiempo común; afirma al otro, pero le niega su tiempo. Es la pedagogía de la diversidad, una pedagogía de la diversidad como pluralización del “yo mismo” y de “lo mismo” a la que no le importa quién es su huésped, sino que se interesa por la propia estática del hospedar, del albergar; que reúne en el mismo tiempo, la hospitalidad y la hostilidad hacia el otro, que anuncia su generosidad y esconde su violencia de orden (Skliar, 2002).

En la actualidad esa diversidad pretende atenderse con políticas de inclusión, porque es una forma de demostrar que no excluye a nadie. Es por lo que, como menciona Skliar (2002) el cambio educativo se centra en reforma, en leyes, en textos, en el currículum, las didácticas y las dinámicas. El cambio ha sido entonces, la burocratización del otro, su inclusión curricular, su día en el calendario, su folklore, su exotismo, su pura biodiversidad.

Levinas (2001) discute la concepción hegeliana del otro como negación proponiendo “una relación no alérgica del mismo hacia el otro”. Un recorrido sin regreso a la

mismidad, una salida a la alteridad, que permita leer a la filosofía como sabiduría del amor entendida en el sentido ético, es decir cómo relación al otro, a la exterioridad.

Plantea que el “extranjero y habitante” son huéspedes y como tal deben ser acogidos hospitalariamente. Busca una alternativa, un pensar de otro modo, no para borrar la historia sino para abrirla a otras posibilidades; para abordarla a partir de lo otro. Para ello hay que tomar en cuenta la relación ética y la hospitalidad, buscando la relación no tiránica (Levinas, 2001).

Marrero y Rodríguez citado en (Manrique, 2016) mencionan que: “El lenguaje es comunicación y, por tanto, interacción entre dos o más personas que establecen un diálogo”. Por este motivo, el discurso no escolar no puede ser el monólogo de un educador encerrado en su mismidad y ubicado siempre por encima de los educandos”. Lo mismo pasa con el directivo, el cual tiene otras funciones en la escuela, pero no por ello puede permanecer en la mismidad con los docentes.

“La educación desde la otredad supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano; pero no se trata de la construcción del ser en sí mismo, es decir en su mismidad, sino de la construcción del ser- en relación: ser en el acontecer dialógico”. (Manrique, 2016, págs. 209-210)

“El diálogo no significa la alternancia de voces o palabras entre personas, sino que implica el encuentro y la incorporación de las voces de los otros en un espacio y en un tiempo socio-histórico determinado. Se habla en el otro y por el otro” (Palmero, 2007, pág. 31), es decir que durante este diálogo se puede construir, es un ir y venir de ambas partes en el que se escuchen, se reflexione, se negocie. Para Freire ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas”. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad” (Manrique, 2016).

“El hombre dialógico” es crítico, creador y transformador y concibe el diálogo como “el encuentro amoroso entre los hombres”, quienes “mediatizados por el mundo” “lo pronuncian”, es decir, “lo transforman”, lo “humanizan”, por lo cual considera al diálogo como el “contenido de la propia existencia humana” (Manrique, 2016, pág. 212).

4.4 El docente y la interculturalidad

Este trabajo no pretende cambiar el comportamiento de las personas, sino permitirme reflexionar sobre la labor directiva que desarrollo en mi centro de trabajo.

Con respecto al enfoque de interculturalidad en la educación, en México, en el Programa de Educación Preescolar “Aprendizajes Clave”, se menciona que el principal objetivo de la reforma educativa es que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad, con equidad e incluyente.

Eso significa que el Estado ha de garantizar el acceso a la escuela de todos los niños y jóvenes, y asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género.

Se requiere además el sistema educativo cuente con la flexibilidad suficiente para descansar estos resultados en amplia diversidad de contextos sociales culturales y lingüísticos de México (SEP, 2017).

Para hacer realidad los principios del amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, es fundamental plantear ¿Qué mexicanos queremos formar? y tener claridad sobre los resultados que esperamos en nuestro sistema educativo.

Además, se requiere que el sistema educativo cuente con flexibilidad suficiente para alcanzar estos resultados en la amplia diversidad de contextos sociales, culturales y lingüísticos de México.

El Programa de Educación Preescolar “Aprendizajes Clave” tiene un enfoque muy marcado de inclusión; aunque se acerca al de interculturalidad (p. 83-84) cuando habla de comunidades de aprendizaje (p. 35-36), de trabajo colaborativo (p. 37), ética del cuidado (p. 40) y empatía (SEP, 2017).

Sin embargo, en algunos apartados el término interculturalidad se circunscribe al respeto a la etnia, a la diversidad cultural, lingüística y étnica, así como los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos y las comunidades (Pública, 2017, pág. 83)

En este sentido, uno de los principales propósitos del planteamiento curricular es que “los estudiantes aprendan a convivir, a trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos, es decir que fomenten la interculturalidad y comprendan la diversidad como una fuente de enorme riqueza” (Pública, 2017, pág. 84), pero como promover esto cuando los agentes educativos y la directora o director no tiene relaciones dialógicas, cuando no se reconoce al otro, ni respetan las diferencias.

El cuidado está basado en el respeto. El término cuidado tiene varias denominaciones: atención, reconocimiento del otro y aprecio por nuestros semejantes. La ética del cuidado se fundamenta en que el servicio educativo lo ofrecen y también lo reciben personas. De ahí que las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela son determinantes para valorar la calidad del servicio educativo.

Se basa en el reconocimiento de uno mismo, la empatía, la conciencia del cuidado personal y el reconocimiento de las responsabilidades de cada uno hacia los demás. Requiere fomentar el interés por ayudar, actuar en el momento debido, comprender el mundo como una red de relaciones e impulsar los principios de solidaridad y tolerancia.

Si se ponen en práctica, propicia un buen clima escolar, genera sentido de pertenencia. (SEP, 2017, pág. 40).

4.5 Mediación

En el caso de la mediación, se consideró la teoría socio cultural de Vygotsky, quién plantea en su teoría que el contexto social es esencial para la adquisición de los procesos mentales, que influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; que, aunque el aprendizaje y el desarrollo son procesos distintos, se relacionan y que el aprendizaje acelera e incluso motiva el desarrollo.

La educación, actualmente considera que el ambiente afectivo y estimulante no sólo se da en el ámbito escolar, sino que se encuentra en distintos espacios en las formas de interacción social. “Las experiencias e interacciones con el medio físico y social (cultural) en que se desenvuelve cada niño (en este caso individuos) son un estímulo fundamental para fortalecer y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades y valores” (Los fines de la educación en el siglo XXI, 2017).

Vygotsky plantea que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, siendo la actividad del hombre su motor que se aprende entre pares y del contexto social, por ello es importante que el personal, reflexione sobre el contexto en el que nos encontramos en el CENDI, en el cual tenemos una gran responsabilidad al trabajar en la atención, cuidado y enseñanza de los menores.

El programa de educación inicial establece que los agentes educativos son garantes de derechos, lo que significa que “los adultos son responsables de cuidar y generar condiciones para que se respeten y apliquen los derechos de las niñas y los niños” (Pública, 2017).

El interés superior de la niñez es un conjunto de acciones y procesos que garantizan un desarrollo integral y una vida digna, así como las condiciones materiales y afectivas

que les permitan vivir plenamente y alcanzar el máximo de bienestar posible. Es un derecho, un principio y una norma de procedimiento. Se trata del derecho de las niñas y los niños, de que su interés superior sea una consideración al sopesar distintos intereses para decidir sobre una cuestión que los afecta.

Es un principio porque si una disposición jurídica admite más de una interpretación, se elegirá la interpretación que satisfaga, de manera más efectiva el interés superior del niño.

Asimismo, es una norma de procedimiento siempre que se deba tomar una decisión que afecte el interés de niñas o niños; el proceso deberá incluir una estimación de las posibles repercusiones de esa toma de decisión en los intereses de las niñas y los niños". (Publica, 2017, p. 208). Es por ello por lo que estas situaciones también generan tensiones e incertidumbre.

CAPÍTULO 5. INTERVENCIÓN

“Lo opuesto de intervención es adaptación,” señalaba Freire, es acomodarse, o simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla, para él la intervención implicaba por necesidad reconocerse y asumirse como político: “Soy sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagógico”; de esta manera asumía y entendía el acto de educar y educarse como actos políticos. “No hay práctica social más política que la práctica educativa,” decía “en efecto la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria (Walsh C. , 2014).

Esta nueva propuesta de intervención está considerada para realizarse con todos los agentes educativos del CENDI, durante los Consejos Técnicos, en los cuales se pretende propiciar el diálogo, la colaboración y el respeto a las participaciones del personal.

La primera intervención que había planteado se tuvo que resignificar, ya que se planteó desde lo pedagógico (como docente) y no desde la gestión que es mi función.

Regularmente en los consejos técnicos se abordan, principalmente temas pedagógicos para que estos impacten en las aulas, pero aquí lo que yo tenía que hacer era abordar cualquier tema, pero manera reflexiva, con la intención de qué en los agentes educativos, a través del respeto, la disposición al diálogo, la participación, la negociación y la cooperación, se den diálogos de saberes y relaciones dialógicas.

Para ello tenía que posicionarme no como jefa, sino como líder, compartir con mis compañeros, brindar acompañamiento, dialogar, “provocar” para que todos participen, expongan, aporten y porque no, expresen su sentir ante las situaciones que se presentan en el día a día y que nos generan tensiones e incertidumbres y así reflexionar sobre la importancia que tiene cada uno de los agentes educativos en la razón de ser del CENDI.

Pues como plantea Cecilia Fierro (1999), “el diálogo es más que una mera conversación o un mero intercambio de ideas, implica la explicación y la confrontación de pensamientos distintos entorno a un interés común, el respeto por las ideas expresadas, la libertad para manifestar dudas o desconocimientos y la intención de conocer, de entender y de avanzar en la búsqueda del otro”. Y cuando dos personas se disponen a dialogar significa que están dispuestas a sustentar sus ideas, sin autoritarismos.

No fue nada fácil replantear la intervención, ya que estaba consciente que los consejos técnicos ya no serían una actividad en la que sólo transmitiría información y se dieran indicaciones, sino que tendría que cambiar la forma de dirigirlo, y hacer de ese espacio un lugar en el que realmente nos escuchemos, aportemos y nos respetemos.

Los CTE se tienen programados de acuerdo al calendario que estableció la SEP para las escuelas de educación básica, es importante mencionar que fue hasta el ciclo escolar 2019-2020 que se suspendió el servicio para poder realizar los CTE, ya que anteriormente en el CENDI, por cuestión de normatividad interna no se suspendía servicio y solo se ocupaba un par de horas para atender el contenido de las guías de trabajo para el CTE con las educadoras y puericultistas, tiempo que era insuficiente para abordar los temas pedagógicos y de seguimiento.

5.1 Proyecto de intervención. Para comenzar la transformación

En el proyecto de intervención se consideró que los agentes educativos de todas las áreas del CENDI asistieran al CTE para que conocieran los temas relevantes que se plantean al interior del CENDI, la importancia de las funciones que tiene cada uno de los agentes educativos y la importancia de conocer la normatividad vigente de la SEP y la de la Universidad (ver tabla3).

Tabla 3. Objetivos.

Objetivo general	Objetivos particulares	Tiempos
<p>Propiciar el diálogo, la colaboración y el respeto a las participaciones de los agentes educativos para gestar relaciones dialógicas entre los agentes educativos</p>	<p>Sensibilizar a los agentes educativos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La importancia de sus funciones y cómo repercuten en los niños. • La importancia de conocer la normatividad vigente SEP y Universidad. • Que las actividades se realicen con respeto y que propicien el diálogo entre los compañeros. • Que, a través del respeto, la disposición al diálogo, la participación, la negociación y la cooperación, se den diálogos de saberes y relaciones dialógicas. 	<p>Durante los CTE del ciclo escolar 2021-2022</p>

5.2 Implementación del Proyecto de intervención

Acontinuación se presenta el orden del día con el que se trabajo durante el Consejo Técnico Escolar, en el que se establecen los temas a tratar (ver tabla 4).

Tabla 4. Orden del día del Consejo Técnico Escolar.

<p>Consejo Técnico Escolar (CTE) Cuarta Sesión Ordinaria.</p> <p>Orden del día</p> <p style="text-align: right;">31 de enero de 2020</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Mensaje del Secretario de Educación Pública.
--

- Hablemos de la importancia de construir Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
- Video: Comunidades Profesionales de Aprendizajes-CPA.
- Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
 - a) Reconocimiento de los principales elementos que caracterizan a una comunidad profesional de aprendizaje.
 - b) Valoración de la importancia de constituirse como Comunidades Profesionales de aprendizaje.
- Asuntos generales, medidas de salvaguarda que se deben observar.
- Receso.

Elaboración propia.

- Propósito:

Favorecer durante los Consejos Técnicos Escolares el diálogo y el respeto entre compañeros, que permita gestar relaciones dialógicas, entre los agentes educativos del CENDI.

- Aplicación:

En el CTE del 31 de enero de 2022, realizado.

- Materiales:

Ficha del 4to. C.T.E.

- Registro:

Por medio de grabación de audio y transcripción en registros.

- Objetivo:

Promover la interacción y participación de todo el personal del CENDI durante el contexto del CTE, además de observar la interacción y participación del personal, en el contexto del CTE.

- Desarrollo:

La aplicación se llevó a cabo en el Consejo Técnico Escolar (CTE) de enero de 2020, es importante mencionar que fue el cuarto CTE, en el que estuvo presente el personal de todas las secciones del CENDI, ya que, en ciclos escolares pasados solo se realizaba con las educadoras y las puericultistas.

- Resultados

Al inicio de la sesión se proyectó el video del Secretario de Educación Pública, el personal estaba sentado por grupos, es decir en un lado educadoras y asistentes educativas, en otro espacio los agentes educativos de nutrición (cocina), en otro los de servicios generales y en otro servicios especializados (ver imagen 4).

Imagen 4. Consejo Técnico Escolar.



Posteriormente solicité formaran 6 equipos de 8 integrantes, los cuales pertenecían a las distintas áreas del CENDI. Para formar los grupos se pidió a los agentes educativos que se numerarían del uno al ocho y al llegar al ocho iniciar nuevamente la numeración hasta que todos tuvieran un número. Se les indicó que se juntaran todos los que tenían número igual para formar los equipos.

En algunos equipos al principio se notaba incomodidad, los cuales estaban conformados por personal de cocina, de limpieza y maestras, al observar esto me acerque a dichos equipos y les pregunté a uno por uno que opinaban sobre los conceptos de comunidad de aprendizaje; conforme empezaron a realizar la actividad: colocar pequeñas tarjetas (las cuales tienen diferentes conceptos de lo que son las comunidades de aprendizaje) formando un rombo en el que la punta superior indicara el concepto prioritario.

También tenían que escribir en un papel bond cómo decidieron que concepto era el más relevante. Al decidir quién iba a anotar en el papel bond uno de los agentes educativos (de la cocina) dijo que escriba la maestra, yo intervine y le pregunté por qué quería que escribiera ella, él me respondió que por ser la maestra, le expresé que cualquier integrante del equipo podía pasar a realizar esa actividad, que no solo lo podía hacer la maestra, otro de los agentes educativos (del área de limpieza dijo “¡sí, cualquiera puede pasar!, le respondí claro; quienes escribieron fueron una enfermera y una auxiliar de limpieza, yo la apoyé dándole ideas, el resto del equipo observa y también aporta comentarios para que los anote (ver imagen 5).

Observe de lejos otro equipos en el que la mayoría de las integrantes eran educadoras y asistentes educativas, en ese equipo seguía pesando la “jerarquía” todas comentaban y daban sus opiniones, sin embargo al decidir quién iba a anotar los comentarios en el papel bond, una de las educadoras le indico a una asistente “tu anota y yo te dicto” la asistente le respondió, tú tienes la letra más bonita”, otra de las educadoras le dijo “no importa tu anota”, la asistente tomo el marcador y empezó a anotar lo que le dictaron, pero era evidente que ella no quería ser quien escribiera.

Imagen 5. Consejo Técnico Escolar. Trabajo en equipos.



Durante este CTE observé que, al principio, la mayoría de las veces, quien hizo uso de la palabra fueron las educadoras y asistentes educativas, me llamó la atención que los agentes educativos de servicios generales se mostraron participativos, ya que regularmente son más introvertidos; los agentes educativos de la sección de nutrición estuvieron un poco renuente, sin embargo, realizaron la actividad que se les solicitó.

En esta aplicación lo importante fue que durante todas las actividades realizadas durante el CTE se propició la participación de la mayoría del personal y el diálogo respetuoso durante las mismas (ver imagen 6).

Imagen 6. Agentes educativos escuchando atentos y respetuosos.



En algunos momentos del CTE el personal de cocina cuestionó el por qué se tenía que ver temas para escuelas oficiales si el CENDI pertenece a una Universidad Autónoma, les explique que al prestar el servicio de educación básica la institución está obligada a implementar los planes y programas emitidos por la SEP, pero la forma de organización es interna y de acuerdo con lo que establece la Universidad.

Es importante mencionar que los CTE se suspendieron por la contingencia sanitaria, derivada de la pandemia por SARS-COV2, y, aunque se realizaron algunos CTE virtuales a partir del mes de agosto del 2020, sólo se convocó a las educadoras y puericultistas, y no a todos los agentes educativos, lo cual no permitió continuar con la intervención.

La suspensión de actividades educativas que se dio en el país, por la pandemia de COVID-19, no me permitió continuar con el proyecto de intervención, y cuando éstas se retomaron, fueron de forma virtual para atender temas urgentes respecto a la pandemia y no con todo el personal del CENDI.

Sin embargo, no omito mencionar que realicé CTE de forma virtual solo con las educadoras y puericultistas, con ellas retomé los diálogos de saberes, y fue una experiencia muy enriquecedora y con gran resignificación en el ámbito educativo, ya que antes de la pandemia, para nada se utilizaba la modalidad virtual, y tuvimos que aprender a escucharnos, a respetar el uso de la voz, a apoyar a nuestras compañeras con el uso de las plataformas digitales, entre otras situaciones, pero no consideré estas sesiones como parte del proyecto porque no se incluía a todos los agentes educativos del CENDI.

CONCLUSIONES

Derivado de este trabajo, puedo concluir que: tengo que realizar de manera regular una autoevaluación de mi práctica, ya que como directivo ésta impacta en mi centro de trabajo y siempre tener presente que las relaciones dialógicas son un procesos inacabado, ya que en el CENDI constantemente hay rotación de personal y no debo caer en la mismidad pensando que al gestar relaciones dialógicas se llegó a una solución, recordar que ese otro es “otro” y que tiene un papel importante en la institución y que es esencial estar en constante diálogo de saberes.

También considero importante que se atiendan los siguientes puntos:

1. Siempre que se traten temas complejos que generen tensiones entre los agentes educativos, estos se traten con diálogos de saberes, para no caer en diálogos irrespetuosos en los que solo se descalifiquen los argumentos, sino que se analicen, se “discutan” para que se den puntos de encuentro y posibilidades para tratar esos temas.
2. Que en las reuniones de trabajo se reconozca la labor de todas las áreas del CENDI, ya que formamos parte de un todo en el que los agentes educativos, independientemente del área a la que pertenezcan, son importantes para el funcionamiento de nuestro centro de trabajo.
3. Que en los CTE se mantengan informados a los agentes educativos sobre los cambios en los lineamientos, planes y programas de educación básica emitidos por la SEP y de la propia Universidad, para estar al día con esa información y saber cómo atender alguna situación que se presente.

4. Que la Universidad actualice su manual de puestos administrativos de base del grupo CENDI, ya que las funciones existentes han quedado rebasadas con los cambios en las leyes de protección para los menores, en los lineamientos, en los planes y programas emitidos por la SEP para las escuelas de Educación Inicial y Básica.

5. Que se realicen actividades de integración para que el personal de las diferentes áreas conozca y reconozca la importancia del trabajo que se realiza en cada una de las áreas y cómo es que impacta en la atención y el servicio que se presta a las niñas y a los niños, y que las funciones de todos son importantes (el reconocimiento del otro).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cámara de diputados* . (30 de 09 de 2019). Obtenido de Cámara de diputados:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Gedisa.
- Casassus, J. (2000). *UNESCO*. Obtenido de <http://files.7o- semestre.webnode.mx/200000184-5e8c65f84a/problemas%20de%20gestion%20educativa%20en%20america%20latian.pdf>
- Cecilia Fierro, B. F. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Leong, E. B. (2004). La adquisición de herramientas de la mente y las funciones mentales superiores. En E. B. Leong, *Herramientas de la mente* (págs. 16-24). México: Pearson.
- Levinas, E. (2001). *La Huella del Otro*. Ciudad de México: Taurus.
- Cortés, G. D. (2013). *Interculturalidad*. Secretaría de Educación Pública.
- López, P. C. (01 de noviembre de 2018). *INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/la-politica-educativa-de-mexico-en-el-contexto-de-america-latina/>
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo a las minorías*. Barcelona: Tusquest editores.
- Bauman, Z. (2013). *La educación es un mundo líquido*. Barcelona, España: PAÍDOS.
- Diputados, C. d. (28 de 4 de 2022). *Cámara de Diputados*. Obtenido de Cámara de Diputados: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Domínguez, J. B. (2013). Educación intercultural. ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias? *Ra Ximhai*, 9(1), 61-73.
- Domínguez, J. B. (2014). Educación Intercultural y Dialogos de Saberes para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 175-193.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Judith Díaz Domínguez, H. M. (2017). El rol directivo en las organizaciones escolares. En R. Guillén, *Alternativas para Nuevas Prácticas Educativas*. (pág. 296). CDMX: Amapsi.
- Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista científica General José María Cordova*, 14(17), 205-228.

- Margarita Marturet, P. B. (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Núñez, S. C. (4 de 2013). Las interculturalidades, identidad-es y el diálogo de saberes. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*(66), 10-26. doi:file:///F:/des%20encuentros.pdf
- Pública, S. d. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Inicial: Un buen comienzo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Palmero, J. M. (2007). Bakhtin y la educación. *Curriculum*(21), 27-56.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (27 de 05 de 2019). Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Obtenido de lineamientos-CTE: file:///F:/lineamientos-CTE.pdf
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. CDMX: Secretaría de Educación Pública.
- Skljar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera allí?* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila srl.
- UAM. (marzo de 2022). Obtenido de UAM: https://transparencia.uam.mx/cct/CCT-UAM_2022-2024.pdf
- UAM. (4 de marzo de 2022). Obtenido de Transparencia UAM: <https://transparencia.uam.mx/mpab/Manual-de-Puestos-Administrativos-de>
- Unicef. (10 de 07 de 2020). Obtenido de Unicef: <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/historia>
- UNIÓN, C. D. (28 de 04 de 2022). *Camara de Diputados*. Obtenido de Cámara de Diputados: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Unión, C. d. (30 de 06 de 2021). *Camara de Diputados*. Obtenido de Cámara de Diputados: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Walsh, C. (1998). *Universidad Andina Simón Bolívar*. Obtenido de Universidad Andina Simón Bolívar: <http://hdl.handle.net/10644/1364>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. pERÚ: UNICEF. Obtenido de file:///C:/Users/WIN%2010/Downloads/peru_educacion_interculturalidad.pdf
- Walsh, C. (2014). El pensamiento y pedagogía de Freire y Fanon. En : e. Lo pedagógico y lo decolonial, *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos2004* (págs. 26-30). Colorado: En cortito que's pa'largo.
- Zamora, A. M. (2020). *SlideShare*. Obtenido de SlideShare: <https://www.slideshare.net/AnaMuza/politicas-educativas-en-mexico->

