



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 CENTRO

TESIS:

**DIÁLOGO DE SABERES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO
EN EDUCACIÓN INICIAL.**

Para obtener el grado de
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

En la línea de
PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y LA INTERCULTURALIDAD.

Presenta:

Cuitlahuac Sánchez Reyes
Lic. En Psicología Educativa.

Tutor:

Dr. Juan Bello Domínguez

Septiembre 2018

*Los anormales, los excluidos,
avasallados, discriminados,
marginados, explotados,
desencajados, desatendidos...*

*Nosotros los olvidados, los impedidos,
minimizados e incomprendidos,
los prototipados, los apartajados,
desconocidos...*

*Los colonizados, naturalizados,
esencializados, utilizados
y desechados...*

Los otros, nosotros:

*No queremos un mundo
que nos apriete en uniformidades,
ni un mundo guango
de tolerancias arrogantes.*

*Queremos un mundo
donde quepan otros mundos,
diversos dignos y multiformes.*

*Si. Los interculturales
queremos cambiar el universo
y convertirlo en pluriverso
digno, justo, libre.*

*Cuitláhuac Sánchez Reyes
17 de febrero de 2018.*

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 25 de septiembre de 2018.

PRESENTE

LIC. CUITLAHUAC SÁNCHEZ REYES.

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

DIALOGO DE SABERES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN INICIAL.

TESIS

A PROPUESTA DEL DIRECTOR DE TESIS DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ, 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 MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



DR. VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

VPR/RGA*jjcc

ÍNDICE	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. ALTERNATIVAS EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA.	
1. EDUCACIÓN INICIAL. MODALIDAD NO ESCOLARIZADA.	7
1.1 CARACTERÍSTICAS DE OPERATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL, MODALIDAD NO ESCOLARIZADA. BREVE HISTORIA.	8
1.2 NORMATIVIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL: LA DEUDA HISTÓRICA DEL ESTADO MEXICANO CON LA INFANCIA.	15
1.3 EL CONTEXTO URBANO-MARGINALES. LA EDUCACION EN LA CALLE, EN LA COMUNIDAD.	22
1.4 METODOLOGÍA DE LA MODALIDAD NO ESCOLARIZADA: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE VS. ESCUELA PARA PADRES.	28
1.5 ASPECTOS PEDAGÓGICOS DE LA MODALIDAD NO EESCOLARIZADA: ¿EDUCACIÓN PARA ADULTOS O EDUCACIÓN ENTRE ADULTOS? LOS MÚLTIPLES CAMINOS DE LAS PEDAGOGÍAS COMUNITARIAS.	39
CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE INTERCULTURALIDAD Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO PRINCIPIOS ORGANIZADORES DEL QUEHACER EDUCATIVO.	49
2. ENFOQUE INTERCULTURAL Y PERSPECTIVA DE GÉNERO.	
2.1 LOS TEMAS DE RELEVANCIA SOCIAL; UN PRETEXTO PARA PENSAR Y RE-CONCEPTUALIZAR LA EDUCACIÓN.	50
2.2 INTERCULTURALIDAD Y GÉNERO COMO MARCO DE ACCIÓN.	56
2.3 OTROS PARADIGMAS O NUEVAS UTOPIÁS.	62

2.4	APRENDER IMPLICA INTERACTUAR. ETICIDAD Y EQUIDAD COMO PRINCIPIOS DE MEDIACIÓN.	72
2.5	LA EDUCACIÓN COMO ESCENARIO DE TENSIÓN ENTRE LO JUSTO E INJUSTO.	83
2.6	ROMPER CON LA HEGEMONÍA DEL CONOCIMIENTO.	88
CAPÍTULO 3. OTROS CAMINOS; RUPTURA EPISTÉMICA PARA OTROS SABERES.		103
3.	INVESTIGACIÓN ACCIÓN, ESTUDIOS DESCRIPTIVOS Y ENFOQUE NARRATIVO.	
3.1	POSTURA METODOLÓGICA Y EPISTÉMICA.	103
3.2	PUNTOS DE PARTIDA	106
3.3	DIÁLOGOS Y OTREDADES: MI PRÁCTICA EDUCATIVA	110
3.4	DESCRIBIR PROCESOS	123
3.5	CAMINO Y TIEMPO	124
CAPÍTULO 4. NARRATIVAS DEL DIÁLOGO DE SABERES		127
4.	ANDANZAS DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA.	127
4.1	SISTEMATIZAR LAS SUBJETIVIDADES, TRATAMIENTO DE LOS DATOS	
4.2	JUGAR CON LA MIRADA: MIRAR Y ENFOCAR CATEGORÍAS E INDICADORES.	130
4.3	NARRATIVAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y SU ANÁLISIS INTERPRETATIVO.	135
4.4	PENSAR EN VOZ ALTA: NOTAS PARA EL QUEHACER EDUCATIVO DE LA MODALIDAD NO ESCOLARIZADA.	199
4.5	DIÁLOGO DE SABERES; EXTENSIÓN SIN ÚLTIMAS PALABRAS.	205

Bibliografía	208
--------------	-----

Índice de cuadros

Cuadro 1 Análisis comparativo del quehacer pedagógico de la educación popular y la modalidad no escolarizada	47
Cuadro 2 Convergencia de principios del enfoque Interculturalidad y la perspectiva de género	66
Cuadro 3. Conceptual-Comparativo: enfoque intercultural y perspectiva de género.	70
Cuadro 4 Matriz de Análisis para el tratamiento de la categoría de interculturalidad y género.	108
Cuadro 5 Organización de datos para la construcción de narrativas	128
Cuadro 6 Enfoque Intercultural (EI) Ruleta 1 de categorías, subcategorías e indicadores.	131
Cuadro 7 Perspectiva de Género (PG) Ruleta 2 de categorías, subcategorías e indicadores.	132
Cuadro 8 Guía de análisis para las narrativas del quehacer educativo de la modalidad no escolarizada bajo la perspectiva de género y el enfoque intercultural.	133

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra el quehacer educativo de la Educación Inicial, particularmente en la labor de la Modalidad No Escolarizada (MNE) cuyo fin es enriquecer las prácticas de crianza de madres, padres y figuras cuidadoras de niñas y niños menores de tres años. En esta labor se pretende visualizar las aportaciones del enfoque intercultural y la perspectiva de género como elementos que pueden guiar y organizar la mediación educativa para propiciar el Diálogo de saberes.

Los planteamientos expuestos parten de la descripción del servicio educativo a la primera infancia, ubicando a la modalidad no escolarizada como una alternativa viable para el cumplimiento de los objetivos por los que fue creada. En el capítulo 1 se puntualiza su operatividad, marco normativo, metodológico y pedagógico así como la contextualización de su práctica educativa. Esta caracterización de la MNE se realiza sin dejar de observar la necesidad de que el Estado Mexicano le dé mayor impulso y atención, promoviendo que la educación inicial sea considerada, dentro de la educación básica, como un nivel obligatorio, para que muchas más familias reciban sus beneficios. En el capítulo 2 se hace explícita la línea de trabajo desde el enfoque intercultural y la perspectiva de género, sus implicaciones como parte de los temas de relevancia social; planteamientos, principios, elementos conceptuales, similitudes y compartición de objetivos en contra de la discriminación, la injusticia, la desigualdad y la violencia. Se incluyen también apartados que dan sustento teórico de referencia a los planteamientos de la intervención con enfoque intercultural y perspectiva de género. Con estos elementos, en el capítulo 3, se delimitan los alcances de la presente tesis como un trabajo de tipo *Descriptivo* con una metodología cualitativa, retomando algunos aspectos de la investigación-acción y los métodos narrativos. Finalmente en el capítulo 4 se elaboran, presentan y analizan distintas narrativas donde se visualiza la construcción del *diálogo de saberes* entre los distintos agentes educativos para favorecer el logro de los objetivos educativos hacia la primera infancia con dignidad, justicia y equidad.

DIÁLOGO DE SABERES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN INICIAL.

CAPÍTULO 1. ALTERNATIVAS EDUCATIVAS PARA LA INFANCIA.

Los primeros años hacen la vida.

(Eslogan de la educación inicial)

1. LA EDUCACIÓN INICIAL Y LA MODALIDAD NO ESCOLARIZADA

Los primeros años de vida son fundamentales para el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar del ser humano. En la actualidad hay mayor conocimiento sobre los aspectos físicos, psicológicos, neurológicos y socio-culturales implicados. Las investigaciones y avances científicos, han aportado sólidos fundamentos para afirmar que desde principio, desde el inicio, desde el embarazo, por ejemplo, es pertinente y necesario intervenir de manera educativa, sin embargo la consolidación de una cultura a favor de la primera infancia requiere de mayores esfuerzos institucionales, para el sostenimiento, divulgación y reconocimiento de ésta práctica educativa.

La educación del principio, la primera educación, es la educación inicial; la educación que se destina a los más pequeños, a las niñas y niños menores de 3 años. Pese a su importancia, las actividades que se realizan a favor de la infancia en materia educativa han sido insuficientes en cobertura y poco conocidas como acción educativa en la población en general. Por ello, el presente trabajo tiene por objeto describir y dar a conocer cómo se aborda las necesidades educativas de la primera infancia a través del Programa de Educación Inicial, particularmente en las actividades de la Modalidad No Escolarizada (MNE), la cual, atiende a madres, padres y figuras cuidadoras para enriquecer sus prácticas de crianza. Ésta descripción no se realiza sin dejar de explorar, analizar y cuestionar su quehacer educativo, ya que no es una cosa acabada, está en constante cambio y puede ser mejorable.

Este estudio se centra en las actividades educativas con adultos a favor de la infancia más la convergencia de los aportes del enfoque intercultural y la perspectiva de género como posibles principios organizadores de esta tarea. Por tal motivo, en el presente capítulo se iniciará exponiendo qué es la Educación Inicial, la Modalidad No Escolarizada, sus características, modo de operación y bases pedagógicas, el contexto de la práctica, resaltando sus beneficios, sin dejar de cuestionar la responsabilidad que tiene el Estado para mejorar y enriquecer dicho nivel educativo.

1.1 CARACTERÍSTICAS DE OPERATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL, MODALIDAD NO ESCOLARIZADA. BREVE HISTORIA.

La educación Inicial tiene el objetivo de brindar a las niñas y niños menores de tres años de edad atención profesional, sistemática, organizada y fundamentada, así como propiciar orientación a las madres, padres y adultos que interactúan con ellos. En la Secretaría de Educación Pública (SEP) este servicio se otorga por medio de tres modalidades: 1) La Modalidad Escolarizada, donde se atiende a niñas y niños menores de 6 años en espacios exprofeso para su desarrollo integral. 2) La Modalidad Semi-Escolarizada, donde se atienden a niñas y niños de 2 años en espacios de la comunidad. Y 3) La Modalidad No Escolarizado (MNE), que brinda orientación a madres, padres y figuras cuidadoras para enriquecer las prácticas de crianza en espacios de la comunidad.

La Modalidad Escolarizada, que atiende directamente a los niños y niñas desde los 45 días de nacidos hasta los 5 años 11 meses, brinda sus servicios en un espacio exprofeso para ello, estos centros escolares, también denominados *Centro de Desarrollo Infantil* (CENDI) se construyeron al final de la década de los años 70, en los cuales sólo acuden hijas e hijos de los trabajadores de la propia Secretaría de Educación Pública. Aquí se les da atención médica, psicológica, alimentación, cuidado y educación por medio del Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo.

La atención integral a la primera infancia que se brinda en los CENDI requiere de los esfuerzos un grupo interdisciplinario compuesto por; Nutriólogos, Médicos, Puericultoras, Educadoras, Psicólogos, Trabajadoras Sociales, Dentistas, Cocineros, personal de mantenimiento, etc. Cabe destacar que la creación de dichos espacios, en infraestructura, mantenimiento y personal, implica gastos en los que el Estado Mexicano no ha invertido. No se han construido nuevos CENDI para los hijos e hijas de los trabajadores de la SEP desde hace más de tres décadas, mucho menos para la población en general. Otras dependencias de gobierno han adaptado o construido espacios para sus propios trabajadores, siguiendo esta misma lógica; brindar el servicio de CENDI sólo para los hijos de sus propios trabajadores, pero no para el resto de la población.

Obviamente, los 27 CENDI-SEP que existen en la Ciudad de México no fueron, ni son suficientes, para la demanda de toda la población infantil, por lo que se conceptualizaron dos alternativas; La primera fue adaptar espacios de la comunidad o casas particulares para estimular el desarrollo de los niños y niñas pero sin todo el despliegue de recursos para el pago del personal, que incluía especialistas de distintas disciplinas. Este servicio se daba en un horario restringido y sin atender a lactantes... Esta alternativa se denominó: *Semi-escolarizada*, y sólo recibía a niños y niñas de 2 años a 2 años 11 meses, por un lapso de 2 horas diarias aproximadamente, en un espacio adaptado, para su atención se contaba con Educadoras y Auxiliares de Educadoras, supervisadas por personal de la SEP. Los honorarios del personal que atendían la Modalidad Semi-escolarizada corrían a carga de los propios padres y madres de familia de la comunidad.

La segunda alternativa fue la creación de la Modalidad No Escolarizada, donde la acción educativa no se destinaba a atender a niños y niñas directamente sino a orientar a las madres, padres y figuras cuidadoras, para que desde sus hogares, los adultos comprometidos, propiciaran la estimulación del desarrollo infantil.

Así, en 1980 se crea la MNE, la cual, en un inicio, respondía a las necesidades de expandir los esfuerzos educativos para la población infantil no atendida en centros escolares, sin la inversión económica de infraestructura, aprovechando el potencial

educativo que tienen los propios padres, madres y cuidadores. La MNE contaba con un grupo de especialistas de la educación, trabajadoras sociales y madres de familia a las cuales se les daba capacitación para ser Educadoras Comunitarios y poder conducir pláticas grupales entre adultos que convivieran con niñas y niños menores de 6 años. Las pláticas tenían la duración de una hora a la semana y el programa consistía en más de 50 sesiones que contemplaban el desarrollo infantil en distintos aspectos biológicos, psicológicos y socio-culturales. Este personal que operaba la MNE era contratado por la SEP en forma mixta; algunos contaban con plaza de docente, otros con plaza de apoyo a la educación y otros en forma de honorarios. Este grupo, en los primeros años de su operatividad llegó a conformarse con más de 500 personas especialistas y madres de familia capacitadas por la propia SEP.

La educación Inicial, como cualquier otra organización, ha cambiado, adaptándose y respondiendo a necesidades administrativas y contextuales. Podremos conocer y observar sus características y modos de operación haciendo un breve recuento de su historia:

En 1982 la MNE se implementó como pilotaje en un grupo indígena Mazahua en el Estado de México, obteniendo resultados positivos, y para 1983 empieza a operar en algunas zonas urbano-marginales en las delegaciones políticas del aquel entonces Distrito Federal (SEP; Programa de Educación Inicial, 1992).

En 1985, debido a la re-estructuración de la Administración Pública Federal, desaparece la Dirección de Educación Inicial para quedar integrada como una Dirección de área de la Dirección General de Educación Preescolar.

Para 1990 desaparece como Dirección de área de la Dirección General de Educación Preescolar y se conforma como Unidad de Educación Inicial, la cual pasa a depender directamente de la Subsecretaría de Educación Elemental.

En 1992, Educación Inicial atendió a 400, 000 niños aproximadamente. El servicio se ofrecía tanto en la Modalidad Escolarizada, en los CENDI equipados con buena infraestructura y con especialistas de distintas disciplinas, así como en otros centros, con pocos recursos, pero con el mismo programa educativo. La Modalidad

No Escolarizada, por su parte, brindaba sus servicios en zonas rurales, urbano-marginales e indígenas en toda la República Mexicana.

En 1998 la Educación Inicial reitera sus propósitos básicos de: Estimular las capacidades de los niños y niñas, enriquecer las prácticas de cuidado y atención del niño menor en la familia, y propiciar el reconocimiento, respeto, cuidado y atención del niño en la familia, la comunidad y sociedad en general (SEP, Programa de Educación Inicial, 1998).

En el 2002 la MNE se conceptualizaba como una alternativa educativa, que ofrecía orientación y atención a madres y padres de familia, a través del trabajo organizado por medio de Módulos de atención y servicios, los cuales eran demarcaciones territoriales compuestas por un Responsable y cuatro Educadoras Comunitarias. Cada módulo formaba entre 10 y 15 grupos con 15 o 20 participantes. La acción educativa se realizaba por medio de técnicas grupales para propiciar aprendizajes sobre el desarrollo de los niños y niñas. Se contaba con 40 videograbaciones como material de apoyo auxiliar para el trabajo en las sesiones. Se exponían y discutían los temas con la discusión del contenido propuesto o con las dudas, inquietudes y participaciones de las y los asistentes. Estas sesiones de trabajo, de una hora a la semana, apoyaban la formación y educación de niñas y niños, desde su nacimiento hasta los cuatro años (SEP, 2002).

En el 2002 la Dirección de Educación Inicial era una instancia que dependía de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal, de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, y a su vez, de la Secretaría de Educación Pública. La MNE venía brindando sus servicios educativos en beneficio de la infancia en 16 delegaciones del D.F., hoy Ciudad de México, para lo cual contaba con 76 Módulos, la Modalidad tenía presencia e impacto en más de 700 localidades o zonas marginales de la Ciudad, atendía un aproximado de población anual de 34 mil 200 personas, beneficiando a 85 mil 500 menores.

Del 2002 al 2010 la MNE enriquece y mejora sus contenidos incorporando los planteamientos educativos de distintos programas como el *Proyecto de Educación*

para la paz (gem), *Si para nuestros hijos* (de la subsecretaría de educación básica) o *Compartiendo caminos* (DIF), entre otros.

El Programa de Educación Inicial estipulaba como objetivos responder a la diversidad de las características y necesidades de niñas y niños, las familias y al medio en que éstos viven. (SEP, 2002. Pág. 11).

Con el fin de formar y actualizar a los distintos Agentes Educativos que brindan la Educación Inicial, del 2008 al 2011, se realizaron talleres nacionales e internacionales, de esta experiencia. Como resultado del análisis, discusión y consenso, en el que participaron amplios y diversos actores y sectores se crea el *Nuevo Modelo de Atención con Enfoque Integral* dando respuesta a planteamientos internacionales que demandan una atención prioritaria a la primera infancia, la Subsecretaría de Educación Básica, impulso dicho trabajo coordinado con las instituciones que ofrecen Educación Inicial en las distintas modalidades y contextos de todo el país (SEP, 2013. Pág. 12). Sin embargo, y paradójicamente, en el 2011 desaparece la Dirección de Educación Inicial en la Ciudad de México, trasladando algunas de sus acciones y quehaceres a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar (CSEP). Al ser absorbidos los servicios educativos de Educación Inicial por Educación Preescolar muchos procesos organizativos, operativos y administrativos perdieron su normatividad, secuencia y sistematización.

Del 2012 al 2014 la Modalidad No Escolarizada sufre desarticulaciones operativas. En el cambio de autoridades, de estructuras operativas (dirección y subdirecciones), de departamentos y oficinas, e incluso de personal operativo y administrativo, que llevaba a cabo el seguimiento de las acciones, se pierde el seguimiento y sistematización. Esta situación provocó que se desatendieran procesos que afectaron la estabilidad del servicio y dejaron de dar continuidad, tanto a necesidades de actualización y capacitación, como a distintos aspectos administrativos y normativos. En este ambiente de caos y desatención, desde el 2014 se llegó a rumorar que la MNE desaparecería.

En el 2015 con nuevos directivos, se implementa la llamada *rezonificación* en la CSEP, con estas acciones se vuelve a desarticular procesos operativos de la MNE,

ya que los Módulos de Operación y servicio de la MNE, al ser asignados a distintas direcciones operativas y zonas de supervisión, perdieron su carácter secuencial y por cuestiones de desatención de procesos, se vieron vulnerables en dar seguimiento y justificación presupuestal, a tal grado que, en agosto de 2015, como nunca antes en sus 32 años de servicio, la MNE deja de operar, por falta de presupuesto.

32 años de servicio educativo alternativo, que beneficiaba a miles de niñas, niños, a sus familias y comunidades, dejó de operar por *falta de justificación presupuestal*. ¿Por qué se desatendieron los procesos administrativos que le daban sustento presupuestal? ¿Desconocimiento, desvaloración, política de Estado? ¿Querían ahorrar el gasto público, desviarlo a otras necesidades, o simplemente hubo negligencia? No lo supimos, la versión oficial fue que: *No habían justificado el financiamiento para el programa...*

Las y los integrantes de la Modalidad No Escolarizada por medio de movilizaciones, marchas, mitin, plantones, con la participación de los propios padres y madres de familia, a través de la exposición de esta situación, que claramente era un atentado al derecho a la educación, en distintos foros políticos, educativos y sociales, con distintas autoridades, logran que el servicio educativo fuera reanudado... Después de meses de intensa actividad político-social se logró recuperar el servicio de la Modalidad No Escolarizada en la Ciudad de México. En el acuerdo de continuar con el programa se aceptaron cambios considerables en su operación.

Para dar cumplimiento al Programa Educativo de la MNE en sus lineamientos de operación, en el rublo de figuras operativas, se creó una nueva figura denominada *Promotor de la Modalidad (PM)*, quienes conjuntamente con las y los *Responsables de Módulo (RM)* y *Educadoras Comunitarias (EC)*, se les asignaron las funciones de atender, informar, sensibilizar y concientizar a madres padres y figuras cuidadoras que convivieran con niñas y niños menores de 3 años, para propiciar su desarrollo integral.

Es importante señalar que la nueva figura de PM correspondió más a una estrategia de tipo laboral que a una necesidad del servicio. Antes de haber sido creada esta

figura se contaba con 76 RM, quienes tenían una diferencia interna de tipo contractual. Existían 20 Responsables (RM) que contaban con una plaza SEP denominadas PA AE (Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación) es decir una plaza no docente sino de las denominadas plaza *administrativa*, más el resto de las RM, 56, eran considerados de *Gratificación*, es decir, personas que no tenían una relación contractual con la SEP, a los que se les pagaba bajo el concepto de gratificación para el *personal voluntario*.

Con las movilizaciones y presión política se evidenciaron estas anomalías contractuales, por lo que la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, a través de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, tomo la determinación de convertir a estos 20 trabajadores de *plaza administrativa* en Promotores de la Modalidad (PM) con funciones, en los hechos, de *supervisión* o *algo parecido*. Además, con la responsabilidad de hacer operar a la modalidad con un carácter de mayor acercamiento a la comunidad, evitando cualquier acercamiento a los centros escolares, particularmente se impidió trabajar con madres y padres de familia que tuviesen hijos en los Jardines de Niños.

Dicha indicación fue remarcada con la racionalización de que la modalidad se apegase al planteamiento de atender a la población que no estuvieran recibiendo ningún tipo de servicio educativo escolarizado, quedando redactados los objetivos de la siguiente manera:

Objetivo; Orientar y enriquecer las pautas y prácticas de crianza de Madres, Padres y Figuras Cuidadoras de las niñas y los niños que viven en zonas de la Ciudad de México con mayor índice de marginación y/o mayor rezago educativo y social, para favorecer el desarrollo integral de los infantes desde antes de su nacimiento y hasta los 2 años 8 meses de edad, mediante una intervención educativa. (SEP, 2017. Pág. 22).

Actualmente, de acuerdo a los datos consultados en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en el cual se reflejan las comunidades de alta marginación, pobreza y rezago educativo de la Ciudad de México, se pretende que el Programa

Educativo de la MNE se aplique en 15 Delegaciones Políticas de la Ciudad de México distribuyendo su cobertura en 56 Módulos de Atención con una proyección de impacto en 672 comunidades de alta marginación y pobreza.

Desde el 2017 la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar cuenta con los mencionados 20 PM distribuidos en las diferentes Direcciones Operativas de Educación Inicial y Preescolar, quienes hacen planeación, reclutamiento, capacitación, gestión, difusión y dan seguimiento y acompañamiento a la operación de los 56 Responsables de Módulo y 224 Educadoras Comunitarias, todas ellas sin una relación laboral formal. La forma de operar la modalidad es por medio de una *Convenio de Colaboración* que exime a la Secretaria de Educación Pública de cualquier responsabilidad laboral con los RM y EC.

Los aspectos que se han caracterizado como parte de la operatividad del servicio de la MNE, son relevantes en el presente trabajo, ya que la presente investigación analizará la práctica educativa enmarcada en éste nivel y éste contexto.

1.2 NORMATIVIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL: LA DEUDA HISTÓRICA DEL ESTADO MEXICANO CON LA INFANCIA.

Como se expuso en el apartado anterior la Educación Inicial es un servicio educativo dependiente de la SEP que existe y opera en nuestro país desde el año 1970, sin embargo, aún no es reconocida como *obligatoria*, es concebida sólo como *Modalidad de atención*. El carácter de *obligatoriedad* para el nivel de educación inicial daría plena posibilidad de que todos, niñas y niños menores, ejerciesen su derecho a recibir educación por parte del Estado Mexicano, quien debe garantizar este derecho, ya que se ha comprometido a nivel nacional e internacional para brindar servicios educativos para *toda* la población y en particular para las niñas y niños. Al no brindar servicios educativos para *toda la población* de manera obligatoria el Estado tiene una deuda con la primera infancia.

La educación inicial está orientada a ser garante del derecho al que tiene la infancia de recibir educación laica y gratuita de parte del Estado Mexicano, sin embargo, de éste derecho, del derecho a la educación, se le ha excluido históricamente a los más pequeños, a las niñas y niños menores, a la primera infancia que abarca de 0 a 3 años. Solo son atendidos hijas e hijos de los trabajadores de distintas dependencias pero no como derecho a la educación sino como una prestación laboral. La falta de obligatoriedad impide el pleno ejercicio del derecho a la educación, y esta situación tiene explicaciones legales pero también culturales.

Culturalmente, concebir que *lo educativo es lo escolar*, puede hacer que se acepte tácitamente que el Estado no asuma responsabilidades educativas con los más pequeños, ya que; *cómo no van a la escuela* como son pequeños, pues ejercerán su derecho cuando entren en la edad escolar, mientras tanto se puede perder todo el potencial de aprendizaje que tiene la infancia. Todo por la falsa y errónea conceptualización de lo que implica la educación y el derecho a la misma. Pensar que a los bebés de brazos, lactantes o maternos, no se les educa es falso, al igual que pensar que solo en la escuela se puede ejercer el derecho a la educación. Ante esta discusión pueden surgir dos cuestionamientos básicos: ¿Quiénes son los destinatarios de los servicios educativos del Estado? y ¿Cuál es su obligación legal o normativa?

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), máximo marco legal que rige nuestra acción educativa, en el Artículo 3o., en su primer párrafo, enuncia quienes son los destinatarios de las acciones educativas, es decir ¿a quién o a quiénes se destina la educación? El artículo dice:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3ro. Diario Oficial de la Federación 15 de septiembre de 2017)

El precepto constitucional, efectivamente, menciona que: *Toda persona tiene derecho a la educación*, esto implica que, sin importar la edad, por el hecho de ser persona, se tiene derecho a la educación, es decir que niños, niñas, jóvenes, adultos, adultos mayores, toda persona... *tienen derecho a la educación*, sin embargo ejercer ese derecho requiere de condiciones necesarias y específicas; en México tiene que ver con cómo está organizado el *Sistema Educativo* y cuál es la obligación que tiene el Estado.

Nuestro sistema educativo está organizado por niveles; educación inicial (de 0 a 3 años), preescolar (4 a 6 años de edad, tres grados), primaria de 7 a 12 años de edad con 6 grados), secundaria (tres grados), media superior y superior. Actualmente la *educación básica* comprende; preescolar, primaria, secundaria y medio superior, a las que el Estado está obligado a garantizar se ejerza el derecho a la educación.

En el primer párrafo del Artículo 3ro., se puede observar, primeramente, la omisión al nivel de la *Educación Inicial* (de 0 a 3 años) como parte de la *Educación Básica* y por tanto del carácter de obligatoriedad del Estado.

La situación de *obligatoriedad* tiene implicaciones tanto de *políticas públicas* como de destinación del financiamiento del Estado, es decir; el gasto público que no se destina a la educación inicial es la principal causa de que no aparezca como una obligación legal. El Estado no ha invertido en infraestructura ni en personal para atender educativamente a este sector de la población, como los niños y niñas menores de 3 años no están contemplados en la educación básica, y a nivel cultural no se hace la exigencia del mismo, quedan en estado de vulnerabilidad.

En otros países, como en el Perú, si se cuenta con la obligación del Estado para brindar Educación inicial. Desde el ámbito internacional, un planteamiento a resaltar, que orienta y da cause al quehacer educativo para la primera infancia se señaló hace unas décadas en el informe sobre educación para el siglo XXI por parte de la UNESCO:

La Educación de la primera infancia se puede integrar en programas de educación comunitaria destinados a los padres, donde se inicien o mantengan esfuerzos con el fin de multiplicar las posibilidades de aprendizaje a disposición de la primera infancia (Delors, 1996. Pág. 137).

Por ello, con la responsabilidad compartida de la sociedad y el sistema educativo nacional se dio continuidad a la implementación del Programa de la Modalidad No Escolarizada iniciado en los años 80 y que en los 90 se pretendía consolidar a través de comunidades inclusivas, mediante los planteamientos centrales de la Educación Para Todos:

Educación para Todos, que representan un acto político de justicia y equidad en favor de los grupos sociales tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos. (Delors, 1996. Pág. 139).

Siguiendo los planteamientos internacionales: El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004) ha planteado cinco elementos esenciales que representan extensos caminos que, a menudo entrelazados, nos dirigen hacia la equidad, estos son: Información, Integración, Innovación, Inversión e Implicación. Información relativa a los niños y las familias en situación de mayor necesidad para integrar múltiples oportunidades para enfrentar privaciones, innovar en el uso de nuevos y diferentes enfoques para el desarrollo e Invertir y enfocar presupuestos para atender a los niños y las familias más excluidas.

Es por ello que una de las estrategias para extender el servicio educativo de atención a la primera infancia, a toda la población, se realiza por medio de la Modalidad No Escolarizada (MNE), la cual es concebida como una estrategia de “justicia social” para llegar a aquellas personas que no reciben aún un servicio educativo. Pero, como se ha mencionado es una estrategia, más no con el carácter de la obligatoriedad del sistema educativo nacional. Los esfuerzos por responder a la deseabilidad de brindar oportunidades educativas para todos no han sido totalmente completados.

Existe una normatividad y legalidad para la impartición de la educación inicial, como se menciona en la constitución y en las leyes secundarias. Legalidad y normatividad que se requiere visibilizar, porque, en tanto no se tenga el estatus de obligatoriedad, los servicios pueden dejar de contemplarse y atenderse, precisando el marco normativo, en la Constitución Política se estipula que; *“La educación que imparte el Estado promoverá la educación Inicial y otros niveles y modalidades. En la fracción V dice:*

Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesario para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura; (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3ro. Diario Oficial de la Federación 15 de septiembre de 2017)

Cuando se estipula que el Estado promueva y atienda todos los tipos y modalidades educativas se le da un carácter público y legal al trabajo realizado en los niveles de Educación Inicial y en la Modalidad No Escolarizada de orientación a padres y madres de familia, lo que permite operar el servicio. Esta operatividad se da de manera distinta en los Estados de la Federación y en la Ciudad de México, en cada uno existen criterios propios y destinación de recursos diferenciados. Sin embargo, en cada entidad Federativa, el programa educativo es el mismo, el cual es atendido por el Consejo Nacional para el Fomento Educativo CONAFE.

Siguiendo los planteamientos de la Constitución Mexicana, en la Ley General de Educación, en el Artículo 9º se especifica que la modalidad debe ser atendida y contemplada con apoyos financieros específicos, ya que dice:

Además de impartir la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior, el Estado promoverá y atenderá - directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través

de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio– todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación inicial, especial y superior, necesarios para el desarrollo de la Nación. (LGE. Artículo 9. 2016).

En materia propiamente educativa, el capítulo 2, Artículo 12, fracción VIII, se especifica puntualmente la encomienda de fijar los requisitos pedagógicos de los planes y programas de educación inicial. También en el Artículo 13 se menciona que corresponde, de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, prestar los servicios de educación inicial.

La Ley General de Educación, el Artículo 39, contempla necesidades educativas para cada población específica, donde menciona a la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. Estas necesidades son atendidas mediante programas o contenidos particulares, además en el artículo 40 dice:

La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijas, hijos o pupilos. (LGE. Artículo 39. 2016).

En consecuencia el **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**, en el Programa Sectorial de Educación, plantea, en la descripción del **Objetivo 3**, que la Educación Inicial debe impartirse especialmente entre los grupos menos favorecidos para propiciar *la equidad, la igualdad de género y la inclusión*. El *objetivo 3* menciona la importancia de *asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa* entre todos los grupos de la población y la **Estrategia 3.3** indica que se debe *impulsar la Educación Inicial en las diversas modalidades* que brindan este servicio con especial énfasis en aquellas que favorezcan a los grupos vulnerables. Sobre todo es de resaltar que en las **líneas de acción 3.3.6** estipulan: *Impulsar los modelos de trabajo comunitario con madres y padres de familia para ofrecerles herramientas que contribuyan a la mejor educación de sus hijos*. Y en la **línea de acción 3.3.7** incita a; *Investigar modelos y prácticas de Educación Inicial que aseguren la mejor atención para distintos grupos*.

La educación inicial está contemplada en la constitución y las leyes de educación nacional para ser *promovida y atendida*. En el plan de desarrollo y en el plan sectorial de educación es *un objetivo, una estrategia, una línea de acción* pero no es contemplada como un nivel educativo con carácter de obligatoriedad, en esto radica la crítica a las políticas públicas hacia la infancia.

Los esfuerzos que se han hecho en materia educativo para la educación inicial han sido de suma importancia más no son suficientes, todavía existen grandes retos:

La Educación Inicial afronta varios retos: el primero es el reconocimiento social de los bebés y niños pequeños como sujetos de derechos y aprendices competentes; el segundo se refiere a superar la forma de concebir la atención que se presta a los niños menores de tres años de edad como derecho exclusivo de la madre trabajadora, para plantearla, además, como el derecho fundamental de los niños de recibir educación y cuidados desde su nacimiento. (SEP, 2017. Educación Inicial, Un buen comienzo).

El marco normativa se ha ido alineando a mejores condiciones para la infancia, por ejemplo en el 2017, después de un proceso participativo en el cual intervinieron organismos de la sociedad civil y de cooperación internacional, se expidió en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 4 de diciembre de 2017) la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA)*. Cabe enfatizar la importancia que reviste este tipo de leyes porque con ello se pretende garantizar la protección a millones de niñas, niños y adolescentes mexicanos, pero sobre todo para visibilizarlos como sujetos de derecho. Desde estos planteamientos, niñas, niños y adolescentes, son sujetos titulares de derechos, con los cuales el Estado Mexicano tiene el deber de ser garante de sus derechos, pero mientras no se contemple a la educación inicial como parte integral del sistema educativo, como un nivel de educación básica, con el carácter de obligatoriedad, mientras no pase esto, el Estado seguirá en deuda con la infancia.

1.3 CONTEXTO URBANO-MARGINAL: LA EDUCACIÓN EN LA CALLE, EN LA COMUNIDAD.

¿Cómo apelar a la convivencia comunitaria desde la nosotredad?

Frente a la naturalización de la política del conocimiento unidireccional emerge una visión alternativa...

Juan Bello D y María del Rocío Aguilar

La Modalidad No Escolarizada se postula como una alternativa educativa más allá del ámbito escolar rescatando un concepto amplio de educación. Desde ésta postura alternativa se identifica y hace explícita una crítica al modelo educativo y a lo que se ha llamado crisis de lo escolar de donde surgió la alternativa de trabajar en contextos comunitarios, por ello, en este apartado se confrontarán las ideas de lo escolar y lo no escolar en los hechos educativos.

El primer planteamiento de controversia es la crítica abordar los temas educativos o los asuntos de *la educación* aludiendo, o refiriéndose sólo, a *lo escolar*, cuando existen *otros modelos y otros actores*. Es un hecho que *la escolarización* ha sido la labor más homogenizante del conocimiento en las sociedades contemporáneas, mas no por ella es la única y verdadera. Fernández Enguita (2006) expone que *la mayoría de la humanidad había vivido largo tiempo en unas condiciones en las que no había necesidad de escuelas, ni por tanto, escuelas (Fernández, 2006. Pág. 63)*, haciendo hincapié en que *la escuela* es una creación de la modernidad. Es decir, pasaron siglos para que se concibiera la creación de escuelas como institución social. Argumenta que si los padres tuvieran más tiempo para estar con sus hijos, muchos de ellos, podrían simplemente prescindir de la institución y de quienes trabajan en ellas.

Por su parte Carrizo, Murga y Schlosser (1982), mencionan que la familia es quien debería cumplir la función socializadora, pero con la masificación de la educación, las familias delegaron esa función a las escuelas. En los escritos de Elsie Rockwell (2005) podemos identificar el análisis de que con en la universalización de la educación, la escuela se presentó desde sus inicios, con la función de transmitir una

cultura, y esta era considerada como la única legitimada para la atención de la población infantil y su inclusión a la vida social.

La escuela ha ido atendiendo y acaparando prácticamente a toda la niñez, la adolescencia y buena parte de la juventud. La escuela es, en la actualidad, la primera institución pública a la que los niños acceden de modo sistemático y prolongado.

Pero el desarrollo de la escolarización universal ha tenido que ver bastante menos de lo que se cree y se quiere querer con la filantropía y más de lo que se suele admitir con las dos grandes instituciones de la modernidad: El Estado-nación y la Empresa-industrial, esta última, por medio del objetivo de la actividad laboral hizo necesarias tanto nuevas instituciones encargadas de la custodia de la infancia como nuevas formas de socialización y de capacitación para el trabajo (Fernández, 2006).

Nuestra sociedad ha acuñado un modelo educativo bajo una *cultura escolar*, con todo y lo que implica la diversidad del concepto de *cultura escolar*, pero escolar al fin. *Lo escolar* en muchos casos se ha equiparado con *lo educativo* y no sólo eso, en muchas ocasiones se ha visto *lo educativo* como si fuese única y exclusivamente con lo que pasa *en la escuela*, es decir, la escuela se ha conceptualizado falazmente con la investidura de *autoridad exclusiva* por encima de cualquier otra institución, para educar, incluso, por encima de la familia y del propio individuo.

La cultura escolar ha acaparado el término educación, ha construido esa hegemonía, por lo que, cuando se alude al trabajo educativo con y en las familias, se debe hacer una distinción específica, rescatando el sentido socio-educativo de las familias sin subordinarlas a los principios y objetivos de la escuela.

Mejía Jiménez (2011), hace una revisión de las Pedagogías del Sur de América Latina, en dicho estudio, critica lo que se hace en las escuelas, mencionando que no construye saberes, que sólo los transmite, y tiene *procedimientos particulares de transmitirlos*, pero sólo eso. Así, postula que la producción del saber se quedó afuera de la escuela.

En la escuela se transmiten saberes sistematizados y organizados, ese modo occidental del conocimiento que se transmite a las nuevas generaciones se quedó

encerrado en las escuelas, dice Jiménez (2011), no conoce el mundo por interactuar con él, conoce el mundo por transmisión. Al parecer los alumnos conocen el mundo de *lo que se dice* dentro de esas cuatro paredes, lo que se ha seleccionado para ellos, lo que les han querido hacer ver, lo que ellos, las mentes maestras, consideraron bueno para ser transmitido, lo que es oficial transmitir... Pero ¿Acaso los otros saberes no son dignos de ser transmitidos? ¿Lo que seleccionó la versión oficial es garantía de ser bueno, de ser verdad, de ser lo mejor?

Es posible que los que aprendieron de las otras versiones, las otras verdades también hayan aprendido, además, a ser críticos de la verdad, cuestión que muy difícilmente se da en los repetidores de versiones oficiales. La lógica escolar es diferente a la lógica que los que viven fuera de ella, no solo es la pragmática es también como se relacionan con el mundo. Además, la escolarización fragmentó, parcializó y dosificó la realidad, perdiendo su relación con la totalidad social. Lo que se le critica a la escuela que parece se convirtió en un lugar aislado del mundo donde se habla del mundo pero sólo de lo que es normalizado y legitimado.

Es por ello que, en mucho, cierta pedagogía se redujo a procesos de instrucción, la enseñanza quedó en el marco institucionalizado, y lo que se aprende ahí, ahí se queda, y sólo es útil para ese contexto; Al parecer lo que se aprende en la escuela no tiene una conexión significativa ni es útil para otros contextos.

Ésta crítica al sistema escolarizado es la que da sustentó otras visiones, opciones y alternativas; la propia crisis del sistema escolar es una de las propias fuentes por lo que se generaron otras alternativas educativas, desmarcándose de lo escolar y optando por rescatar la educación como procesos de socialización.

Llegado a este punto, también es pertinente analizar que aquella encomienda que se daba a la escuela de socializar al sujeto ha tenido cambios sustanciales en la actualidad. Antes, desde una óptica tradicional, se decía que habían dos tipos de socialización: La *socialización primaria* que era a través de la familia, en espacios de vida cotidiana y de interacción social, la cual se realizaba de manera *informal* y espontánea. La *socialización secundaria* era de tipo *formal*, efectuada en espacios como la escuela, las instituciones u otros espacios como el mundo del trabajo.

La visión que supone a la familia y la escuela como principales espacios de socialización, casi privilegiados para ello, ahora, ya no es así. Actualmente se abre la mirada a otros tipos y espacios de socialización: los medios masivos de comunicación como el internet y las redes (electrónicas) sociales están transformando la interacción interpersonal, generando una nueva interacción social-cultural, una socialización distinta.

La socialización ahora se da en espacios múltiples, no sólo en la escuela y la familia, se da en espacios virtuales, en conectividad también múltiple, lo hacen en los espacios masivos de comunicación, en pares o en pequeños grupos, pero por fuera de la escuela. La socialización ahora es presencial o cibernéticamente. Esta *socialización* que algunos llaman *terciaria*: en la que intervienen la televisión, el cine, la radio, las redes sociales. Facebook, WhatsApp, Instagram son las instancias cibernéticas más influyentes; socializa y educa potente y multifacéticamente, mientras tanto la escuela parece *encerrada en su metódica* (Mejía, 2011).

La crítica a la escolarización no es por la escolarización en sí, sino por cómo se están llevando procesos de enseñanza y de socialización, por ello se buscaron alternativas, más cercano a las familias, sobre todo las que tienen niñas y niños menores, porque también puede perder interacciones significativas, lazos presenciales de convivencialidad.

Partiendo de esta crítica, podemos mencionar que la alternativa que representa la Modalidad No Escolarizada (MNE) se caracteriza por insertarse en el contexto familiar y comunitario para responder de manera educativa a las necesidades y realidades concretas y subjetivas, complejas y multicausales, cuestiones que van en otra lógica, una distinta a los ambientes escolarizados. Apuntala otra forma de educación, una que parte de la crítica a la crisis escolar, y vislumbra a la familia y la comunidad como alternativa.

Así, la MNE puede identificarse como un servicio educativo con un principio socio-pedagógico de acción comunitaria, ya que contempla las siguientes características:

1) La MNE es una acción educativa con las familias y comunidades. 2) Es una forma de extensión educativa para compensar la falta de infraestructura de atención

escolar a la primera infancia, con la visión de que los hechos educativos no precisan de un aula o escuela, sino de la acción comprometida de los adultos que hacen el conocimiento, no sólo lo adquieren y trasmonten, sino que lo construyen en la cotidianidad. 3) Parte de una intención de política pública de atención a la población vulnerable con la que forma grupos o pequeñas comunidades para reflexionar y actuar a favor de la infancia.

Por otro lado en la MNE podemos identificar una influencia socio-pedagógica ya que sus actores no son exclusivamente personal docente. De hecho no es una plantilla de docentes normalistas quienes dan la atención educativa, el personal que opera la MNE está conformado con profesionales de varias disciplinas que se entrecruzan en objetivos e intereses: Pedagogía, Sociología, Psicología, Medicina, entre otras, La mayoría de quienes brindan el servicio educativo tienen el perfil de Psicólogos, Trabajadores Sociales, Pedagogos, Especialistas, Terapeutas, Nutriólogos o Puericultistas. Por ello, se podría caracterizar como una vertiente *socio-pedagógica*, ya que su intervención es justamente en comunidad, donde no se prescinde de espacios escolares, ni está circunscrita en la lógica escolar de maestro-alumno-escuela sino en la lógica dialógica de intercambio de experiencias, de saberes, inquietudes e intenciones, de intercambio de información y conocimientos sobre la infancia. La lógica de la MNE es hacer de la convivencia cotidiana con la infancia una acción educativa intencionada, para ello, son los adultos quienes se preparan, quienes aprenden e interactúan. Todo con el objetivo de beneficiar a la infancia: La lógica del quehacer educativo en la MNE es una práctica Andragógica, de cómo aprenden los adultos entre adultos para educar a los niños. Es una práctica Andragógica pero encaminada a *ser y hacer* Pedagogía.

El programa educativo de la MNE no es una educación del modelo escolarizado, es decir; regulado, formal o de certificación para adultos. La MNE es una educación entre adultos, con adultos y para enriquecer sus prácticas de crianza. No entra en la lógica escolar de evaluación, de apropiación de contenidos, entra en la lógica de vida cotidiana de aprender en la interacción y ayudar a aprender en interacción a los más pequeños.

Se dice que el trabajo educativo que realiza la MNE es un trabajo comunitario porque se inserta en una comunidad (localidad) para hacer una comunidad, es decir, formar grupos con el interés común de dar mejores oportunidades a la infancia. Al organizar grupos de madres, padres y figuras cuidadoras se procura hacer una comunidad, se reúnen una vez a la semana por espacio de una hora, donde se abordan temas, problemas o cuestionamientos relacionados a la infancia.

Existen varias figuras operativas para la atención a los grupos de aprendizaje, a una de ellas se le denomina Responsables de Modulo (un módulo es una demarcación o zona geográfica específica) en esta figura recae la responsabilidad de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a más de las actividades de gestión, organización y difusión del programa. El Responsable de Módulo (RM) debe tener un perfil de Licenciatura en Educación o afín como Pedagogía, Psicología o Sociología. Para llevar a cabo sus funciones se auxilia de otra figura a la que llamamos Educador o Educadora Comunitaria (EC) cuya perfil puede variar de grado de estudio (mini bachillerato) hay quienes tienen licenciatura, pero lo que sí es un requisito indispensable es que debe tener facilidad de contacto con la comunidad, capacidad de interacción e interés por favorecer las condiciones para el desarrollo pleno de la primera infancia. Muchas de las EC han sido beneficiarias del programa, es decir que participaron en los grupos como madre, padre o abuelita y después se integraron como Educadora para apoyar a otras personas a que conozcan y se integren al programa. Otra figura operativa (creada en el 2016) es el o la Promotora de la Modalidad (PM) en cuya figura recaen todas y cada una de las acciones de los módulos, que van desde la difusión del programa, la gestión con autoridades, la facilitación del aprendizaje en la plática, hasta la capacitación de las RM y EC.

Durante muchos años de experiencia, el Programa de la MNE ha logrado que la metodología de trabajo educativo se acerque más a un intercambio de experiencias: *un diálogo de saberes entre adultos*, alejándose del paradigma de dar una *clase-tipo-escolar* donde los padres y madres suponen ir a que se les enseñe cómo deben atender o tratar a sus hijos e hijas. Estos aspectos lo trataremos en el siguiente apartado.

1.4 METODOLOGÍA DE LA MODALIDAD NO ESCOLARIZADA: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE VS. ESCUELA PARA PADRES.

Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.

Paulo Freire

La Modalidad No Escolarizada (MNE) no parte de una acción *escolar* de inducción y apropiación de contenidos, sino de una *formación socio-educativa consciente y proactiva*, la forma de operar esta metodología es por medio de la conformación de *Grupos de Aprendizaje* donde se exponen, analizan y discuten temas sobre el desarrollo integral de la infancia. La metodología de trabajo implica una flexibilidad curricular y de horarios, es decir, no tiene una estructura curricular fija porque responde a las necesidades de las y los participantes, e incluso, los contenidos de abordaje a discutir son sus propias reflexiones y experiencias. En este sentido, se da prioridad a la acción del diálogo en el que fluyen dudas, inquietudes, experiencias y saberes, que, al ser compartidas, las y los participantes toman y ponen en práctica, siempre lo que ellas y ellos mismos consideren significativo, que beneficia a sus hijos e hijas, nunca se impone un contenido como el único o necesario, los saberes no están condicionados a ser aprendidos para evaluarlos, no. Un contenido puede aprenderlo o desecharlo, se da prioridad a los contenidos que se construyen en el diálogo más que a los contenidos que puedan suponerse obligatorios, porque no hay contenidos obligatorios ni estandarización de contenidos, no tendrían que acreditar saberes, no hay examen, validación o certificación, su estancia y permanencia en el programa no está sujeta a parámetros o lógicas escolarizadas, es un programa educativo no escolar.

La educación con adultos tiene la finalidad de lograr las condiciones que permitan al sujeto comprender y actuar responsablemente en la sociedad, Se busca que la persona deje de ser *sujeto* y pase a ser *agente*, es decir, que con acciones colectivas e individuales, intencionales, dirigidas pueda transformar la actividad (Engestrom, 2011). La educación entre adultos busca, desde los objetivos de la

MNE, que ellas y ellos se asuman como *agentes educativos*, que potencialice la construcción, apropiación y ejecución de aprendizajes más que su acreditación, comprobación o titulación.

En un programa de educación de adultos, sean cuales sean sus contenidos, habrán de tener funcionalidad aplicativa y habrán de favorecer la realización crítica. En nuestro caso, se busca enriquecer el papel del adulto, propiciando que su función sea de *agente*, es decir; de actor, protagonista, constructor de saberes, conocimientos aplicados de forma crítica, individual y colectivamente, por lo que se requiere se discutan contenidos o se intercambian experiencias, la “acción responsable” del adulto con la infancia es la acción para el óptimo desarrollo de sus capacidades y habilidades, y es a su vez el ejercicio responsable de su paternidad o maternidad, de su ser agente educativo.

Por otro lado, algunas personas conocen el servicio de orientación a padres y madres de familia como: las pláticas para padres... Otras personas lo ubican como: *Escuela para padres*, sin embargo, la opción más coherente, por las condiciones en que fue concebida, de ser una *alternativa educativa*, es concebirla y sustentarla en los planteamientos pedagógicos de *grupos de aprendizaje*.

La forma de nombrar el servicio educativo es importante y altamente relevante, ya que en su nominación se revelan objetivos e intencionalidades. Nombrar un servicio va acompañado de un tipo de acción educativa, si decimos: *Grupos de aprendizaje* a favor de la infancia, enmarcamos principios y metodologías concebidas desde esta perspectiva, en cambio, sí se nombra como: *Escuela para padres*, quien brinda el servicio asume un rol, el rol de maestro o maestra de los padres y madres, y lógicamente se tiende a conceptualizar a los padres o madres equiparándolos como *los alumnos*, alineándose a una lógica escolar, incluso con objetivos y contenidos delimitados y fragmentados para su trasmisión. Hacer el hincapié de llamarle *grupos de aprendizaje* en vez de *escuela para padres* no es nada ocioso, no solo distingue objetivos sino permite conocer su modo de hacer educación, su metodología.

La discusión teórica sobre la acción educativa con adultos y la crítica a la escolaridad permiten comprender el sentido y distinción de otros modelos

educativos, cabe por ello exponer las bases que dieron origen a la creación de alternativas educativas como la Modalidad No Escolarizada, ya que es fundamental para la conceptualización de la metodología pedagógica, en particular la de *grupos o comunidades de Aprendizaje*.

Ya en 1982 Jaime Sarramona López, al referirse a la metodología no formal en la educación de adultos, comentaba:

Renuncio a definir <lo formal> como lo serio, dado que por este camino caeríamos en el ridículo de referirnos a las metodologías <no formales> como metodologías no-serias. Generalmente se otorga el significado de educación formal, a una doble interpretación: a) Consideración de que la educación en cuestión desemboca en la obtención de un título académico estandarizado, formal, referido a uno de los niveles de enseñanza establecidos de manera general: primaria o básica, secundaria o media y superior o universitaria. (Serramona, 1982. Pág. 62).

Por ello el mismo autor delineaba algunas características básicas de conceptualizar el *grupo de aprendizaje* como *acción no formal entre adultos* los cuales se distinguen por estructurar contenidos de manera interdisciplinaria, porque así es la realidad, la vida no es fragmentaria, los hechos cotidianos no se separan son globales. Siguiendo este punto, los contenidos responden al interés de los sujetos por tanto no se imponen contenidos, se parte de la motivación del sujeto, así es como se sumara por si solo a los procesos de aprendizaje, siendo este, el sujeto, el adulto el elemento principal del proceso de aprendizaje, por lo que no se puede erigir alguien como maestro o profesor sino más bien como mediador o facilitador del aprendizaje.

En los grupos de aprendizaje se debe estar dispuestos a que entre adultos se pierda o se *diluya la autoridad* social que se supone representa el docente, cuestión muy característica de la tutela, cuando se está entre niños. El grupo se establece como *lugar de intercambio*, de vivencias y de información. Cada sujeto aporta sus experiencias para que surja la interacción enriquecedora. La convivencia sincera

advierte que muchos problemas son comunes, que es posible la ayuda desinteresada. El grupo es fuente de información y valoración además de cumplir tareas motivadoras. Así la técnica metodológica general consiste en *poner un problema que active* un deseo, de manera que su solución implique necesariamente la localización del interés suscitado.

Las metodologías no-formales, por tanto, no cabe interpretarlas en función de las metodologías escolares o formales.

El pequeño grupo permite: a) La fijación de horarios periódicos de reunión adaptados a la mayoría. b) Determinación de problemas específicos de ese colectivo. c) Intercambio informativo y de acción entre situaciones afines. d) Fortalecimiento de lazos comunitarios

Así, la metodología con la que se trabaja en la MNE se puede concebir como una **acción educativa** que pretende recuperar el sentido amplio, original, del concepto de Educación que se ha ido restringiendo y limitando de manera injustificada en el que el transcurso de los dos últimos siglos hasta identificarse prácticamente en el concepto de educación formal y escolar (Coll, 2004).

Ampliar la acción educativa es ir más allá del paradigma escolar, y compartir procesos en y con las familias, para ello es preciso resaltar que el contexto familiar influye en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, porque les proporciona experiencias significativas que los ayudan a formar su identidad personal, social y cultural, además de permitirles ser integrantes de un grupo o de una comunidad.

Las experiencias que proporciona la familia establecen las bases de las relaciones que se construyen en la infancia y, posteriormente, en la vida adulta. Investigaciones como las de Bárbara Rogoff (2008), refuerzan la postura de que la influencia de la familia y el contexto son elementos fundamentales no sólo para el desarrollo físico, sino también para los procesos cognitivos y el aprendizaje.

En este sentido, reconocer que las familias ya ejercen un papel educativo en la crianza de sus hijas e hijos, que su interacción ya es *de por sí* una acción educativa, ubica a quien están en esta tarea en la postura de que la acción educativa con

padres y madres no es la de *formarlos o instruirlos* sino la de *propiciar la compartición de sus saberes* para enriquecer y potenciar sus propias prácticas.

Cabe mencionar aquí que al hacer referencia a las prácticas de crianza, cobra sentido el reconocer que su práctica, es decir sus acciones, hábitos y costumbres sobre la atención y cuidado de niñas y niños, la ejercen de manera cotidiana, y que sus acciones, a pesar de ser intencionadas, comúnmente no existe una conciencia o reflexión sobre dichas prácticas (Myers, 2001).

Ahondando un poco, las prácticas de crianza, como fenómeno de interacción humana, se pueden caracterizar como acciones donde están presentes actos de *poder, afecto e influencia*, acciones que están conectadas entre sí y que se van desarrollando conforme pasa el tiempo, es decir, que no son estáticas y se pueden ir transformando, tanto por el desarrollo de los infantes como por la influencia sociocultural (Elías, Pacheco y Walder, 2012)

Las ideas y estilos de crianza pueden ser muy diversos dependiendo de las condiciones del medio ambiente físico y del medio ambiente social, es decir, existen múltiples estilos de crianza, enraizadas en saberes, mitos, ritos y construcciones culturales de cada comunidad y época. Estas ideas de cómo deben de criar a hijas e hijos está directamente relacionado con la idea de lo que es la infancia, con ello padres y madres justifican su forma de proceder (Aguirre y Duran, 2000). Así podemos reconocer que toda experiencia de crianza es una experiencia de cuidado, de allí la importancia de planificar la manera de enriquecerlas (SEP, 2013. Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial).

Los estilos de crianza están vinculados a identidades culturas y tradiciones familiares, por lo que, en su interacción, en su intercambio, debe prevalecer el sentido ético del respeto al otro, a su derecho de ser distinto. Aun cuando muchas de las acciones de cuidado puedan parecer universales, como alimentarlos, bañarlos, dormirlos, atender enfermedades o enseñar comportamientos sociales, es claro que surgirán diferencias entre una y otra cultura, entre una y otra familia, entre una y otra persona, por lo que los planteamientos de la interculturalidad y la

perspectiva de género tienen plena pertinencia al abordarlos y son coherentes con la metodología pedagógica de grupos o comunidades de aprendizaje.

Las acciones educativas que se tienen con las familias implicadas en el proceso educativo para la mejora en las prácticas de crianza, deben partir del *respeto y reconocimiento de sus saberes*, porque las y los participantes puedan decir lo que piensan y lo que necesitan, es un intercambio de saberes, un diálogo, que da cabida a que las y los involucrados den curso a procesos de reflexión que permiten apoyar los procesos de apertura y visualización de otras formas de hacer las cosas, de aprendizaje con otros (Elboj y Oliver, 2003).

La MNE fundamenta su intervención educativa en los principios de las comunidades de aprendizaje con el que basa el aprendizaje dialógico, es decir, el diálogo igualitario entre toda la comunidad (llámese profesorado, alumnado, familiares, entidades, profesionales de ámbitos educativos y sociales, voluntariado, etc.) en un común esfuerzo solidario por lograr la igualdad educativa de todas.

La formación de grupos de madres, padres y figuras cuidadoras bajo la acción metodológica de comunidades de aprendizaje, toma como base teórica las aportaciones de diferentes autores como Freire, desde el ámbito de la educación, Bruner y Vygotsky, desde la psicología y el enfoque socio histórico del desarrollo, y Habermas, desde la sociología, entre otros, donde se desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico, con el enfoque donde todos aprendemos de las interacciones, con los iguales, con los iguales más capaces, con los adultos en general y con los adultos profesionales de la educación, agrupamientos e interacciones en ningún caso excluyentes (Rodríguez, 2012. Pág. 70).

El concepto de la *Comunidad de Aprendizaje* se deriva del concepto de la *Comunidad de Práctica* descrito por Etienne Wenger, quien comentó que:

Desde el principio de la historia, los seres humanos han formado comunidades que acumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales – comunidades de práctica, lo que distingue estas comunidades es que no consideran el conocimiento de su especialidad como objeto, es un elemento vivo de su práctica, aun

cuando se documenta. El conocimiento es un acto de participación (Wenger, 2001. Pág. 25).

Por otro parte, Paolo Freire (1968) sugiere que se abandone el concepto tradicional de la educación *como banco*, en el que el papel del estudiante se reduce a recibir y almacenar *depósitos de conocimiento*. Freire propone una pedagogía en el que los alumnos se convierten en participantes activos en una comunidad de aprendizaje que existe dentro de un contexto social, y asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Una comunidad de aprendizaje, según Torres (2001) es una propuesta educativa comunitaria cuyo ámbito de concreción es la sociedad local. Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando. Adopta una visión amplia de lo educativo y asume como objetivos y como eje el aprendizaje.

Por su parte, Kearney (2001) menciona que la comunidad académica tradicional está compuesta de tres entornos distintos: 1.- Las aulas, lugar del aprendizaje formal, la que provee una institución 2.- La biblioteca, lugar del auto-aprendizaje, y 3.- Los entornos de trabajo en grupo, que abarcan desde grupos organizados de estudio, y reuniones informales hasta conversaciones espontáneas en cafeterías o pasillos. En estos entornos se ayudan entre sí, consciente o inconscientemente, a aprender: es un aprendizaje informal, social, y muchas veces poco reconocido.

En el contexto de la comunidad de aprendizaje la conversación es la experiencia central ya que esta es la que crea el entorno de interacción social de aprendizaje, la conversación tiene el potencial que propicia procesos aprendizaje.

Kearney (2001) indica que en las comunidades de aprendizaje: hay ciertos elementos comunes que se pueden identificar: 1.- La responsabilidad compartida. 2.- El conocimiento se entiende como dinámico, adquirido. Es un proceso activo y colaborativo, y 3.- La participación activa en la elaboración del proyecto educativo se abre a toda la comunidad y, especialmente, a las familias que son protagonistas y a la vez responsables de la educación de sus hijos e hijas.

En una comunidad de aprendizaje, la diversidad cultural, lejos de plantearse como un problema, supone un nuevo reto para lograr una educación que fomente el derecho de cada persona a ser diferente.

Los planteamientos de la metodología de las comunidades de aprendizaje, el trabajo educativo con padres y madres de familia, la perspectiva de género y el enfoque intercultural conforman una coherencia interna de acción educativa. Puede existir trabajo educativo con padres y madres de familia pero si no se clarifica su objetivo y razón de ser como *alternativa no escolarizada* con los elementos metodológicos de la *comunidad de aprendizaje*, el *enfoque intercultural* y la *perspectiva de género*, se puede perder todo su potencial y razón de ser. En el próximo capítulo se ahondará en los aspectos del enfoque y la perspectiva, sin embargo es pertinente mencionarlos desde ahora ya que todos estos elementos forman las bases con las que se pueden organizar las acciones e intervenciones educativas para la MNE.

Dicho de otro modo, el trabajo con padres y madres de familia sin sustento metodológico, enfoque y perspectiva tenderá a pretender *educar a los padres y madres* direccionando sus acciones, anulando la compartición de sus saberes y experiencias, imponiendo un saber, jerarquizando no solo conocimientos sino jerarquizándose el mismo frente a ellas y ellos, reproduciendo sometimiento, abuso y violencia, que a su vez podrían perpetuar con sus hijas e hijos. Reproducirán roles y estereotipos sexistas, no se generará conciencia ni trascendencia de su papel educativo, se perderá su potencial de ser *agentes educativos* quedándose sólo a ser sujetos de instrucción.

Así, resulta indispensable que las pláticas a padres y madres de familia de la MNE no se confundan con lo que se ha llamado *Escuela para padres*, y aun cuando algunos Responsables de Modulo y Educadoras Comunitarias así lo anuncian y lo ofrecen, es pertinente poner a consideración estos planteamientos.

La *Escuela para padres* es una contradicción metodológica si partimos de que la MNE no es escuela y surge como una alternativa de trabajo comunitario, de trabajo con adultos, como un proyecto no escolar y en un planteamiento de compartición horizontal de conocimientos, en un sentido de aprendizaje no para acreditación,

certificación o titulación. Justamente es No Escolarizada porque no precisa de escuela, no precisa de su infraestructura ni de su metodología, ni de su estilo de pedagogía, ni de su forma de planeación, organización o evaluación. La MNE es otro paradigma educativo.

Hay quienes, desde una visión escolar, cuando aluden al trabajo con padres de familia, entienden que se pretende *organizar reuniones y conseguir el apoyo y la colaboración... para las actividades escolares*. No se habla de trabajar con padres y madres los contenidos educativos, intercambiando conocimientos para el beneficio de las y los educandos, no. Se conceptualiza trabajar con los padres y madres desde las propias escuelas, y para las escuelas, es decir que acudan a la escuela para que el docente les de indicaciones, de lo que ellos o ellas, los docentes, han observado como necesidades educativas: necesidades del aula, necesidades del plan curricular, necesidades de las y los alumnos en tanto alumnos dentro de la escuela. Éste no es el trabajo educativo de la Modalidad No Escolarizada.

En el ambiente cultural donde la escolarización es un todo, un todo que comprende además de la enseñanza, la custodia y otras funciones, no solo de niños y niñas sino de sus familias, hablar del Modelo No Escolarizado requiere de una adecuada caracterización para visualizar el quehacer educativo que se realiza, ya que es completamente distinto a esa cultura escolar que ha vivenciado predominantemente y posiblemente simbolizado como única.

Esta cultura escolar es lo que hace se conciba el trabajo con padres y madres como Escuela para padres y esta cultura, ésta óptica enfoca a que la acción educativa con ellos y ellas sea el de darles información, como si fuese una clase de aula (en términos tradicionales) o una exposición de contenidos. No se plantea como un proceso para dialogar en intercambiando saberes, No. Cuando se alude a los padres es para meterlos en la dinámica de lo que necesitan las y los maestros, de lo que necesita la escuela, es decir, enrolarlos en las actividades de la cultura escolar.

La escuela para padres, desde la escuela misma, es un proceso de aculturación, de incorporación, de subordinación a los planteamientos que requieren los procesos de aprendizaje que la propia escuela está trabajando, no lo que el padre o madre quiere, o lo que vive con su hijo o hija en sus contextos, en sus familias.

Más aun, la aculturación escolar ha hecho subordinación de las maternidades y paternidades. La escuela como institución se asume como tutor, incluso de los padres y madres, y cuando estos piden la voz, cuando ellos y ellas ya están aculturalizados solicitan estrategias para que hagan la tarea en casa.

Por otro lado, es importante mencionar que la concepción tradicional de *Escuela para padres*, dice sólo *padres*, no visibiliza a las mujeres, no menciona madres y padres de familia, no. Sólo dice *padres*, denotando su falta de aplicación de los criterios de equidad de género. Esto no es sólo una sutileza lingüística, es a su vez semántica y socio-histórica, ya que el trabajo en grupo *con mujeres*, es lo que ha posibilitado la dignificación de las maternidades y paternidades.

La crítica a la concepción de *Escuela para padres* puede ser expuesta desde la voz de una de sus precursoras: la psicóloga Eva Giberti, quien fue creadora y fundadora de la primera *Escuela para Padres de Argentina*, la cual opero de 1957 a 1973, ella apunta que:

No retomé el trabajo de Escuela para Padres porque entendí que ya había cumplido su ciclo; y que los nuevos padres preferirían recurrir a técnicas menos directivas... la persistencia del pedido de una nueva Escuela para Padres se enfrenta con mi posición actual: creo que ya terminó la época de aconsejar y de criticar duramente las conductas parentales, técnica que utilicé en la primera Escuela para Padres. (Giberti, E., 1996. Pág. 1)

El trabajo de Eva fue replicado en Bolivia de 1975 a 1980. Después de ello y a la fecha su trabajo académico y profesional ha estado muy ligado a los estudios de género. En sus reflexiones sobre el trabajo efectuado en escuela para padres menciona que el éxito era porque los padres encontraban ejemplificados los

conflictos que ellos tenían en lo que se exponía, pero su posición actual es más crítica, incluso ella misma se cuestiona:

¿Por qué llamarla Escuela? Ese fue el nombre original, tal como los europeos la crearon en los alrededores de la década del 40 con intención de enseñar a los padres cuáles serían, de acuerdo con los criterios de los pedagogos, médicos y psicólogos, los mejores procedimientos para orientar las vidas de sus hijos. Pero no se trataba de acompañarlos sino dirigirlos. (Giberti, E., 1996. Pág. 3).

El acompañamiento reside en proponer ideas, puntos de vista, incorporar conocimientos e información, dialogar, intercambiar saberes. Acompañar a los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje sobre el desarrollo de sus hijos e hijas tiene que ver con conceptualizarse como mediador del conocimiento, como facilitador del proceso más no con la direccionalidad de hacer, del pensar o del sentir de los padres, madres y figuras cuidadoras en su tarea como agentes educativos. Además, con la creación de las comunidades de aprendizaje se contribuirá al fortalecimiento de la tarea educativa contra la discriminación, exclusión y marginación (Bello, 2014).

Hoy, varios sectores de la comunidad escolar y de otras dependencias como el DIF que alientan y propician el trabajo con las familias en *Escuela para padres* porque las consideran como estrategias para brindar a los integrantes de la familia información pero esperan que un especialista, comúnmente psicológicos y pedagógicos, acuda con los padres y madres para *decirles lo que deben hacer con sus hijos*. Porque justamente parten del concepto tradicional de la educación donde se cree que *aprender es sólo adquirir un conocimiento* y que padres y madres al escuchar lo que deben hacer, lo harán siguiendo los consejos del especialista, pero aprender no sólo es depositar ese conocimiento como en un banco en las cabezas de las madres o los padres, aprender implica muchos otros procesos, que se desarrollan con un trabajo educativo distinto.

No hay duda en que una *escuela para padres* pueda ser útil y tenga sus beneficios, sin embargo, las *comunidades de aprendizaje* aportan mucha más riqueza para la

sensibilización, significatividad, conciencia y pro-acción, así como de otros procesos que se dan con el intercambio de experiencias; el diálogo, la discusión y la ayuda mutua, por mencionar algunas de sus características.

Como puede observarse los grupos de madres, padres y figuras cuidadoras de la MNE comparten algunas de estas características metodológicas de las *comunidades de aprendizaje*, en intencionalidad y deseabilidad, las cuales, se practican de manera cotidiana y dan sentido a su quehacer, sin embargo, también están influenciadas por las concepciones educativas hegemónicas, ya sea por falta de conocimiento de la historia de la modalidad, o por falta de formación en la metodología y los enfoques expuestos.

Por lo anterior es preciso identificar las bases pedagógicas que sustentan estas propuestas metodológicas de acción educativa, así, en el siguiente apartado ahondaremos un poco en identificar la influencia de las corrientes pedagógicas del trabajo con adultos.

Es posible que la observancia de estos factores, como lo postula el presente trabajo de investigación, sean la clave para mejorar la práctica educativa de la MNE.

1.5 ASPECTOS PEDAGÓGICOS DE LA MODALIDAD NO EESCOLARIZADA: ¿EDUCACIÓN PARA ADULTOS O EDUCACIÓN ENTRE ADULTOS? LOS MÚLTIPLES CAMINOS DE LAS PEDAGOGÍAS COMUNITARIAS.

Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre

Paulo Freire

La orientación a padres y madres de familia está concebida como una alternativa de trabajo educativo con adultos. Las diferentes posturas, enfoques y corrientes que trabajan con adultos se han enriquecido a lo largo de la historia en América Latina por medio sus corrientes críticas, concebidas como *educación popular* o pedagogías comunitarias, creciendo tanto en su sustento metodológico como

aportando nuevas visiones pedagógicas aplicables al quehacer educativo formal y no formal, escolar y no escolar, informal y comunicacional.

La educación con y para adultos, desde lo que se ha llama *educación popular* es concebida como una alternativa a la educación formal, ya que tiene sus propias prácticas, teorías, enfoques, pedagogías y una opción ética de transformación, pero sobre todo: buscan atender lo que el sistema formal no atiende, enmendar lo que la educación formal deja de lado y extenderse a donde la educación formal no mira para dignificar lo humano.

La *educación popular* se asume como una alternativa educativa desmarcándose de la educación escolar, ya que difieren en objetivos, enfoques y metodología, de actores, tiempos y situaciones. También parte de una crítica a los sistemas escolares, cuestión planteada en apartados anteriores. Puede concebirse como *otra educación*, no sólo como otra modalidad, sino *como otra forma de hacer y entender la cuestión educativa*.

Siguiendo este planteamiento, pero desde otro referente, Philip Hall Coombs, encargado de la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, en 1967, auspiciado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, impulsaron la necesidad de desarrollar *medios educativos diferentes a los convencionales*, a estos medios se les adjudicó el nombre de *educación informal*. Para 1968, Coombs y sus colaboradores propusieron la distinción entre la educación formal, no formal e informal. En 1974 ya se definían estos conceptos de la siguiente manera:

*La *Educación Formal* es la institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, comprende desde los primeros años de escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.

*La *Educación No Formal* es toda actividad educativa, organizada y sistemática que se da fuera del marco oficial de la institución escolar, para facilitar el aprendizaje a niños como a adultos.

*La *Educación Informal* es un proceso que se da durante toda la vida de una persona, en el cual se adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes

mediante las experiencias propias de cada individuo y la relación con el medio ambiente.

Ahora bien, haciendo un rastreo histórico de las alternativas de educación generadas en Latinoamérica, podemos señalar que 200 años antes, en 1769 Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar, ya hablaba de una educación que él denomina *popular*, la cual tiene tres características: La primera característica es que pretendía hacer americanos y no europeos. La segunda característica educativa es que propiciaba inventores y no repetidores. La tercera era qué educa para que no se sea más ciervo, es decir, se educaba para la emancipación.

De este antecedente histórico, en América Latina, se construyen universidades con este tinte *popular*, en el Perú, en el Salvador y en México, y en el siglo XX llegan a ser destinadas a obreros; en ellas se dotaba de una consciencia sobre su lugar y su papel histórico y se defendía los intereses de los propios grupos. Eran los inicios de los colectivos educativos, de las casas comunales y las comunidades de aprendizaje, pero no fue sino hasta el siglo XX, en la década de los 70 donde surgen 4 troncos históricos de la Educación Popular: I. La Educación Liberadora, II. La Pedagogía del Oprimido, III. La Educación Emancipadora y IV. Las Pedagogías Comunitarias, todas ellas tienen que ver con una postura educativa y pedagógica alternativa. Estas fueron sustentadas con planteamientos marxistas, de la izquierda revolucionaria, de la teología de la liberación, de las investigaciones sociológicas, planteamientos de filosofía Latinoamérica, del enfoque intercultural, de los estudios de género, de la ética del cuidado de la tierra, entre otras.

Vale resaltar que la educación popular está enmarcada por su distinción con la educación formal o la educación escolar, y por ello se le llama Educación No escolariza o No Formal.

Es posible sostener que la educación popular es una crítica epistemológica a la educación formal. El argumento generador es que *la modernidad* trajo consigo la idea de que la forma de conocimiento gestado en la *ciencia moderna* era la forma *superior* de hacer conocimiento, todos los otros eran considerados como formas

menores, y así se le trató en algún tiempo a la educación popular, como una educación poco sistemática y carente de metodología, sin embargo, la crítica epistemológica a la escolaridad y a la hegemonía del saber, era una crítica a la postura científicista, positivista, colonizadora y eurocéntrica.

La mirada decolonizadora, aporte del enfoque intercultural, influyo es la búsqueda de alternativas educativas, ya que cuando se concibe que el verdadero conocimiento es el generado por *la ciencia* y es *la escuela* quien está encargada de transmitirlo, todos los otros conocimientos son considerados como menores. Algunos planteamientos de Michel Foucault ayudaron al rompimiento de esas concepciones, mostrando que *saber* y *conocimiento* son dos dimensiones de una misma realidad.

La tradición latinoamericana se ha preguntado por la existencia de *nuestros saberes originarios* haciendo una crítica a los saberes científicistas donde se auto-adjudican la única forma de producir *La Verdad* sobre lo humano y sobre la naturaleza, por ello, esto lleva a la educación popular a hablar de interculturalidad, dónde se encuentran y dialogan las diferencias, no para ser absorbidos sino reconocidos en su valor propio.

En la búsqueda de alternativas, en la búsqueda de nuevos caminos educativos, se fue estructurando una serie de corrientes, de diferentes grupos que creció y se consolidó durante 40 años, pero luego se debilitó, sobre todo por los elementos de crisis propios de los finales de los 80 y comienzos de los 90, con la caída del socialismo real, el auge del neoliberalismo, la globalización y el pensamiento único.

A nivel mundial es en la década de los 80 donde la educación no formal adquiere mayor auge. La Enciclopedia Internacional de la educación en su tercer volumen incluyó ocho artículos específicamente dedicados a la educación no formal.

En 1981 se dio el Seminario Iberoamericano sobre Modalidades no formales en la educación de adultos, organizado por la Universidad Autónoma de Barcelona, donde uno de los exponentes, Jaime Sarramona López, puntualizo algunos aspectos metodológicos de la educación con adultos.

En 1983 se celebró en Salamanca el Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación, en el cual, se abordaron conceptos de educación formal, no formal e informal.

Para 1991 en Llanes se celebró el X Seminario Interuniversitario de teoría de la educación que fue dedicado a la educación no normal. Como puede observarse, la educación no formal y la educación con adultos surgieron hermanadas como alternativas educativas, su acción práctica ha tenido sus espacios de discusión y tratamiento teórico-académico.

Hasta el momento, en México, no ha habido un reporte de la práctica de la educación no formal / no escolarizada. Están los planteamientos teóricos-académicos, la planeación e incluso la implementación de los programas pero aun carecemos de un estudio descriptivo de cómo se lleva a cabo esta práctica, carecemos de la narrativa de la práctica de estos postulados en la orientación a madres, padres y figuras cuidadoras.

Volviendo a las alternativas educativas de América Latina podemos señalar que existen algunas posturas básicas que aluden a la educación popular, en los cuales encontramos toda la riqueza teórica y metodológica que hace de la misma, una especie de corriente pedagógica, un paradigma; La Pedagogía Latinoamérica.

De manera sintética, dichas propuestas educativas, pueden entenderse como las concibe Marco Raúl Mejía (2011), en su libro: *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur.*, del cual retomara las siguientes:

La *Educación de Adultos*, se desarrolla, en su primera forma en la Europa de la posguerra, donde los desocupados generados por los conflictos bélicos fueran re-educados, ya que se requería un nuevo tipo de obrero más tecnificado. Estas corrientes de educar al adulto se introdujeron a América Latina a través de la Agencia Internacional para el Desarrollo. Y fue definida así por la edad del destinatario de la acción y por desarrollarse en procesos no formales.

De esta manera la *Educación de, para o con Adultos* fue diferenciándose de los procesos escolarizados y establecidos, considerándose como otros tipos de

educación. Estas prácticas se fueron extendiendo al mundo campesino a través de la educación comunitaria en la década de los 50 y de los 60.

La *Educación para Adultos* comparte escenarios con la *Educación Popular* dado que se efectúa en comunidades, algunas de ellas son comunidades agrícolas, de cafeteros o madereros, en ellas existen programas de alfabetización de adultos, estos sectores llevan su práctica en procesos no formales y con el mundo de los adultos.

Algunas vertientes del modelo de educación popular para adulto o comunitaria también son llamadas: modalidad educativa, Toman su énfasis en la capacitación del adulto, en el uso del tiempo libre de las mujeres, sobre todo de las mujeres campesinas y de los grupos de pobladores, la gran característica es que los procesos de enseñanza son procesos dialogados. De la educación para adultos cabe resaltar los elementos de: *Efectuarse en comunidades. *Prácticas no formales. *Uso de tiempo libre. *Trabajo con mujeres, y *Proceso de enseñanza dialogada.

Otra corriente fueron *Los Grupos Cristianos Populares*. Este referente de la educación con adultos también están contextualizado en la Segunda Guerra Mundial, donde algunos de los sacerdotes que emigraron a América Latina comenzaron a desarrollar una corriente con un sentido de contacto con el pueblo, denunciando la alianza entre poderes locales y las jerarquías que suscitaban desigualdades e injusticias, de allí saldrían Sacerdotes del Tercer mundo, cristianos por el socialismo.

Estas prácticas de 1968 dan paso a una corriente de acción y pensamiento desde la cual brota la *Teología de la Liberación* y asumen una postura educativa liberadora, una propuesta educativa de educación libertaria, y básicamente es un trabajo al que se le llama comunidades de base, cuyo objetivo es construir una comunidad, su objetivo central, su acción va en la necesidad de construir comunidades, logrando un gran desarrollo de técnicas participativas y dinámicas de grupo como mecanismos de ayuda en los procesos educativos, se puede rescatar como elementos fundamentales de esta acción educativa: la participación con el

testimonio de vida, las técnicas y dinámicas de grupo, una propuesta colectiva del saber y el conocimiento a través del cual se cuestiona a la escuela y el conocimiento formal. Remarquemos los siguientes puntos: *Construir comunidad. *Técnicas participativas y dinámicas grupales como mecanismos de ayuda a los procesos educativos. *Técnicas testimoniales y *Saber colectivo.

Otra vertiente de la acción educativa con los adultos es derivado de la tradición de *La Izquierda Latinoamericana*. Se parte del antecedente histórico del triunfo de la Revolución Cubana, la cual desata una serie de voluntades organizadas, algunas toman el camino de la lucha armada pero otras ahondan en los procesos comunitarios postulando que el proceso de transformación social se dará con la alianza de los distintos sectores sociales, de los sectores populares, más al vincularse y gestar encuentros con el sector popular, donde hayan un vacío de formación política, por tanto, la intervención educativa era imprescindible. La acción educativa se desarrolla como formación política para esos sectores populares, su objetivo era hacer conciencia crítica. Los grupos de trabajo político con sectores populares buscan por medio de estrategias didácticas con los adultos fomentar conciencia crítica e intencionalidad política.

Otra corriente es la que se llamó el *Movimiento de Cultura Popular* de los años 50. Estos grupos tuvieron una gran influencia de acción educativa al destacar la promoción de actividades de alfabetización. De estos grupos es de dónde surge Paulo Freiré, la fuerza de su acción educadora estaba en los procesos de la toma de conciencia, que se hace posible a través de la lectura que se realiza de la realidad, del trabajo en los procesos de identidad y el de desentrañar los símbolos culturales para propiciar los procesos de concientización. Puntualizo estas características: *Conciencia crítica. *Identidad personal y colectiva. Lectura de la realidad y desentrañar símbolos culturales.

Otra corriente de la actividad educativa con adultos es la de *Proyectos Productivos*, la cual es una reacción a los procesos de sobre-politización cuya respuesta es una acción educativa centrada a la posibilidad de generar procesos de formación productiva, es decir, generación de grupos con actividades productivas financieras

y económicas, grupos en capacitación de procesos productivos específicos para volverlos competitivos, rentables, soberanos o autónomos alimentariamente. Cuando llega la educación popular a estos grupos hacen énfasis en la necesidad de capacitación técnica, en los procesos de producción de sobrevivencia material por lo que diseñan por ejemplo, granjas, talleres y otros procesos de acción económica.

Una gran influencia de la acción educativa entre adultos son los Procesos Educativos de *Grupos Étnicos* y *Grupos de Mujeres o de Género*, surgidos desde los años 70. En el caso del género, la lucha de las mujeres por reivindicar sus diferencias generó procesos de trabajo grupal construidos también como *educación popular*. La acción educativa con grupos de mujeres hacen énfasis en señalar la necesidad de trabajo educativo a fondo, entre los espacios de subjetividad de los hombres y de las mujeres para de-construir esos procesos culturales y sociales que existen como imaginario colectivo de lo que se piensa como masculino o femenino, es decir, se trata de entrar de manera colectiva en la crítica del patriarcado construido por siglos y propiciar otras formas de interacción basadas en la equidad. La Educación Popular de trabajo con mujeres introducen los procesos educativos de *vida cotidiana* y la *subjetividad*. En el caso de los indígenas derivó en construir una educación propia, búsqueda de comunidades autónomas, pero ambos son procesos educativos generadores desde las alternativas de formación, la acción educativa más recurrente es el diseñado del trabajo educativo como talleres de construcción de lo simbólico y subjetivo.

De todas estas acciones educativas, agrupadas en lo que puede llamarse *Educación Popular* según Mejía (2011), encontramos características de postulados metodológicos y pedagógicos en la Modalidad No escolarizada. En el siguiente cuadro de análisis comparativo se muestra las convergencias del quehacer pedagógico entre adultos de la educación popular y la Modalidad No escolarizada:

Cuadro 1 Análisis comparativo del quehacer pedagógico entre adultos.

Educación Popular	Modalidad No Escolarizada
<ol style="list-style-type: none"> 1. Parte de la lectura crítica de la realidad para reconocer los intereses de los actores. 2. Implica la transformación de las condiciones que recrean injusticia, explotación, dominación y exclusión. 3. Exige una opción ético-política para, los interesados de los grupos excluidos y dominados. 4. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, propicia su organización para la transformación social hacia la equidad y el reconocimiento de las diferencias. 5. Basa su propuesta pedagógica en los procesos de negociación cultural y diálogo de saberes. 6. Considera la cultura de los participantes como el escenario de interacción de los diferentes grupos humanos. 7. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividad crítica. 8. Pretende, como un proceso y un saber práctico teórico, se construyan resistencias y la búsqueda de alternativas. 9. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social. 10. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes en 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La acción educativa se efectúa en comunidades. 2. La práctica educativa es no formal 3. Se aprovecha el uso de tiempo libre 4. El trabajo educativo es en su gran mayoría con mujeres. 5. Los procesos de enseñanza son dialogados. 6. Implica construir comunidad y colectividad. 7. Utiliza técnicas participativas y dinámicas grupales como mecanismos de ayuda a los procesos educativos. 8. Las técnicas testimoniales tienen una especial cabida cuidando la confidencialidad. 9. Se basa y se aprovecha el saber colectivo. 10. Procura la conciencia crítica y auto-crítica. 11. Propicia identidad personal y colectiva. 12. La lectura de la realidad esta sesgada para beneficiar la interacción con niños pequeños 13. En algunos aspectos se basa en Capacitación Técnica (saber hacer) 14. Es un espacio de análisis de la subjetividad y vida cotidiana. 15. Es un espacio de encuentro, en su gran mayoría entre mujeres, donde se efectúa la

coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las que se inscriben	crítica del patriarcado y búsqueda por la equidad.
Elaboración propia: Cuitlahuac Sánchez Reyes	

Cabe mencionar que todas estas aportaciones de la educación popular fueron incorporadas a la MNE en distintos momentos y procesos de su propio devenir histórico. Al enlistarlas se evidencian prácticas verdaderamente arraigadas en las figuras operativas de Responsables, Promotores y Educadoras. También es cierto, lamentablemente, que algunos de estos principios y prácticas se han ido desvirtuando y perdiendo. Rescatarlas como antecedente histórico-teórico, sistematizarlas para hacerlas visibles, puede dar vuelta a la práctica en el aquí y el ahora de los contextos no formales, incluso en otros contextos no escolares o extra-escolares.

El Programa de la MNE por sus características, contexto, metodología y bases teórico-pedagógicas de trabajo educativo se acerque más a concebirla como un *diálogo de saberes entre adultos*, alejándose del paradigma de escuela para padres o educación para adultos donde suponen ir a que les enseñen cómo deben educar a sus hijas e hijos. Pero más aún, la MNE puede enriquecerse, con los aportes del enfoque intercultural y la perspectiva de género. Estos aspectos serán abordados en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE INTERCULTURAL Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO PRINCIPIOS ORGANIZADORES DEL QUEHACER EDUCATIVO.

2. ENFOQUE INTERCULTURAL Y PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Si bien la educación no es la panacea universal, sin embargo, es la condición de posibilidad de una nueva conciencia –para hombres y mujeres–.

Graciela Hierro

Ninguna intervención educativa está alejada de intencionalidad, la educación como un hecho cultural parte de supuestos y querencias, enfoques y perspectivas que guían su quehacer. En el presente capítulo se harán explícitas, estas dos herramientas conceptuales, prácticas y referenciales, es decir, se expondrán las bases de la línea de trabajo del enfoque intercultural y la perspectiva de género, desprendidas de los temas de relevancia social. Se hará una breve caracterización de dichas herramientas, así como su gestión o tratamiento educativo como parte una búsqueda o soporte como marco teórico referencial.

Así, podemos recalcar que toda práctica educativa requiere ser analizada y confrontada con los referentes teóricos que le permitan dilucidar los aspectos objetivos y subjetivos implicados en dicha tarea.

Los principios pedagógicos desde donde se efectúa el presente trabajo de tesis, son los constructos éticos, teóricos y conceptuales del Enfoque Intercultural y la Perspectiva de Género. Dichos elementos requieren ser expuestos, analizados y explicitados en sus intersecciones si se quiere arribar a conocer qué se hace, como se hace, porque se hace y que hace falta por hacer, en dicha práctica. En el presente capítulo se expondrán algunos de estos aportes postulándolos como principios organizadores del quehacer educativo y sus cuestionamientos.

Cabe aclarar que en el trascurso de la exposición y discusión de estos temas nos encontraremos con conceptos muy importantes para la presente investigación, ya que algunos de ellos se convertirán en indicadores y categorías de análisis, sin embargo, con el fin de no distraer la discusión principal, el uso de algunos de estos términos se especificaran con notas al pie de página.

2.1 LOS TEMAS DE RELEVANCIA SOCIAL; UN PRETEXTO PARA PENSAR Y RE-CONCEPTUALIZAR LA EDUCACIÓN.

“Las desigualdades siempre han existido, pero desde hace varios siglos se cree que la educación podía restablecer la igualdad de oportunidades...”

Zygmunt Bauman

Desde una perspectiva global, la Educación, en su acción como institución social, ha sido depositaria de la encomienda de construir una sociedad más justa y equitativa. Jaques Delors (1996) menciona que *la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y Justicia social*. Así, se asigna a la educación una función ambiciosa en el desarrollo de los individuos y de las sociedades; *contribuir al desarrollo de ayudar a cada individuo y fortalecer la cohesión social*, lo que implica enfrentar los problemas de la propia sociedad circundante ya que *no se puede ir a dejar a la puerta de la escuela la pobreza, el hambre, la violencia y la droga*. La situación sociocultural *entra con los alumnos en los establecimientos escolares*. (Delors, 1996. p. 159).

La escuela no está aislada de lo que acontece en la sociedad, de hecho, desde sus inicios fue diseñada con fines y objetivos enmarcados en lo que acontecía en su entorno (Álvarez y Del Río, 1990). Así, todas las instituciones educativas, sus modalidades, niveles y enfoques tienen un gran reto, que se basa en la esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los Derechos Humanos, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación, la educación puede propiciar equidad y justicia, dignidad y libertad, responsabilidad y eticidad¹.

¹ **Eticidad.**- Con un carácter Ético. Hare referencia a la Eticidad como una forma de educar con valores morales y sociales bajo el principio de los derechos humanos. Lo que implica la transformación personal del ser para ser enfocada al bien común.

Según Bauman (2005) requerimos *hacer del mundo humano algo más acogedor para la humanidad*, a pesar de la sospecha de que la educación continua siendo *administrada por el mercado*, es decir, por lo que la economía necesita, aspecto realmente preocupante ya que *el mercado de la enseñanza* lejos de atenuar las desigualdades, intensificará y multiplicará sus consecuencias. Dentro de los efectos secundarios sociales más potencialmente catastróficos se encuentran; las desigualdades, la exclusión, la marginación. Ante ello es preciso recuperar algunos objetivos, como *el fortalecimiento de la cohesión social y el desarrollo de un sentido de conciencia*. Así, podemos coincidir en que todas las instancias educativas requieren recuperar su intención fundamental, como dice Bauman:

Las actitudes que más necesitamos para dar a esa esfera pública una oportunidad razonable de recuperación, son las relacionadas con la interacción con otras personas: dialogar, negociar, comprenderse mutuamente y gestionar o resolver los conflictos. (Bauman, 2005, p. 166).

Mucho de las expectativas que se tienen con la educación se dirige a atender y dar solución a algunos de los temas a los que se les ha llamado: *temas de relevancia social*, ya que se debe enfrentar los retos, sociales y naturales, con responsabilidad. Uno de estos temas relevantes, es el tema de la *equidad de género*, el cual está profundamente relacionado con problemas tales como la discriminación, la desigualdad, el abuso y la violencia. Las diferencias sociales, como los distintos ámbitos del quehacer educativo, confluyen en el trabajo intercultural de aminorar las desigualdades sociales, ya que, como lo refiere Pablo Gentili (2001) la consolidación de sociedades democráticas dependen no sólo de la existencia de programas para *atender a los pobres*, sino de políticas orientadas para *acabar con los procesos que crean, multiplican y producen socialmente la pobreza*.

Siguiendo los postulados de la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), en el principio pedagógico 9, que sustenta el Plan de Estudios vigente, se menciona que:

Los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus

integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística.
(SEP, 2011. Pág. 36)

Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados del sistema educativo nacional se abordan temas de relevancia social, mismos que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad.

Estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a *la atención a la diversidad, la equidad de género*, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –bullying–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía. (SEP, 2011^a, pág. 36)

Cabe destacar que tanto la **atención a la diversidad** como **la equidad de género** son parte de los temas de relevancia social. Por lo que la atención, tratamiento o gestión pedagógica y educativa que se realice en torno ello tiene plena vigencia y están dentro de la normatividad.

Los temas de relevancia social tienen plena vigencia y legalidad ya que la propia Constitución política lo mandata, es decir, en el artículo 3ro. Fracción II, inciso c), dice: La educación que imparta el Estado:

Contribuirá a mejorar la convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (CPEUM. Artículo 3º. 2017).

La diversidad cultural, dignidad e igualdad de derechos, son temas comprendidos, contemplados, conectados e interrelacionados entre sí. Estos temas han sido enunciados como aspiraciones educativas llegando a formar parte de lo que se ha

denominado *el espíritu de ley* ya que se encuentran enunciadas en distintos artículos de la *Carta Magna*.

Es muy clara la vinculación de estos planteamientos con otros artículos constitucionales, por ejemplo con el Artículo 1º, quinto párrafo, en el cual dice:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (CPEUM. Artículo 3º. 2017).

La pretensión legislativa como precepto legal tiene un planteamiento aspiracional, es decir, se enuncia la aspiración como delinear el tipo de educación que impulsa el Estado y al cual quiere llegar. La conceptualización de la educación y sus objetivos, los fines y los medios, resaltan que se busca: *convivan, aprecien y respeten sus diferencias*, acercándose a los ideales de *fraternidad e igualdad de derechos*. Mas contemplarlo legalmente no lo hace una realidad, se requiere trabajar para ello, hacer acciones educativas encaminadas a cumplir con éste anhelo por muchos compartido.

Los preceptos constitucionales están secundados para su operatividad por la Ley General de Educación, es decir, la *Ley regula la educación que imparte el Estado*. Desde el artículo segundo de dicha ley se hace alusión a los temas de la equidad postulando que se dará educación en *condiciones de equidad*, sin embargo, la *equidad* se tomada solo en el aspecto referido al *acceso y permanencia en el sistema educativo nacional* con lo cual no se agota la necesidad del trabajo educativo en relación a la equidad de género.

Trabajar educativamente para la equidad de género va mucho más allá de la *paridad en el acceso y permanencia*. En este mismo artículo se conceptualiza la educación como *el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura... proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad*. Esto último, sí se relaciona directamente al quehacer de la

interculturalidad y el género, ya que la pretensión en la intervención educativa radica precisamente en los procesos de *adquisición, trasmisión y transformación de la cultura y la sociedad*; en el caso de la interculturalidad, para luchar contra cualquier distinción, diferencia o condición de desigualdad social y en el caso del género, para favorecer la equidad entre mujeres y hombres. La educación que imparte el Estado tendrá que:

Contribuir al desarrollo integral del individuo... Promover el valor de la justicia, la igualdad, la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión... (Ley General de Educación [LGE]. Artículo 7º, Fracción I, VI. DOF. 1 junio 2016).

En el Artículo 8º se estipula que: *luchará contra la ignorancia, sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra las mujeres y niños, haciendo una clara alusión e incorporación de los problemas planteados con perspectiva de género.*

Sin perder de vista lo trascendente de la intención de hacer “justicia social” con la “incorporación” en el campo educativo de los temas de relevancia social, cabe observar que este tipo de política educativa hace una disociación entre *lo escolar* y *lo social*. Lamentablemente algunas prácticas educativas también son así: lo escolar se limita a lo académico separado de *la vida social*. Sus problemas, dificultades y necesidades quedan fuera de su ámbito de injerencia, porque de manera disciplinar se han separado, el conocimiento mismo se ha fragmentado e impide operar el vínculo entre las partes, y hay que dar paso, como dice Edgar Morín, a *un modo de conocimiento capaz de aprender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos* (Morin, 2001. Pág. 36).

Al contemplar como *política educativa* el planteamiento en el cual la diferencia de género es un tema de relevancia social para el tratamiento educativo, al igual que otros aspectos de la diversidad social como la diferencia lingüística, religiosa o cultural, o las problemáticas de violencia, el medio ambiente, la paz y los derechos

humanos, se devela que, conceptualmente, hay una disociación entre lo escolar y lo social.

Queda en evidencia que la conceptualización educativa, desde el discurso oficial, restringe *lo escolar* a lo académico, por lo que debe implementar estrategias de volver a *lo social* para darle sentido a su quehacer. Por ello es importante subrayar que, en un sentido amplio de la concepción educativa: *lo escolar* es un hecho *inminentemente social* y que la educación no se reduce a los ámbitos propiamente escolares.

Así, cuando se exponen temas educativos donde comúnmente se hace alusión a la escuela y el aula como ámbitos propios de la educación, como escenarios propicios donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ha de señalar que *la escuela* no es el único lugar donde se aprende y se enseña, como se expuso en el capítulo anterior. Hablar de enseñanza y de aprendizaje requiere ser conceptualizado como un aspecto central e inseparable de la práctica social. El aprendizaje está situado y contextualizado, no en un lugar sino en una acción, es decir, que *toma lugar* en un marco de *participación social*, ya que: *el aprendizaje es un tipo especial de practica social* (Lave y Wenger, 2003. Pág. 5).

Por lo anterior, los temas de *relevancia social*, pueden ser tomados para el caso de la MNE, como el punto nodal de la *re-conceptualización o re-significación* del quehacer educativo y tomar los planteamientos del *enfoque interculturalidad y la perspectiva de género* como la base teórica desde donde se organice y planee la acción educativa.

Se hace explícita esta noción educativa como practica social y más allá del aula o la escuela, ya que, para el presente trabajo, las acciones educativas de los temas de relevancia social tienen una situacionalidad en el trabajo comunitario con madres, padres y figuras cuidadoras de la infancia, a los cuales, no se les atiende en la escuela sino en la comunidad. Porque es ahí, en la familia, donde juega un papel activo la formación y educación de la infancia, es decir, en los ámbitos llamados extra-escolares, no escolarizados o comunitarios.

Con las familias es donde se hace evidente la relevancia social del quehacer educativo, la relevancia de los temas y los aportes conceptuales del enfoque intercultural y de a perspectiva de género pueden ser sus principios organizadores.

2.2 INTERCULTURALIDAD Y GÉNERO COMO MARCO DE ACCIÓN.

La Teoría de género no enfoca a mujeres y hombres como seres dados, eternos e inmutables, sino como sujetos históricos construidos socialmente.

Daniel Cazés

El tema de la equidad de género como tema educativo de relevancia social requiere sea iniciada la discusión desde lo que se entiende por Ser Mujer o Ser Hombre, ya que estos a su vez son una cuestión educativa. Ser mujer o ser hombre se aprende y se enseña a serlo, decir esto no resuelve inequidades, pero si abre puertas conceptuales para apuntalar su transformación.

La problemática de la falta de Equidad de Género, es un problema de interrelación entre hombres y mujeres ya que limita el desarrollo integral desde que son niños y niñas, obstaculiza el desarrollo de sus capacidades y habilidades educativas y sociales, pero, sobre todo, posibilita la violencia, dejando a las mujeres, en su gran mayoría, en una condición de mayor vulnerabilidad (Cagigas, 2000). Si el quehacer educativo no propicia otras condiciones de interacción entre hombres y mujeres entonces es posible que haya pedido su *relevancia social*.

El mal uso del poder que origina la falta de justicia, libertad y equidad son derivados de las construcciones socio-culturales de género (Sánchez, 2014); los atributos, ideas y expectativas que se tienen sobre un ser humano varían en exigencias, libertades, derechos o privilegios y estas divergencias toman como base la diferencia biológica de ser hombre o ser mujer, generado estereotipos. Según Álvarez-Gayou (2000) los estereotipos son limitantes en cuanto niegan las posibilidades de diversidad, se interiorizan e impiden el desarrollo de las potencialidades humanas.

Ahora bien, los estereotipos de género son la pauta de normalización² de las conductas y con ello se pretende estandarizar lo masculino y lo femenino, convirtiéndose en un instrumento simbólico de sometimiento/control, pero a su vez, son normas aceptadas porque propician pertenencia e identidad.

Esta tensión psico-socio-cultural de las construcciones del rol sexual e identidad de género no es posible simplificarlas, o sólo enunciarla, sino muy al contrario, requiere no sólo ser descrita sino apuntalar a su comprensión y deconstrucción.

Para ello es pertinente retomar lo descrito por Michael Foucault (1975) con referencia a *la norma como portadora de una pretensión de poder*, ya que todo lo que se sale de la norma se convierte en anormal, y puede ser tratado como una monstruosidad, como una perversión. Lo anormal, puede ser visto como enfermizo e in-deseable, y con todo ello, se puede generar discriminación, vuelta al sometimiento y a la violencia. Las más mínimas diferencias pueden ser trasgresoras de esa *ley de ser normal*.

La deseabilidad social de *ser normal*, de ser hombre o mujer normal, desvanece las pluralidades para favorecer una homogeneidad³ dominante. Ahora bien, la normalización replica la deseabilidad social de no ser discriminado o violentado, así, la normalización unifica y universaliza esta deseabilidad hasta llegar a un punto en que la normalización se naturaliza. La naturalización⁴ nulifica la diversidad y condena al otro o a la otra, a las y los distintos. Por salirse de la norma, por salirse de su control, de su poder simbólico y social, lo enviste, lo afronta, confronta y somete desde otro ángulo, desde la reacción social del desprecio. Al *anormal* se le aplica la jerarquización⁵ de sometimiento. Al otro o la otra, que es distinto y distinta a los normales, se les minimiza. Al diferente no se le da el mismo trato ni el mismo

² **Normalización**, o *normatizante*.- Se usará el término no sólo con su carácter de aplicación de reglas como un medio de control sino más con un toque crítico al simplificar, unificar y anular la diversidad.

³ **Homogeneidad**.- Desde los planteamientos sociológicos tomaremos el término como una tendencia globalizadora de colonialismo cultural, ya que, al hacer igual lo diferente, por presión o cohesión social se corre el peligro de hacer perder rasgos distintivos o únicos.

⁴ **Naturalización**.- Hacer pasar algo como inamovible e incuestionable. Pretensión de quitar la influencia de transformación socio-cultural ocultándola o desvirtuándola.

⁵ **Jerarquización**.- Acción de organizar y clasificar algo por niveles de importancia. Aquí hare la referencia de jerarquización como Imposición de criterios unilaterales que subordinan a las personas, sus características, sus condiciones sociales o su cultura.

rango, no es un igual en jerarquía: es un menor, despreciado, bajado de categoría, de clase, de reconocimiento.

Esta lógica jerárquica inicia imponiéndose a las primeras diferenciaciones que establece, es decir, a la diferencia simplista de la base biológica se le aplica la lógica jerárquica de; el Hombre es mayor en jerarquía que la Mujer, esta es la lógica de poder del sistema patriarcal, el punto nodal de su norma, de su homogenización, y ésta es la deseabilidad que podemos cambiar y se puede iniciar develando lo falaz de esta lógica jerárquica, impulsando diversidades no jerárquicas, diferencias no sometidas, siendo diferentes y no por ello menores, despreciados o discriminados. En el caso de la normalización de los estereotipos de género comúnmente los sujetos luchan y se esfuerzan durante toda su vida por *cumplir con el mínimo establecido*, hombres y mujeres “*deben*” cumplirlo y así conservar la aprobación de sus padres, madres, de sus familias, de todas sus relaciones, es decir, de la sociedad circundante, de su medio cultural y es *tan fuerte la presión social para que el desiderátum se materialice* (Cazés, 2000) que *los sujetos terminan por introyectar este mandato a nivel individual y solicitarlo a otros y otras* en su interacción.

La mayoría de las personas hace propios los estereotipos como acto individual e identitario, pero es por influjo de la presión social. Ese *deseo impuesto* de ser hombres o mujeres, como lo estipula el mundo social y cultural, se interioriza y se interactúa, lo preocupante y altamente criticable es que dichos estereotipos están contruidos bajo los principios normalizadores de la cultura patriarcal, la cual somete a las mujeres en su lógica de supremacía del hombre.

Al hondar un poco en las cuestiones del poder recurrimos a las aportaciones de Michel Foucault (1975) para comprender los fenómenos de una mejor manera, ya que nos permite resaltar el hecho de que: el poder no sólo lleva consigo el control, sometimiento y sus formas de conservadurismo, sino que *el poder posee en sí mismo los principios de transformación e Innovación*, por lo que no es el poder en sí, el problema de la causa de la inequidad y las injusticias sociales, sino el mal uso del poder.

La falta de respeto y contemplación de la diversidad tiene que ver con las tendencias homogeneizadoras de control y de poder. En este sentido es imperativo subrayar

como un hecho empíricamente comprobable que; biológica, psicológica, social y culturalmente, los seres humanos diferimos unos de otros. La diferencia que existe entre cada uno de los seres humanos es evidente, cada ser es único, individual, irreplicable e incomparable, dinámico, cambiante y en desarrollo (Sánchez, 2006), Ser diferente puede interpretarse como nulidad a la posibilidad de *igualdad* en su sentido estricto, y así es, porque desde la perspectiva de género, no se busca la igualdad, se hace referencia a la igualdad, pero a *la igualdad de trato en dignidad*. Desde la perspectiva de género se postula *buscar la equidad*.

El término de *equidad* presupone tratar a dos personas con justicia y en este sentido es aún más preciso que el de igualdad, ya que este término hace referencia a la semejanza en forma o cantidad, mientras que *el de equidad lo hace contemplando la diferencia*. Esta sutileza semántica no debe ser pasada por alto (Sánchez, 2006). Así, cuando se expone la necesidad de equidad entre hombres y mujeres se hace reconociendo las diferencias. Al insistir en la equidad, no se debe dejar de observar y evidenciar que también en las identidades masculinos o femeninos (sexuales y de género) hay una realidad polimórfica, plural y diversa, ya que existen sujetos: bisexuales, heterosexuales, homosexuales y asexuales, sujetos bigenéricos, heterogénicos y a-genéricos, sujetos intersexuales (andróginos), masculinos, femeninos e indiferenciados (Fernández, 1998). Es decir, la realidad es más compleja, diversa más que universal, distinta más que homogénea.

Por lo anterior podemos coincidir que:

El concepto de equidad se refiere al principio conforme el cual mujeres y hombres acceden con justicia e igualdad al uso, control y beneficio de los bienes, servicios, recursos y oportunidades de la sociedad así como a la toma de decisiones en todos los ámbitos de su vida social, económica, política, cultural y familiar. (Secretaría de Salud, 2014).

Por otra parte podemos rescatar un argumento para evidenciar que somos distintos, enfatizado de una manera simbólica y concreta a la vez:

La diferencia es consustancial al ser humano. Si un centímetro cuadrado de piel (las huellas digitales, por ejemplo) nos hacen

diferentes a miles de millones de individuos, ¿qué será todo el pellejo?”(Santos Guerra, 2000. pág. 20).

Ser hombre o ser mujer no es sólo un hecho biológico, ni tan sólo un desarrollo cognitivo o conceptual enmarcado en la individualidad; ser hombre o ser mujer es un proceso donde se materializa la deseabilidad social; ese constructo socio-cultural donde queda de manifiesto tanto el poder de influencia de la interacción humana como su poder de construcción y de transformación.

Así, resulta imprescindible: *rebasar la ancestral concepción del mundo fundamentada en la idea de la naturaleza y la biología* como argumento absoluto para explicar la vida de los seres humanos, su desarrollo y sus relaciones (Cazés, 2000). Sobre todo, porque esa *ancestral concepción* de ser hombre o ser mujer es *la base de las limitaciones, los atropellos, la discriminación y la violencia*. Estas circunstancias son las que podemos transformar al transformarnos, porque se puede ser de otra manera, se puede ser otro para los otros, sin atropellos.

Es posible transformar las injusticias, el abuso y la violencia de género (como las que se suscitan en cualquier otra diferencia) con la *otredad*⁶ y con la *alteridad*⁷, es decir, es posible *alternar* o cambiar la propia perspectiva por *la perspectiva del otro*, y trabajar juntos por la equidad, como dice Carlos Sklear (2002), sin una perspectiva de alteridad, sin el otro, sólo seríamos *la oquedad y opacidad de la mismidad*.

Esa mismidad muchas veces es avasallante hacia el otro, impuesta, porque nunca se deja de mirar al otro con los propios ojos, es decir, con los propios valores y significaciones. Sin embargo, aceptarnos diferentes y reconocer el derecho del otro no basta para abatir la inequidad y la injusticia. Sin un ejercicio de alteridad se seguirá reproduciendo la mismidad, la dominación de uno sobre otro, porque la alteridad radica en modificar mi propio yo a partir de la apretura con el otro. La importancia de la otredad es que por medio de ella se reconoce y dignifica la diferencia.

⁶ **Otredad.**- Conciencia y reconocimiento del otro como un individuo diferente. Significatividad que se tiene de otro ser con sus propios derechos y dignidad de ser otro, es decir, distinto. La otredad también es relevante por el hecho de que la conciencia de otro, diferente, da sentido a la identidad.

⁷ **Alteridad.**- Parte del descubrimiento de que los otros tienen interés y perspectivas propias, así la alteridad es un ejercicio de alternar la perspectiva propia con la ajena.

El género como categoría impuesta socialmente e introyectada por los individuos, se expresa en el ámbito individual con una enorme diversidad, es decir que existen diversas formas de ser otros, de ser varón o de ser mujer. Lo masculino y lo femenino no son categorías absolutas, y en todo caso, se puede hablar de tipos de masculinidad y feminidad (Álvarez Gayou, 2000) en los que pueden existir otras formas de expresar la feminidad y otras formas de expresar la masculinidad. Como dijo Jean Paul Sartre (1968) *se es lo que se hace consigo mismo*. Partiendo de esto podemos postular que es posible construir e introyectar, otra forma de ser, una forma, una manera de ser más justa y equitativa, empática y solidaria.

Precisando, no es lo masculino o lo femenino, lo que gesta las injusticias, es un tipo de Masculinidad hegemónica⁸ la que propicia las desigualdades sociales: la masculinidad concebida, perpetuada y naturalizada del sistema patriarcal.

Llegado a este punto se puede conceptualizar que la dicotomía hombre / mujer, más que una realidad biológica, es una realidad simbólica y cultural (Lamas, 2002, p.338). Es por ello que se insta a que el *Ser hombre o ser mujer: No se es, se llega a serlo...* como lo acentuó Simone de Beauvoir (1908-1986) desde los orígenes de los estudios feministas y de género.

Es decir, que ser hombre o ser mujer se construye, porque la personalidad o la identidad, como el conocimiento mismo, es un constructo en interacción socio-cultural, y podemos acentuar que ante cualquier hecho cultural se aprende y/o se transforma, se transmite y se enseña, formal e informalmente, porque en un hecho cultural, existe un *intercambio de uso y construcción de símbolos, signos y significados* (García Canclini, 2004).

Y ya que la construcción de la identidad de género está influenciada por la interacción socio-cultural y ésta identidad se centra de la deseabilidad de su contexto: la acción educativa para la equidad puede partir de *desnaturalizar la concepción misma de ser mujer o ser hombre* reclamando el derecho de ser distinto, evidenciando que no por ser distintos predominará uno sobre otro, que puede ser

⁸ **Hegemonía.** Supremacía que ejerce un estado, organización, entidad o cultura, sobre otras de igual tipo. Usare el término de hegemonía para destacar el hecho de dominio, imposición o ejercicio de poder sobre los otros.

distinta la interrelación, que se puede ser distinto o distinta a la versión hegemónica dada milenariamente a hombres y mujeres.

Cuando reivindicamos el derecho a la equidad, lo hacemos no para ser iguales, sino para vivir siendo diferentes, pero con un trato justo. Lo hacemos para salir de los estereotipos que restan libertad, lo hacemos para compartir la libertad.

Cuando reivindicamos el principio de equidad lo hacemos no para contraponer características, no para competir, no para ganar, lo hacemos para evidenciar privilegios y buscar erradicarlos, para encaminarnos a la colaboración y el respeto, para fomentar la convivencia⁹.

Cuando reivindicamos el derecho a la equidad desde el ámbito educativo se hace para re-organizar o redirigir esfuerzos, contemplando los aspectos socio-culturales que están inmersos en lo complejo de las interacciones de la enseñanza-aprendizaje, las implicaciones de la deseabilidad social y el poder, de lo normal y naturalizado, de lo homogéneo y hegemónico, de lo diverso, de lo plural, pero en busca de lo justo y de lo ético.

2.3 OTROS PARADIGMAS O NUEVAS UTOPIÁS.

*Qué tal si deliramos por un ratito
qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia
para adivinar otro mundo posible
Eduardo Galeano*

Como quedo esclarecido en el apartado anterior, la perspectiva de la equidad de género y la educación intercultural convergen en el rompimiento de visiones homogéneas, uniformes, universales o estereotipadas, postulando otra visión, otros paradigmas, no solo sexuales, sino socioculturales y educativos, compartiendo otros enfoques epistémicos e interactuantes.

Ahora bien, por su parte el enfoque intercultural en la educación es considerado como una de las principales esperanzas para lograr un futuro donde la comprensión

⁹ **Convivialidad.** Usare el término para destacar lo que implica la interacción, no solo convivir, de estar viviendo junto, sino vivir con el otro, siendo consciente de que es otro, distinto, al que no solo soy tolerante sino se es hospitalario y abierto a la alteridad.

y la solidaridad sean la base de la relación entre hombres y mujeres. (García M., Escarbajal F. Escarbajal de H., 2007), con lo cual se abre el camino a nuevas utopías.

Cabe aclarar que el enfoque intercultural ha tenido su principal ocupación en los estudios de la diversidad, los diferentes y las desigualdades sociales en contextos de migración, minorías étnicas, diferencias lingüísticas, culturales o físicas. En dichos contextos se hace patente la discriminación, segregación, abuso, injusticias y violencia, sin embargo, no es solo en esos contextos donde se capitalizan las hegemonías y yuxtaposiciones¹⁰, las imposiciones, tensiones y conflictos, la incomprensión, la falta de comunicación, de empatía y de respeto.

En cualquier contexto de interacción humana se pueden dar dichas condiciones, por lo que los contextos educativos no son la excepción, a veces, son mucho más propicios para ello, pero es en todos los contextos sociales donde tiene cabida la mediación intercultural; en contextos políticos, económicos, de salud, de servicios, en contextos escolares y extra-escolares, familiares y comunitarios.

La cuestión desde el enfoque intercultural es preguntarnos ¿Qué se hace con las diferencias? ¿Qué se hace con las desigualdades sociales? ¿Qué se hace con las injusticias? Suponemos que la educación puede llegar a crear una sociedad más justa, suponemos que la educación, más allá del aula, más allá de la escuela, puede incidir en fomentar una cultura de respeto, de relaciones de convivencia en dignidad, de intercambio y enriquecimiento mutuo de lo humano.

Esta es la tarea de la *educación intercultural*, llegar a esta conceptualización no ha sido fácil. La educación intercultural ha pasado por distintos “modelos” los cuales aún siguen siendo vigentes como política educativa.

En el devenir histórico de la educación intercultural se pueden identificar los siguientes los modelos: 1.- Aquéllos donde se pretende la *asimilación cultural*, es decir, se pretende *igualar las oportunidades de los otros* por lo que se diseñan *programas compensatorios*. 2.- Aquellos enfocados al entendimiento cultural, donde se trata de *educar sobre las diferencias* y no de *educar a los diferentes*. 3. Modelo

¹⁰ **Yuxtaposición.**- Poner por encima, a un lado o subordinadamente. Usare el término no en el sentido gramatical sino simbólico de las relaciones interpersonales y de interacción cultural para develar las relaciones de desprecio, avasallamiento o de primacía.

de pluralismo cultural. Este modelo de intervención parte de *No aceptar la superioridad de una cultura* sobre otra. 4.- Modelo de *Educación bicultural*, busca la competencia en dos culturas. 5.- Modelo de *multiculturalidad* para la reconstrucción social, el objeto es dotar a la persona de reflexión y acción tendientes a la comprensión crítica de la multiculturalidad (García M., Escarbajal F. & Escarbajal de H., 2007)

En otra clasificación que hace María Teresa Aguado (1999) se menciona las siguientes modelos de educación intercultural; 1.- De adición, cuyo objetivo es incluir contenidos en el currículum. 2.- Derivación, educación de tipo compensatoria. 3.- De lengua materna. 4.- Para combatir el racismo. 5.- Respuesta radical, que abanderada la lucha contra la perpetuación del orden social que obliga a la sumisión. 6.- De pluralismo cultural, se toma a la educación como instrumento frente a la alienación cultural¹¹.

Por su parte Gunther Dietz y Laura S. Mateos (2011) mencionan que existen los modelos de: 1.- Educar para asimilar y/o compensar. 2.- Educar para diferenciar y/o biculturalizar, 3.- Educar para tolerar y/o prevenir el racismo. 4.- Educar para transformar, 5.- Educar para interactuar. 6.- Educar para empoderar y 7.- Educar para descolonizar.

Superar dichos modelos requiere conocerlos, entenderlos, problematizarlos y proponer otro tipo de intervenciones, en el que el tratamiento de las diferencias y los diferentes se opte por una pedagogía crítica del control cultural y un dialogar entre saberes (Dietz & Mateos, 2011).

De la crítica que el enfoque intercultural ha dado a como han sido tratados los problemas emanados de las diferencias, se destaca que a los diferentes se les ha tratado como deficientes. Este paradigma de la *teoría del déficit*, es el más utilizado en el ámbito de políticas públicas, ya que *coloca al otro en un plano jerárquico de minusvalía* por lo que el Estado usa el discurso de *dar lo que les falta* poniéndose como portador de una *bondad justiciera*.

¹¹ **Alienación cultural.**- Es cuando el individuo o la colectividad se convierten en receptores pasivos de la cultura y sus medios de comunicación. Consumidor de símbolos, signos y significados, sin poder de acceso y control de los medios para su construcción o transformación.

Se puede observar, como lo alerta Aguado (1999) que la mirada hacia el otro, hacia el diferente, hacia el distinto, es una forma de mirarlos, como deficientes.

El *otro* es el diferente, al que habría que darles *lo que le falta*. Ésta es una actitud poco favorable para propiciar relaciones de equidad, ya que si se mira al otro como *al que le falta algo* el que mira se pone en la *posición del completo*. Esta relación dicotómica de *el que tiene y el que le falta*, socioculturalmente se extiende a otras dicotomías como; el bueno y el malo, el bonito y el feo, el normal y el anormal, el que sabe y el ignorante, el que manda y el que obedece... el hombre, la mujer... Con dichas dicotomías se gestan jerarquizaciones donde se ejerce la hegemonía, lo cual atenta contra la dignidad y no propicia desarrollo, sino de abuso de poder, la dependencia y se perpetúan las condiciones de desigualdad social.

En el caso de las diferencias de Género, comúnmente ese *otro* es la mujer, a la que *le falta algo*. Esta mirada hegemónica del género, a la que se llama patriarcado, es promotora de los paradigmas del déficit ya que con ellos se sostiene. La consideración de las diferencias, donde a alguna de las partes se le considera como deficitaria es en el fondo una relación donde se ejerce dominio y poder. Es por ello que desde el enfoque intercultural se puede mirar con mayor claridad como el trato que se da a las diferencias puede generar desigualdades sociales,

Desde la perspectiva de Género se parte de la crítica al sistema patriarcal sexista donde las diferencias entre hombres y mujeres son tomadas como pretexto para el predominio de los varones sobre las mujeres, ya que ellas, son *las otras, el segundo sexo, las deficitarias*. La propuesta desde la educación intercultural parte de presupuestos distintos, parte de la lucha contra las hegemonías, supone la valoración de la diversidad, el respeto a las diferencias y *no por ello tolerar las desigualdades que se convierten en injusticias sociales*.

Estas miradas son las convergencias que hacen del enfoque intercultural y la perspectiva de género, herramientas fundamentales para ser explicitadas en los ámbitos educativos, para descubrirlas, discutir las y transformarlas. No sólo son recursos educativos sino materia de educación, porque la educación intercultural impulsa el respeto al otro, la convivencialidad y el intercambio como condición para

estimular el trato equitativo y democrático de las diferencias, ya sean culturales étnicas, lingüísticas, sexuales, de género o de cualquier tipo.

Los planteamientos de la educación intercultural y la perspectiva de género convergen en los siguientes principios:

Cuadro2 Convergencia entre principios del enfoque Interculturalidad y la perspectiva de género

Enfoque intercultural	Perspectiva de género
<p>*Identifica estructuras de jerarquización dicotómicas y hegemonías de poder en interacción.</p> <p>*Detecta y combate los factores de desigualdad.</p> <p>*Reconoce las diferencias para valorarlas, respetarlas y alentar su convivencialidad.</p>	<p>*Detecta las desigualdades de género que propician abuso, discriminación, sometimiento y violencia</p> <p>*Identifica estereotipos y actitudes sexistas, machistas o misóginas del sistema Patriarcal.</p> <p>*Identifica obstáculos para generar las mismas oportunidades de acceso y control de sus derechos, recursos y beneficios.</p>
<p>Creación propia: Cuitlahuac Sánchez Reyes</p>	

De acuerdo con Escarbajal (2012) La educación intercultural implica siempre interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad, reconocimiento y aceptación de los valores y de los modos de vida de los otros.

La educación intercultural implica conocer la diversidad, percibir y analizar las desigualdades, criticar y hacer propuestas de cambio, contribuir a impulsar la riqueza en la variedad, ayudar a comprender que no existe una sola verdad y superar las barreras de los integrismos y fundamentalismos, hacer caer los muros de separación entre las personas, grupos y culturas.

La educación intercultural puede parecer una *nueva utopía*, y si, como menciona Freire (1970) las utopías son *un compromiso en la denuncia a las estructuras deshumanizadoras* y en la transformación de las mismas. O siguiendo el

conversatorio con Eduardo Galeano donde le preguntan: ¿Hay espacio para la utopía en el mundo de hoy?, ¿La utopía sirve para algo? Y él Responde:

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar. (Galeano, 2016.

Video, ss1:20)

La educación intercultural es una utopía y una ideología. Como dice Escarbajal (2007): *Más que una ideología*, que también lo es, es percibida como un *conjunto de principios antirracistas*, anti segregadores y con un fuerte potencial de igualitarismo (García M., Escarbajal F y Escarbajal de H. 2007. Pág. 79). No es la panacea en la eliminación de los prejuicios raciales o de género, está unida a otros procesos educativos, está destinada a capacitar a individuos y grupos para hacer frente a tales prejuicios y a sus manifestaciones sociales a través de estrategias educativas, siempre desde posiciones de igualdad real, tanto a nivel jurídico como político, social y económico (Escarbajal & García, 2007).

Catherine Walsh (2005) menciona que No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, tampoco se trata de *esencializar*¹² *identidades* o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles; se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

Así se puede postular que la educación intercultural es una de las principales esperanzas para lograr un futuro donde la *comprensión y la solidaridad* sean la base de la relación entre hombres y mujeres, ya que puede ser una acción transformadora de la manera de pensar sobre el otro y sus posibilidades como mediadora de conductas, tomando como premisa, la comunicación para el entendimiento mutuo (Escarbajal, 2012).

En los planteamientos de la interculturalidad se hace hincapié en la importancia darle cabida al trabajo de la pedagogía de la diferencia que contempla educar en la

¹² **Esencializar.**- Reducir algo a su esencia con lo que pierde la riqueza de su diversidad, por tal motivo queda una esencia superflua y en vacío, cosificada.

diversidad lo cual implica *Aprender la complejidad*, como lo plantea Edgar Morin (1999), ya que simplificar la realidad genera prejuicios y estereotipos.

Comúnmente, los prejuicios y estereotipos se acompañan de una ideología jerárquica, la cual se cimienta en criterios dicotómicos de superioridad/inferioridad, colocándose a sí mismo como superior y esto es la base que constituye su egocentrismo o etnocentrismo, con ello se *tamiza toda la realidad ética o cultural*, filtrando a la luz de sus propios parámetros de lo bueno lo justo y lo deseable (Morín, 1999. Pág. 37).

La educación intercultural puede significar una buena alternativa a los modelos educativos mono-culturales porque frente a la perpetuación de la cultura única se contraponen y acepta la complejidad de cada ser humano, de su cultura, y se reconoce que todos somos pluriculturales. Tener otras miradas, partir de otras posturas, es visualizar que hay otras formas de ser: hay que confrontar las visiones únicas como lo son los estereotipos. El estereotipo es una simplificación de la realidad, aceptable pero incompleta, hay que saltar esa barrera del estereotipo y estar preparados para la comunicación intercultural, para la suspensión del eurocentrismo, la superación de la simplificación, la apuesta por el paradigma de la complejidad (Morín, 1994). La educación intercultural debe ser capaz de interpretar la complejidad evitando la tradicional simplificación de la educación compensatoria, al propiciar entender al otro con su complejidad y ejercer ser distinto se puede eliminar prejuicios y estereotipos para con ello ayudar a la emancipación cultural y social de las minorías.

Discursivamente se reclama el derecho a ser distinto, se pugna por la comprensión y el respeto, sin embargo, la educación intercultural con perspectiva de género no sólo sería útil para comprender al otro, debemos pretender, que por medio de la acción educativa, coadyuvar a reducir las desigualdades, que pueden manifestarse en la vida cotidiana. Lo verdaderamente importante no es desarrollar el principio de igualdad sino el principio de libertad, no se trata de reconocer derechos sino tener la libertad y los medios para ejercerlos (García M., Escarbajal F. y Escarbajal de H., 2007). Educar desde la perspectiva intercultural supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad es legítima. Significa pues

interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y dignidad para todos.

En el caso de las relaciones de género, desde la tarea educativa de mediación intercultural permitiría justamente el reconocimiento del otro y salir de la dinámica de la competitividad, la yuxtaposición, la sobrevaloración y pasar a un proceso de comunicación y comprensión mutua, de aprendizaje y re-valoración de las diferencias.

La educación intercultural pretende desarrollar competencias entre las personas, en todos los componentes de una sociedad, no sólo en alumnos, alumnas y docentes, pretende incrementar el conocimiento, mantener relaciones interculturales eficaces e identificar pautas comunicativas. Es decir, es un proceso de educación social permanente y para que una sociedad llegué a ser realmente intercultural es necesario que se combinen muchos esfuerzos; educativos, sociales, políticos y económicos.

La educación intercultural es una de las principales herramientas aunque no la única y podrá ser de gran riqueza en los ámbitos no formales de la educación ya que el sistema educativo escolar no puede ser considerado como el único a tomar en cuenta en la implementación de las intenciones interculturales y de género por dos razones: 1) El proceso educativo de las personas no se remite únicamente a los años de escolarización sino que se trata de un proceso permanente. 2) Los procesos educativos alcanzan y se producen cada vez en mayor medida en los ámbitos no escolarizados o extra escolares. (García M., Escarbajal F. y Escarbajal de H. 2007)

Además, cada vez es más difícil establecer una distinción tajante entre marcos formales y no formales de los espacios educativos, dada la interconexión que existen entre la educación, los procesos de enseñanza aprendizaje y los temas de relevancia social, así:

La educación intercultural abarca mucho más espacio que los puramente escolares y formales... ya que la vida se desarrolla en un marco ajeno al escolar o más allá de lo escolar y extraescolar (García M., Escarbajal F. y Escarbajal de H. 2007. Pág. 98).

Todos estos elementos conceptuales del Enfoque Intercultural y la Perspectiva de Género, dilucidados en la conceptualización de la Mediación Intercultural pueden ser esquematizados en el siguiente cuadro conceptual comparativo:

Cuadro 3 Conceptual-Comparativo: Enfoque Intercultural y Perspectiva de Género.

<i>Enfoque Intercultural</i>	<i>Perspectiva de Género</i>
Detecta desigualdades sociales que generan prejuicios, discriminación, abuso, segregación, exclusión, subordinación, menosprecio, exterminio.	Detecta desigualdades de género que propician abuso, discriminación, sometimiento y violencia
Identifica actitudes y posicionamientos hegemónicos, totalitarios, monoculturales, de uniformidad y colonizadores	Identifica estructuras de jerarquización dicotómicas y hegemonías de poder entre los géneros.
Fomenta el cambio epistemológico, reconocimiento de las distintas formas de hacer conocimiento	Alienta nuevas formas de ser hombre o mujer sin estereotipos y en apoyo mutuo. Fomenta la construcción de Nuevas Masculinidades y Feminidades
Combate actitudes clasistas, racistas, sexista, xenofóbicas, cientificistas, etc.	Identifica estereotipos y actitudes sexistas, machistas o misóginas del sistema Patriarcal
Identifica políticas de aculturamiento, integracionismo y asimilación que atentan contra la diversidad.	Detecta y combate los efectos del patriarcado, los factores de desigualdad, sometimiento y violencia
Toma la Diversidad como un elemento de riqueza cultural,	Detecta las diferencias de lo que se piensa deben Ser y Hacer hombres y mujeres. Combate la naturalización de las conductas

Identifica y desalienta actitudes de naturalización, esencialización y simplificación del otro	Combate la diferenciación de acceso a los beneficios sociales y culturales así como impulsa la toma de decisiones equitativas en los ámbitos públicos y familiares.
Propicia el desarrollo de identidades colectivas, individuación, alteridad y otredad.	Visualiza la condición de la mujer propiciando el acceso real de derechos, de condiciones labores, académicas y de la vida pública en equidad.
Reconoce, acepta y defiende los valores y modos de vida de los otros	Impulsa la equidad en deberes y quehaceres de la vida familiar y social
Impulsa la ruptura del aislamiento, alienta la reciprocidad, solidaridad, colaboratividad, participación y empatía.	Detecta necesidades, intereses y problemas específicos, tanto de hombres como de mujeres.
Toma como base la comunicación, la convivencialidad, relaciones de equidad, gestión de las tensiones y conflictos.	Reconoce las diferencias e impulsa la colaboratividad y/o convivencia.
Impulsa que la comunicación, comprensión, enriquecimiento y aprendizaje se de en relaciones horizontales (no jerárquicas)	Identifica los obstáculos para generar las mismas oportunidades de acceso y control de sus derechos, recursos y beneficios,
Propicia el Intercambio, encuentro y diálogo de saberes	Planea acciones para modificar las estructuras que mantienen las desigualdades.
No solo reconoce derechos sino propicia su ejercicio real y libre.	Impulsa la equidad como ejercicio de justicia, libertad y dignidad.
Creación propia: Cuitlahuac Sánchez Reyes.	

Fomentar el diálogo intercultural, el acceso a los recursos, la integración social, evitar injusticias, propiciar la equidad, analizar las desigualdades, criticarlas y hacer propuestas de cambio son planteamientos que se conjugan en el quehacer educativo de la perspectiva de género y el enfoque intercultural, Por ello nos preguntamos: ¿Cómo pueden llevarse a cabo y cuáles son las competencias y habilidades necesarias para la mediación intercultural con perspectiva de género? Esto se esbozará en el siguiente apartado.

2.4 APRENDER IMPLICA INTERACTUAR. ETICIDAD Y EQUIDAD COMO PRINCIPIOS DE MEDIACIÓN.

*Las interacciones entre individuos producen la sociedad
y ésta retroactúa sobre los individuos.*

Edgar Morín

El ser humano crea y construye activamente su realidad personal a través de la interacción social, así mismo, el conocimiento es una construcción, acentuando que, es más una experiencia compartida que una construcción meramente individual, porque la actividad humana se desarrolla en un contexto histórico-social y cultural de relaciones y significados. (Niemeyer & Mahone, 1998). Este enfoque constructivista del conocimiento plantea que, en la formación de los saberes, el conocimiento está *situado en el interior del sujeto*, es decir que *el sujeto construye el conocimiento de la realidad* y, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad.

El enfoque constructivista tiene tres características básicas: 1) Reconocer que el conocer es activo, 2) que es individual y personal, y 3) que se basa sobre un conocimiento previamente construido.

Lo anterior se contrapone al aprendizaje concebido como *receptáculo de información de forma pasiva*, ese aprendizaje donde se *privilegia a los procesos de memoria y la reproducción –copia-*.

Conceptualizar el conocimiento como una *reproducción de saberes* puede implicar el supuesto que; *todos-deben-saber lo que el-experto-sabe*, por tanto, el objetivo de la educación es pretender *parecerse al experto*.

Este paradigma educativo comparte la tendencia homogeneizadora, memorizan y replican lo que hacen y dicen, y también asumen la postura de que *los maestros son los conocedores*, por lo que *son la autoridad*, pero al encontrarse, en su práctica educativa con la diversidad, de hecho, de signo y de significado; tienden a señalar, criticar, discriminar, violentar, agredir o abusar.

En cambio, quienes tienden a pensar en que *el conocimiento es una construcción dialógica y dialéctica*, en un continuo proceso interpersonal e intrapersonal, reconocen la riqueza de la diversidad, la respetan y la alientan, propician el diálogo, la mutua influencia, la autoconciencia y propician la detección de discriminación, abuso o violencia.

Para tener una base teórica sobre los procesos de aprendizaje podemos retomar los postulados de Vygotsky, quien enfatiza sobre cómo se construye el conocimiento. Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona.

Así, plantea que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, el cual se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales son posibles cuando de la *interacción –plano interpsicológico– se llega a la internalización –plano intrapsicológico–*. Como se puede analizar en palabras del propio Vygotsky:

Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual: primero en las personas - interpsicológica- y después en el interior del propio niño - intrapsicológica-. (Vygotsky, 1988).

La tesis básica de Vygotsky es que el desarrollo humano está influenciado por la educación y que el aprendizaje cultural no sólo es acumulación de conocimientos, sino que implica la propia construcción de las herramientas de la mente (Álvarez & Del Río, 1990).

Vygotsky planteaba que el desarrollo del empleo de los signos puede ser visto como su historia evolutiva. Estaba convencido de que la internalización de los sistemas de signos culturalmente elaborados acarrea transformaciones en todo el desarrollo.

De esta manera podemos observar como la cultura y la interacción social son de suma importancia para el crecimiento, el desarrollo o el fortalecimiento de las capacidades y habilidades de los individuos, no solo en el aula o en la escuela, también en la calle, en la familia y en cualquier espacio de interacción.

Por ello es importante acentuar el concepto de cultura, ya que este es el punto central de la interacción, el desarrollo de los procesos mentales superiores, el aprendizaje y la socialización. María Teresa Aguado (1999), en la revisión que hace del concepto de cultura, menciona que es

Un sistema conceptual y de valores, que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo que contiene dimensiones subjetivas (creencias, actitudes, valores); interactivos (lenguaje verbal y no verbal) y dimensiones materiales (artefectos). (Aguado, 1999).

Como cada individuo vive su cultura de forma específica; deben considerarse más como constructos dinámicos y de relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas e inamovibles

Por otro lado, pero en coincidencia conceptual, se vislumbra que:

Los estudios de género analizan prácticas, símbolos, representaciones, normas morales y jerarquías de valores, como herramienta heurística central, para desentrañar la diferencia que genera desigualdades (Sánchez, 2014. Pág. 20).

Desde la perspectiva de género se analizan las formas de interacción donde se transmiten estos símbolos, signos y significados característicos del orden patriarcal, y de manera explícita se critica y evidencia sus aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes, porque ya que este sistema o forma de organización social ha sido naturalizado. No se cuestiona ni se opone a él, se asume, efectuando la inequidad, la injusticia y la jerarquización, basadas en la diferencia sexual (Cazares, 2000), de este modo la diferencia biológica reproduce la desigualdad social.

Así, los procesos sociales de interacción e intercambio simbólico, que en su gran mayoría se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, propician la construcción de los conocimientos, incluidos la construcción de la percepción de sí mismo como hombre o como mujer.

Esto es conceptualmente básico ya que si se reconoce que las ideas y los significados que atribuimos a lo femenino y lo masculino son construcciones sociales, podemos admitir que no son naturales, es decir, significa que están determinadas histórica y culturalmente, que se pueden transformar y re-significar, pero sobre todo que pueden ser susceptible a intervención educativa.

De esta manera la perspectiva de género y la postura teórica del constructivismo convergen en que es en la interacción social donde se encuentran tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como los procesos de su transformación. Es en ese entramado sociocultural, ese tejido al que llaman contexto de interacción donde se dan los procesos de adquisición-trasmisión de significados y significantes, y por tanto, de lo que se piensa deben ser los hombres o deben ser las mujeres, y potencialmente, los procesos de transformación.

Explorando el concepto de *mediación* desde el enfoque sociocultural de Vygotsky es posible identificar que, dicho concepto, se refiere a la *utilización de determinados signos o símbolos en el procesamiento mental* (Bodrova & Leong, 1996), destacando que la *función mediada interpersonal es el proceso de enseñanza aprendizaje en sí.*

Un mediador es algo que sirve como intermediario entre un estímulo del medio ambiente y la respuesta individual, un mediador propicia el desarrollo al hacer más fácil una conducta determinada, los mediadores se convierten en herramientas de la mente cuando se incorporan a su actividad al igual que otras herramientas culturales. Los mediadores aparecen primero en la actividad compartida y luego se apropian de ella, según Bodrova y Leong (1996), Vygotsky creía que los adultos poseen complejos *mediadores abstractos para ayudarse a pensar: palabras, símbolos, modelos gráficos, planos, mapas, esquemas, etc.*

Desde los planteamientos de Vygotsky los mediadores manifiestos funcionan como andamios, es decir, ayudan en su transición, en la adquisición de determinados aprendizajes, ideas o conceptos, pero una vez adquiridos o apropiados se requiere retirarlos, ya que esta *ayuda*, este auxiliar, es eso, solo *un medio para alcanzarlos*. Así, los mediadores exteriores se dejan de utilizarlos una vez que se haya interiorizado su significado.

Para Vygotsky los seres humanos se dominan a sí mismos mediante sistemas simbólicos culturales:

Puesto que este estímulo auxiliar posee la función específica de la acción inversa que trasfiere la actividad psicológica a formas superiores y cualitativamente nuevas y permite que los seres humanos mediante la ayuda de estímulos extrínsecos controlen su conducta desde el exterior. (Vygotsky 1978)

Cuando Vygotsky expone la idea de que los auxiliares del pensamiento contienen *la acción específica de la acción inversa* podemos reseñar como ejemplo el Lenguaje, el cual es una herramienta para la apropiación de otras herramientas de la mente; el lenguaje desempeña dos papeles; es instrumental en el desarrollo de la cognición, pero también forma parte del proceso cognitivo, es decir: *la -acción específica y acción inversa-*. El lenguaje es un verdadero mecanismo para pensar, una herramienta mental y hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente. Es una herramienta universal y es una herramienta cultural, porque los integrantes de una cultura la crean y la comparten. Es una herramienta mental

porque todos y cada uno de ellos la usa para pensar, el lenguaje facilita la adquisición de otras herramientas y puede utilizarse con el fin de crear estrategias para dominar muchas funciones mentales como la atención, la memoria, los sentimientos y la solución de problemas (Bodrova & Leong, 1996)

Los sistemas de símbolos son los mediadores, es decir, auxiliares de la acción mental y según Bodrova y Leong (1996) hay *tipos de mediadores*; que pueden ser *Mediadores Verbales, Visuales o Físicos*; Un discurso y la palabra escrita son Mediadores Verbales. Los Visuales son los gestos, señales o símbolos. Los Físicos son las herramientas u objetos, mas también existen mediadores para controlar emociones, para frenar el enojo, mediadores para reconciliarse, cómo darse la mano, o las reglas de juego que son otro mediador común que puede conceptualizarse como *Mediadores para Regular las Interacciones Sociales*.

De lo anterior cabe destacar que en los *procesos mentales superiores* los seres humanos hemos inventado *herramientas físicas y mentales* que amplíen nuestras habilidades y nos capacitan para pensar, es decir son *mediadores para hacer cosas*, nos ayudan a poner atención, a recordar y a pensar mejor... y en este sentido se puede hablar de *Mediadores Abstractos* como las palabras, el lenguaje, los símbolos y signos,

Estas herramientas mentales son ideas que aprendemos de otros, ideas que modificamos y que también transmitimos a otros, y es aquí donde *los otros* hacen una *función de mediar*, todo ello a partir de la *interacción socio-cultural*.

El contexto social moldea los procesos cognitivos (Bodrova y Leong, 1996). En el desarrollo infantil, el contexto social es de suma importancia ya que en él se puede identificar 3 niveles: 1.- El nivel interactivo inmediato, qué es con quién interactúa el niño. 2.- El nivel estructural como la familia y 3.- El nivel cultural o social como el lenguaje o los elementos de la sociedad en general.

Desde la teoría socio-cultural de Vygotsky se postula que el ser humano construye *símbolos como instrumentos psicológicos* los cuales son medios auxiliares del pensamiento los cuales *median en la cultura, median en las interacciones* entre el

sujeto y el objeto, median entre los sujetos, y los sujetos median en la cultura. Todos estos símbolos y signos son intrínsecamente reversibles, controlan a sus usuarios o se retroalimentan de ellos (Daniels, 2009).

Las premisas básicas de la teoría de Vygotsky según Bodrova & Leong (1996) son: 1.- Los niños construyen el conocimiento. 2.- El desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social. 3.- El aprendizaje puede dirigir el desarrollo y 4.- El lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental.

Es la *interacción social* quien gesta lo que pensamos y las herramientas con las que pensamos, pero no solo somos receptores pasivos de símbolos, signos, lenguaje, etc., también modificamos y construimos pensamientos: somos capaces de crear cultura.

Estos postulados, desde la perspectiva de Género los principios de la acción mediada socio-culturalmente dan base a los planteamientos de que *ser hombre o ser mujer no son constructos naturales e inamovibles*, ya que lo que se es se *gestan en la interacción social*; formas de ser y hacer, identidades, también en la interacción social se pueden gestar alteridades. Somos lo que somos por la interacción social y podemos ser distintos. Por ello es de resaltar, como ya habíamos mencionado; Un ser humano es lo que hace con hicieron de él (Sartre, 1968), ya que podemos construir nuevas formas de ser, más justas y equitativas.

Por su parte Kozulin (1996) afirma que Vygotsky concibió un programa teórico que explicaba tres clases de mediadores; instrumentos materiales, instrumentos psicológicos y otros seres humanos. Kozulin ahonda en el estudio de los instrumentos psicológicos como recursos culturales simbólicos que permiten dominar las *funciones psicológicas superiores*.

Derivado de lo hasta ahora expuesto podemos designar esta distinción de *clases de mediadores en tres formas*: Mediadores Simbólicos (instrumentos materiales, herramientas), Mediadores Psicológicos (lenguaje, signos, mapas, esquemas) y Mediadores Sociales referido a los seres humanos (madre, padre, hermano, maestro, etc.).

En este sentido, *el papel de los maestros es saberse mediador y usar mediadores*, poner los mediadores simbólicos y psicológicos a disposición de los niños para que los utilicen con independencia y creatividad, incluso para ellos y ellas lleguen a crear e inventar nuevas, poner dichas herramientas a disposición de los aprendices es tarea de toda acción educativa.

La función mediadora del maestro es, en un principio, directiva, más requiere ser sólo momentánea, ser *un andamio*, un medio para la adquisición de la herramienta, no un fin sino un medio, no es que el aprendiz piense como el que enseña ni sólo lo que le enseña, y en verdad ni podrá hacer sólo eso aunque pretenda, porque el conocimiento es una construcción personal, es el niño quien construye, quien tiene la apropiación del conocimiento, tiene un papel activo, pero el factor propulsor de la adquisición del pensar y de las herramientas para ello es la interacción, ya que la adquisición de los procesos mentales superiores pueden ser compartidos; los procesos mentales no suceden solamente en el interior de un individuo ocurren en los intercambios, entre varias personas. Los niños aprenden o adquieren un proceso mental compartiéndolo o utilizándolo al interactuar con los demás, así puede afirmarse que el desarrollo y el aprendizaje se dan mediante el intercambio social, sus diálogos, o su interacción.

Estas consideraciones teóricas son esenciales para la postulación de que la compartición de saberes por medio del diálogo, en una relación de respeto al otro y en condiciones de equidad, es un principio organizador del quehacer educativo.

Plantear que en los procesos de enseñanza aprendizaje ningún actor es preponderante; que el aprendiz tiene un papel activo y construye sus propios conocimientos, y a su vez, que el mediador es sólo un auxiliar, un andamio en la adquisición de las herramientas mentales, permite poner a consideración muchos de los planteamientos de un tipo de *educación* que pretende la uniformidad, que toma la hegemonía como recurso en acción y asume una supremacía auto-asignada, cayendo en actitudes naturalistas, paternalistas o esencialistas en el tratamiento de los diferentes, y con ello, perpetuando desigualdades.

Así como el lenguaje desempeña varias funciones, los *otros* y el contexto social, fungen como mediadores para la adquisición de las herramientas que median el pensar, son medio (andamio) para la adquisición de mediadores (herramientas). Los *otros* son el medio para la adquisición de la cultura y la cultura es el medio para interactuar con los otros (Kozulin, 1996). Para los niños, los adultos son los andamios necesarios para el aprendizaje y su regulación. (Bodroba & Leóng, 1996).

Vygotsky decía que *el camino de la cosa al niño pasa a través de otra persona*, es decir, que el niño aprende de las cosas materiales por mediación social. Ahora bien, desde otro plano de análisis también se puede aprender-conocer a otro ser humano por medio de las cosas: el camino hacia a otra persona pasa en la cultura a través de la las cosas y los mediadores instrumentos (Kozulin, 1996). De esta manera podemos observar que la interacción entre las distintas clases de mediación no es exclusiva ni excluyente, es dinámica y compleja, se articulan, entretrejen y construyen triangulaciones.

Es importante resaltar que para el presente análisis, dentro de los distintos tipos, clases y modos de mediación, *la mediación más importante es la mediación por medio de las relaciones interpersonales*. La mediación por medio de las acciones de otras personas con otras personas, es decir la *mediación social*.

En la mediación social no solo se transmiten conocimientos, sino se construyen. La mediación es fuente de la creación de significados, es decir que signos y significados también son producto social. Este aspecto es muy importante para los planteamientos de la interculturalidad y de la perspectiva de género, ya que con ello también se puede explicar que el significado que le damos a ser hombre o ser mujer es una construcción socio-cultural, creada desde sus contextos de interacción, entendiendo por *contexto* no sólo lo que rodea sino como sobre todo *lo que entretreje* (Colin, 1996), significados y significantes, ya que en las interacciones sociales se entretrejen significados, en el caso del género son la herencia no biológica transmitida de generación en generación

Para lograr significar existe una *mediación del significado*, y no sólo eso, existen varios *niveles de complejidad mediadora*: lenguas, culturas y contextos históricos,

los procesos de mediación son procesos donde los individuos *operan con artefactos* (palabras / textos) que a su vez están conformados en -y por- actividades donde se refutan valores y se negocian significados. (Daniels, H. 2001).

Según Cole (1996), en la concepción de la psicología cultural de Vygotsky se destaca la *acción mediada en un contexto* donde se presupone que *la mente surge de la actividad mediada conjunta de las personas*. Así pues, la mente, en un sentido importante está *con-construida y distribuida*, presupone que los individuos son agentes activos de su propio desarrollo, los creadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales culturales e históricos y actúa sobre ellos. (Daniels, 2001)

Siguiendo lo expuesto por Henry Daniels (2001) el concepto central de la tesis Vigotskiana es *la mediación* y es aquí donde el enfoque intercultural con postulados como el respeto a las diferencias personales y culturales adquiere un papel relevante.

Si tomamos como punto de análisis las ideas de la construcción de identidades personales y culturales desde un punto de vista no sociocultural se cree que dichas identidades se construyen individualmente y la cultura no es relevante en dicho proceso, sin embargo la discusión de la construcción de la personalidad debería replantearse como *algo que se crea socialmente*. Según Valsiner (1998) citado por Daniels (2001) *La personalidad suele concebirse como un fenómeno que pertenece intrínsecamente a la persona* y no está relacionado de una manera casual con el contexto social sin embargo bajo la mirada vygostkyana constructivisata se considera *que la personalidad aparece en la ontogenia mediante las relaciones sociales*, y al mismo tiempo socialmente dependiente e individualmente independiente. La identidad propia no es algo que (sólo) podemos elegir, sino algo que *se tiene que negociar socialmente* (Walsh, 2005). Es decir que la personalidad es tanto un constructo socio-cultural como una construcción individual, cabe subrayar esta complejidad: *socialmente dependiente e individualmente independiente*, ya que sobre estas consideraciones conceptuales, tanto el enfoque de la interculturalidad como la perspectiva de género, trabajan la importancia de las

mediaciones, ambas con la intención de romper hegemonías y construir relaciones interpersonales de entendimiento, respeto y crecimiento mutuo.

Para Lorenzo Tebar los mediadores son *todas las personas que organizan con intencionalidad su interacción y dan significados a los estímulos que recibe el educando*. Señala que cuando seleccionamos los estímulos, cuando escogemos las estrategias, cuando estructuramos una información, clasificamos temas o contenidos con una finalidad determinada, actuamos como mediadores. Esta es la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural (Tébar, 2013).

La mediación es un acto intencional para transmitir valores, abrir otro mundo nuevo de significados. Es un fenómeno vital que no se da solamente en la escuela, es una realidad de toda la vida. Es por ello que la idea de la acción de *mediador escolar*, corre el riesgo de quedar sin fruto trascendente si no es rodeado por los demás mediadores. (Tébar, 2013), es decir, por el contexto sociocultural, por la familia y sus interacciones.

Exponer la conformación de los mediadores desde la perspectiva socio-cultural como herramientas, instrumentos y auxiliares del pensamiento, con diversos tipos (verbal, visual, física) y clases (simbólica, psicológica y social), donde la interacción entre objetos, sujetos y artefactos culturales propician un dinamismo, articulación e interrelación que entreteje la construcción del aprendizaje, la transmisión de saberes y la modificabilidad cognitiva como un acto intencionado, se resalta lo complejo de las relaciones interpersonales.

La mediación intercultural tiene un alto potencial como herramienta transformadora de la manera de pensar sobre el otro, como modificadora de conductas para la mejora de las relaciones humanas y para enriquecer la comunicación y el aprendizaje.

2.5 LA EDUCACIÓN COMO ESCENARIO DE TENSION ENTRE LO JUSTO E INJUSTO.

La atención a la diversidad es, pues, la causa de la justicia.

Miguel Ángel Santos Guerra.

La educación juega un papel importante en la transmisión de las ideas, creencias y actitudes, de lo que consideramos propio para niñas o para niños, para hombres o para mujeres, a todo ello le llamamos deseabilidad social que, sin una perspectiva de género, se podrían, muy fácilmente, reproducir desigualdades sociales injustas e indignas.

La intervención educativa posibilita la equidad entre hombres y mujeres por lo que es preciso tomar la dirección en la intervención

para generar otra deseabilidad en la que los infantes, los jóvenes, sus familias, puedan auto-percibirse como hombres o como mujeres con una amplia posibilidad de desarrollar al máximo sus capacidades y habilidades sin limitación de estereotipos, y como sujetos de derecho a un trato con igual dignidad respetando sus diferencias (Sánchez, 2006, p. 164).

No intervenir educativamente es permitir se continúe con la transmisión de roles y estereotipos que imposibilitan el desarrollo para ambos sexos, propiciando y perpetuando la inequidad, la injusticia y la violencia. Podemos impulsar la incorporación de valores que tiendan a que cada individuo pueda auto-percibirse sin limitación de estereotipos, o actitudes sexistas, de discriminación o de abuso.

Las diferencias de género como las de cualquier otro tipo (raza, credo, condición social, etc.) han sido atendidas en las instituciones educativas bajo la lógica de; si la diferencia es el problema, la homogenización es la solución (Dietz y Mateos, 2011), sin embargo, esta opción no ha sido éticamente lo mejor. Las *tendencias hegemónicas pretenden desvanecer las diferencias asimilándolas, tolerándolos o compensándolas*, mas como se ha mencionado, la pretensión de igualar a los diferentes es una *actitud de aculturación*.

La intención de asimilación del diferente es convertirlos a que sea como él mismo, como es su cultura, como son sus valores; asimilar es una actitud etnocéntrica, ya que; quien integra, compensa y tolera, asume una mayor posición jerarquía ante las y los otros.

Una forma distinta de atender las diferencias es por medio del enfoque intercultural, donde *no se acepta la jerarquización cultural ni el etnocentrismo*, al entender que todas las culturas son igualmente respetables (Santos Guerra, 2006), porque cuando se busca la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino, se hacen evidentes las manifestaciones de exclusión, discriminación, intolerancia, acoso y violencia.

En muchas ocasiones la escuela, como institución educativa, es uniforme y homogénea; resta libertad a sus actores, su convivencia está marcada por la meritocracia que condiciona las relaciones, genera dependencia, sumisión y está marcada por patrones sexistas, donde se reproduce el sistema patriarcal. Este tipo de educación y concepción de los hechos educativos mantienen los patrones androcéntricos como reguladores del comportamiento.

La diversidad como hecho real, objetivo y palpable puede confrontarse con el ideario de la homogeneidad de las estructuras e instituciones de poder; ese imaginario de la homogeneidad, que busca como control e impone como poder, da como resultado; la marginación, la exclusión, la discriminación, el menosprecio, el abuso, el maltrato, el sometimiento, la violencia, y a veces el exterminio. Todo ello puede recaer con mayor fuerza a los individuos y a los grupos a los que se les ha *etiquetado de diferentes*.

Esta tendencia unificadora da cuenta de un tipo de políticas educativas para la atención de las y los diferentes. Algunas de estas políticas se conducen con la *convicción* que habría que integrarlos a procesos sociales y económicos productivos. Con estas actitudes se busca erradicar las diferencias para *lograr la igualdad* en beneficio de todos los miembros de la sociedad.

En el contexto histórico de la sociedad y de las instituciones educativas, los testimonios refieren la búsqueda de la homogenización como una forma de inclusión legal pero no legitimada, ya que a partir del desconocimiento de formas diversas de expresión social, cultural, lingüística, de género o física, se ejerce la exclusión formal (Bello, 2014).

Homogenizar la atención es una estrategia de aculturamiento, de control y de poder, pero también, como se mencionó en párrafos anteriores, es parte de una concepción de lo que se cree *deba ser así* tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como la educación misma.

En un mundo donde se pretende la homologación y la uniformidad, la diversidad corre el riesgo de tener un trato de sometimiento vestido de *integración-asimilación-igualación*, o bien puede tener un trato excluyente y discriminatorio, como dice Santos Guerra (2006); *no hay nada más injusto que tratar igual a los que son radicalmente desiguales*, pocas, muy pocas veces la actitud justa se enfoca en compensar desigualdades sociales más que en tratar de que el diferente se iguale, pocas, muy pocas veces, el trato justo se enfoca en igualar condiciones o equiparar recursos salvaguardando el respeto intrínseco de su diferencia. La tensión que provocó el encuentro entre las tendencias de la diversidad-homogeneidad, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos sociales (Bello, 2014). Así, la educación se vuelve un escenario donde entra en tensión la justicia e injusticia.

Otra forma de atender las diferencias se da por medio de la *educación transformacionista o liberadora* que pretende empoderar al otro/otra, para democratizar las instituciones. Procura generar los mecanismos para la negociación y resolución de conflictos. Impulsar estas interacciones podría generar aprendizajes cooperativos, sin embargo, requiere de profundas reformas institucionales:

Para que la educación logre estos motivos es preciso cambiar el método tradicional, excesivamente centrado en la actividad del profesor, y dar a los alumnos más poder y más responsabilidad en su propio aprendizaje (Díaz-Aguado y Andrés Martín, 1999).

Las diferentes formas de ser, de hacer, de aprender y de conceptualizar el mundo amenazan la noción de las verdades únicas y universales con las que se pretende el dominio, el uso privilegiado, el poder y control, pero las diferencias económicas, de acceso a educación, de trabajo o trato justo, lastiman la dignidad humana.

Llegado a este punto, reiterar el matiz conceptual entre *diferentes* y *desiguales*, en el que hablar de *diferencias* se toma como puntos convergentes de características biológicas o psicológicas del individuo, sumadas a aspectos identitarios, individuales o colectivos. No así el de *la desigualdad* el cual se refiere a la *apropiación desigual de los recursos* disponibles en el conjunto de la sociedad sea socio-económico, material, educativo o cultural. De tal manera que el postulado ético es que posibilitemos: *reconocer las diferencias, y corregir las desigualdades* (Canclini, 2004).

Ante esta situación de las desigualdades sociales y los diferentes se requiere tener la actitud ética de compartir el poder e incidir en el respeto a la diversidad y la ruptura de jerarquías culturales, ideológicas, de género o incluso generacionales o académicas. Se requiere trabajar educativamente para la eticidad, entendiendo ésta como la adquisición de un saber, ser y hacer ético, asumiendo libertad y responsabilidad en el bien propio y en el bien común, Eticidad como una forma de educar con valores morales y sociales bajo el principio de los derechos humanos. Lo que implica la transformación personal del ser para ser enfocada en transformar la sociedad.

Ahí donde se juntan las dimensiones de lo social y lo moral es donde se construye la eticidad, esa unidad dialéctica, puede tener en el terreno más propicio a la educación. Porque es la educación el camino a la eticidad y es lo ético lo que propicia la educación.

En la conformación del sujeto de la eticidad, es menester hacer una lectura crítica de la realidad sobre la propia participación en la construcción, uso o transmisión de lo justo o injusto de un hecho. La eticidad no es sólo un proceso individual de elección de ideales y valores, es un proyecto de transformación de la humanidad

donde está implicado el trabajo contra las hegemonías que restan libertad y dignidad.

Disentir de las posturas hegemónicas puede hacernos recobrar la libertad, la justicia y la dignidad. Romper con las tendencias uniformadoras, universales y unitarias puede propiciar autoconocimiento y encuentros en un diálogo respetuoso y en crecimiento mutuo donde; *miremos al otro, nos dejemos mirar y crezcamos juntos* (Santos-Guerra, 2006) porque el conocimiento y el respeto convierten la diversidad en fortaleza.

También es importante destacar la importancia de identificar semántica y conceptualmente el Ser diferente y el Tener diferencias; el Ser es intrínseca y por derecho propio; distinto, es una prerrogativa humana y no se puede, objetivamente, igualarlo, lo que sí es posible, y a lo que tiene derecho, es a Ser tratado con la misma dignidad, o en su caso, a ser tratado contemplando sus propias condiciones y necesidades. Así podemos distinguir entre diferente y desigual, contemplando la acepción de Ser y de ser Tratado. Ser diferente es inherente a la condición humana, ser Tratado en desigualdad es resultado de las condiciones socioculturales.

Trasformar las condiciones de desigualdad en el ámbito educativo es tener un enfoque y perspectiva bien definida. Según Dietz & Mateos (2006) redefinir el papel del maestro como facilitador y mediador, flexibilizar la composición de los grupos y los ritmos escolares así como tomar las bases teóricas del constructivismo pedagógico son elementos importantes, compartidos tanto por el modelo de la educación intercultural a través del aprendizaje complejo, por un lado, y las innovaciones pedagógicas, por otro.

La intervención educativa que respeta las diferencias y las valora, las atiende en reconocimiento y dignidad, propicia el trato justo y equitativo, salvaguardando su derecho a ser distinto, porque nadie puede ser igual a otro, ni es un trato éticamente sostenible. Una intervención educativa ética no es una intervención que pretende la igualdad simple y llana, se requiere de una concepción que realce las orientaciones a la equidad, porque una forma de vivir fanáticamente la identidad nos conduce al exterminio de los que no son como nosotros (Santos Guerra, 2006)

La atención homogénea, uniforme, igualadora e impositiva, no es ética ni pedagógicamente sostenible. Para que sea una intervención educativa ética se puede partir de contemplar su derecho a ser distinto propiciando un trato diferenciador. Una intervención educativa que no contempla objetivamente que cada alumno es diferente pretenderá también que los aprendizajes y las respuestas sean homogéneas, es por ello que se requiere cambiar la intervención, que se diseñe el currículum en función de la diversidad y que se desarrolle a través de estrategias creativas con un docente que actué como mediador del conocimiento y no solo como proveedor de información.

Con todo lo descrito anteriormente en relación al seguimiento conceptual del Género, la Cultura, el Constructivismo y la Diversidad:

Se hace indispensable un escenario que pueda generar el diálogo cultural y educativo, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero sobre todo, que sea un marco en donde la interculturalidad sea el principio organizador. (Bello, 2014).

2.6 ROMPER CON LA HEGEMONÍA DEL CONOCIMIENTO.

El modelo de dominación capitalista, colonial y patriarcal actúan juntos.

Boaventura de Sousa

En el tratamiento de la igualdad y diferencia, entre individuos, colectivos o culturas, pueden observarse una gran variedad de planteamientos que tienen implicaciones en el ser, hacer, pensar, sentir e interactuar, por lo que al visibilizar la importancia del enfoque intercultural no sólo resulta necesario sino que se hace imprescindible para aprender y aprender a convivir, tema crucial para los quehaceres de carácter público, como lo es el campo educativo.

Los individuos, como las culturas; cambian, se transforman, son diversas y diferentes, más las diferencias dan lugar a diversas visiones, valores, creencias, prácticas y expresiones, todas las cuales merecen igual respeto y valoración (Kaluf, 2005). Sin embargo, no siempre es así, las tendencias homogeneizadoras, colonizantes, globalizadoras y autoritarias tienden a sobre-valorar su propia visión, postura moral, practicas, etc. Se sobre-ponen generando discriminación, injusticias, vejación, abuso y violencia. Esta yuxtaposición y hostilidad pone en peligro la integridad, la libertad y dignidad de individuos y culturas, por lo que el enfoque intercultural puede develar estos hechos y situaciones luchando contra las desigualdades sociales.

En este sentido el enfoque intercultural puede contemplarse circunscrito en la tarea de ampliar los horizontes de sentido que se abren hacia la *des-colonialidad del poder, del saber y del género* (Bidaseca, 2016)

La diversidad puede ser a la vez una fuente de malestar social como de crecimiento humano, ya que:

La diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. Así es preciso insistir en que el mundo no podrá funcionar si la gente no respeta la diversidad ni establece la unidad por medio de los lazos que comparten como seres humanos. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016).

Las manifestaciones de la pluralidad y diversidad no han sido respetadas y valoradas como lo postula la UNESCO, es por ello que la cuestión puede centrarse en *cómo concebir la diversidad cultural sin que las diferencias entre cada grupo impliquen desigualdad e inequidad*, ya que no es posible promulgar el aprecio a la diversidad bajo las tendencias homogeneizadoras y hegemónicas.

Las actitudes discriminatorias más las desigualdades sociales del reparto y/o acceso de los recursos económicos y culturales son gestores de vulnerabilidad, basta ejemplificar que:

La mayoría de las mujeres que corren más peligro de sufrir violaciones de derechos humanos pertenecen a los grupos sociales más pobres y vulnerables o marginales. Se trata de mujeres indígenas, mujeres pertenecientes a minorías étnicas, mujeres de comunidades de inmigrantes y mujeres sin hogar o refugiadas. (Amnistía Internacional, 2017).

El colonialismo, la homogeneización y las posturas excluyentes, prejuiciadas y racistas, siguen vigentes. Guerrero (1999a).

Es realmente complejo postular sólo como guía *el respeto y la tolerancia* para zanjar estas cuestiones, por lo que una acción inicial para avanzar en ello es el diálogo y el reconocimiento mutuo; es difícil que *la comunicación y el reconocimiento del otro puedan establecerse entre individuos o grupos sociales situados en relación de desigualdad, de dominio o de dependencia* (Touraine, 1997). También es importante visualizar que la tolerancia como eje del problema multicultural, oculta la permanencia de las desigualdades e iniquidades sociales y no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente ni participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros (Walsh, 1998).

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro. Tampoco se trata, como se mencionó con anterioridad, de esencializar identidades esa tendencia a resaltar las diferencias étnicas de indígenas o negros, (o las diferencias de mujeres, de homosexuales, etc.) como si fueran identidades monolíticas, homogéneas, estáticas y con fronteras siempre definidas. El problema con esta tendencia es que niega la multiplicidad, fluidez y carácter dinámico y múltiple de la identidad, es decir, que cada individuo no tiene una sola identidad sino varias identidades, cada uno con diversas dimensiones y expresiones.

Así podemos ver que esta concepción intercultural del origen de lo diverso es equivalente a los aspectos de la construcción no sólo de la cultura en general sino también de las propias identidades personales; incluidas la construcción de la identidad de género.

Para tener mayor claridad en lo anterior partamos de la concepción de los términos iguales y diferentes como conceptos que guardan una interdependencia mutua, ya que, en la búsqueda de ser diferente los unos de los otros, se intenta; no dejarse manipular, presionar, someter, violentar, etc., (en ello radica la construcción de la *individuación como derecho*), mas todo ello se realiza con la personalidad individual y con sus intereses sociales, se realiza con su propio patrimonio cultural (Touraine, 1997).

La individuación da sentido general al conjunto de situaciones, de las interacciones y de los comportamientos que forman su existencia. El principio con el que Alain Touraine (1997) se refiere a ello es: *somos iguales entre nosotros solo porque somos diferentes*, somos iguales porque cada uno busca su individuación, *somos iguales sobre la base del uso común de la razón para ser distintos*, (Touraine, 1997) Ser otro para los otros, para sí y para los otros, requiere comunicación y alteridad, donde los sujetos se reconozcan recíprocamente, reconozcan su existencia, en igualdad de condiciones, con el mismo derecho de autenticidad y aprenden a convivir, ya que, siempre hay huellas o vestigios de los otros en nosotros mismos. (Walsh, 1998). Desde la concepción de Levinas (1998) el otro es huella, es indicio del pasado, el otro es lo opuesto a uno mismo, más con el otro se abre una temporalidad con significación propio: *la historia de la humanidad, en la que nunca he participado, en la que nunca he estado presente, es mi pasado* (Levinas, 1998). El otro, su huella, altera inexorablemente el orden de la identidad y de lo mismo.

El concepto de interculturalidad es inseparable de la cuestión de la construcción de la identidad, algo que no podemos elegir en su totalidad, sino algo que se tiene que negociar socialmente, identificarnos dentro del entorno familiar y cultural requiere, al mismo tiempo, diferenciarnos de otros. Distintos y diferentes procesos de identificación se dan, muchas veces, inconscientes.

Si se desconoce *las formas diversas de expresión social, cultural, lingüística, de género o física, se ejerce la exclusión formal y por tanto, la violencia* (Bello, 2011). Hacer estos procesos evidentes, es parte de construir la interculturalidad, de reconocer que hay una dialéctica entre la identidad y la alteridad, la mismidad y la otredad, la pertenencia y la diferencia (Guerrero, 1999a). En esta dinámica dialéctica consigo y con los otros: *La lucha por la igualdad no puede estar separada de la lucha por el reconocimiento de la diferencia* (Boaventura de Sousa, 2010).

De todo lo anterior se requiere resaltar que el ser no es uno, singular, sino es en sí mismo, diverso. El ser humano es él mismo singular y múltiple a la vez, lleva en sí sus *multiplicidades interiores, sus personalidades virtuales, una infinidad de personajes* (Morín, 2001).

Las personas tienen múltiples identidades complementarias: Para los individuos es importante tener sentido de identidad y pertenencia a un grupo en que se compartan valores y otros vínculos culturales. Pero cada individuo se puede identificar con varios grupos distintos. La identidad tiene un sentido opcional. No existe ningún Hombre, existen hombres y mujeres, así en plural (Kaluf, 2005), como también lo estipula Boaventura de Sousa (2010); *los seres son comunidades de seres antes que individuo*.

Mientras que los procesos de la interculturalidad, a nivel personal, se enfocan en la necesidad de construir relaciones entre iguales, a nivel social se enfocan en la necesidad de transformar las estructuras (Walsh, 1998).

Concebir la relación entre culturas como algo fluido, movable y dialéctico, como también ambivalente, contradictorio y conflictivo... es darse cuenta que tampoco hay culturas puras o estáticas. La interculturalidad se entiende como una interacción dialógica entre pertenencia y diferencia y no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida ya que ello solo podría ocultar las desigualdades, las contradicciones y los conflictos (Walsh, 1998). Es así como se postula que en los procesos interculturales se requiere de un escenario de diálogo en donde *la multiplicidad de diferencias no se subordina, sino que en el plano de la relación intercultural, tratan de comprenderse* (Bello, 2014).

Romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa 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, es el reto de la interculturalidad, por ello, la interculturalidad no es simplemente un contacto entre culturas sino se conceptualiza como un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad (Walsh, 1998).

El enfoque interculturalidad nos hace ser conscientes e insistir en la importancia de construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. Lo inter se refiere al espacio intermedio o el *tercer espacio* donde dos o más culturas se encuentran, para desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas buscando dar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia (Walsh, 1998).

Con el enfoque intercultural las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados. Un diálogo intercultural debe comenzar por la hipótesis de que las culturas siempre han sido interculturales, pero ni el reconocimiento de la igualdad y el reconocimiento de la diversidad serán suficientes para fundamentar una política emancipadora multicultural, así que el siguiente imperativo transcultural que debe aceptarse por todos los socios en un diálogo que logre tener éxito es que: *tenemos el derecho de ser diferente cuando la igualdad pone en riesgo nuestra identidad* (Boaventura de Sousa, 2010).

El enfoque intercultural, como se mencionó en párrafos anteriores, rescata la diversidad cultural y con ello la validez de la diversidad de la construcción de conocimientos, este principio es fundamental en la necesidad de romper con posiciones hegemónicas de una cultura sobre otra, además:

La cultura occidental no ha dado respuestas satisfactorias a las desigualdades sociales y a otros problemas: los problemas modernos de la igualdad, de la libertad y de la fraternidad, persisten con nosotros, sin embargo las soluciones modernas propuestas por

el liberalismo y también por el marxismo ya no sirven, estamos, al parecer, ante una crisis del pensamiento occidental (Boaventura de Sousa, 2010).

Ante esta crisis del pensamiento occidental es preciso hacer una crítica a la construcción de saberes, a la epistemología occidental dominante; es preciso hacer una reflexión profunda de cómo se construye esta *lógica del conocimiento*, porque, esta lógica del conocimiento, es la que ha generado la cultura de discriminación, abuso, violencia, racismo, desigualdad social, sobre-explotación e inequidad entre los géneros, entre otras injusticias y falta de libertades. Boaventura de Sousa (2010) lo refiere como *la lógica de la clasificación social, en la cual se asienta la monocultura de la naturalización de las diferencias*. La clasificación racial y la clasificación sexual son las manifestaciones más señaladas de esta lógica. La relación de dominación es la consecuencia y no en la causa de esa jerarquía (Boaventura de Sousa, 2010).

En las dos formas de clasificación raza y sexo hay una lógica jerárquica, con la clasificación se crea la jerarquía, con la jerárquica se genera al oprimido, así la injusticia esta fraguada en esa la lógica de clasificación.

Es por ello que se requiere tener otros referentes epistemológicos, más allá del pensar occidental, más allá de la epistemología hegemónica, porque, además, hay otras formas de conocimiento real. Hay otras opiniones, otras creencias, otras formas de construir conocimientos. Hay otras formas de existir, hay otras formas de ser y de hacer que rescatan un sentido de identidad y comunidad más acordes a las necesidades humanas.

Un ejemplo de esto son las tribus Americanas nativas de antes de la colonización: Distintas tribus como los Navajo, los Cheyenne y los Cherokee reconocían 5 géneros; *hombre, mujer, hombre de dos espíritus, mujer de dos espíritus y trasgénero*. Utilizaban el término *gente de dos espíritus* antes de que se establecieran las normas cristianas tras la conquista de América del Norte. Estas tribus valoraban a cada persona por su aporte real a la tribu y no se asignaba ningún rol de género

a los hijos, más cuando había alguien de *dos espíritus* suponía una bendición a la familia. (Diez, 2017)

Existe evidencia que hubo y hay otras formas de concebirse como hombres o como mujeres, hay otras formas en las que podemos convivir para generar otro contrato social, más para ello hay que abandonar la concepción del *estado de naturaleza* en la que se nos ha enseñado a pensar bajo los principios de la sociedad occidental. Estas otras formas de pensar y de construir conocimientos también son nombrados como *ecología de saberes* (Boaventura de Sousa, 2010), que se fundamenta en la idea de que el conocimiento es inter conocimiento. En estas otras formas de hacer conocimiento se confronta la *mono-cultura de las ciencias modernas*, ya que es imprescindible reconocer la pluralidad de conocimientos, es decir que en la diversidad, en lo heterogéneo se da cabida a la co-presencia. En la pluralidad de conocimientos se evidencian prácticas que pueden acercarnos al término de tratarnos como iguales en dignidad, una co-presencia de vivir y concebir la vida de manera simultánea.

Así el enfoque intercultural impulsa activamente procesos de intercambio que, gracias a mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (Walsh, 1998).

Retomando el término de co-presencia desde las concepciones de la pluralidad de saberes como postura epistemológica y extrapolándolo a los términos de la perspectiva de género, es posible esclarecer, que se puede construir una co-presencia entre lo que pensamos de cómo es o debe ser un hombre y como es o debe ser una mujer. Pareciera obvio que existe una co-presencia entre los géneros, pero en los términos en los que la co-presencia epistemológica lo remite es aludiendo a una relación sin supremacías, es decir fuera de la categorización y por ende de las jerarquías. El *saber occidental* ha presentado a hombres y mujeres de manera clasificatoria y jerárquica, ante esta yuxtaposición o sobre-posición, se puede proponer otra relación, una relación de co-presencia, una relación más justa, una relación dialógica de inter cambio en términos equitativos.

La idea de una diversidad epistemológica del mundo, es decir, del reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos, más allá del conocimiento científico, implica renunciar a cualquier epistemología general (Boaventura de Sousa, 2010). No sólo hay muy diversas formas de conocimiento, de la materia, la sociedad, la vida, sino también, muchas y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento, y de los criterios que pueden ser usados para validarla. Esta discusión que hace Boaventura de Sousa es una discusión que podemos extrapolar en la discusión el género para conceptualizar adecuadamente que se propone como equidad de género. La crítica epistemológica en donde *el conocimiento científico-biológico se antepone a cualquier forma de entendimiento*, se da con ello, la categorización y jerarquización entre los sexos. La proposición de que lo *biológico del Ser* debe estar por encima de lo *psicológico, de lo social o de lo cultural*, para la conceptualización de lo que es ser mujer o ser hombre, limita, descalifica o nulifica otras formas de conceptualizar ser hombre o ser mujer, es por ello que confrontar esta *forma de conocer* con la *pluralidad de saberes* libera al género de ser encapsulado en su concepción biológista, para reconocer que el ser hombre o ser mujer también tiene que ver con los aspectos psico-socio-culturales pero esto no se logra evidenciar sin enfrentarnos y confrontarnos a discutir otras formas de hacer conocimiento.

Desde los planteamientos concepciones de: ¿Qué es ser hombre o que es ser mujer? ¿Porque se le ha da mayor énfasis al aspecto biológico? ¿Porque no al aspecto psicológico o al aspecto sociocultural? Se dinamitaron y dinamizaron los estudios, análisis y discusiones de género. Fue justamente el romper con el paradigma de que lo biológico-científico que se anteponía a lo psico-socio-cultural, con lo cual, la construcción conceptual del género, busco desde sus inicios luchar por la equidad. Ahora con los elementos del recate de los saberes emocionales y subjetivos de la construcción del género pueden estar contempladas estas otras lógicas epistémicas del *Ser*.

Extrapolar el término de co-presencia bajo la perspectiva de la equidad de género, permite evidenciar las relaciones jerárquicas con las que hemos aprendido a ver,

pensar y sentir a hombres y mujeres. Con el concepto de co-presencia es posible entender las relaciones de género de otra manera, no clasificatoria ni jerárquica. La co-presencia puede observarse no sólo como rescate de las diferencias entre hombres y mujeres para propiciar una dialogicidad más equitativa sino una co-presencia de las diferencias entre las propias mujeres y una co-presencia en las diferencias entre los propios hombres; porque, como ya se ha mencionado, no hay una sola forma de ser hombre, ni una sola forma de ser mujer; hay una pluralidad de ser hombre y de ser mujer en la cual no se puede partir de la jerarquización, ni en términos de relación hombres-mujeres, ni entre hombres, ni entre mujeres.

La interculturalidad en la vertiente de la diversidad de construcción de saberes permite postular una relación equitativa que garantice la justicia en el trato y la relación entre los géneros.

La *sobre-validación de los datos científicos sobre datos culturales*, y sobre los sentimientos o sobre las costumbres, es una discusión no sólo de carácter multidisciplinario (que puede transformarse en estudios interdisciplinarios), es una discusión de carácter epistemológico, pero es importante puntualizar que esta conceptualización se ve enriquecida bajo las posturas del enfoque de la interculturalidad.

La perspectiva homogenizante niega la diversidad y pluralidad de saberes y racionalidades, o si reconoce su existencia lo hace deformándola... la encasilla en una visión idílica, paternalista y folclórica (Walsh, 1998). Favorecer el reconocimiento de la diversidad epistemológica es también favorecer el reconocimiento de las diferentes formas de Ser y de Hacer. La creencia en *la ciencia como única forma válida y exacta del conocimiento* es una distinción en la que se requiere interrogarnos, en la que necesita cuestionarnos, en la que se precisa indagar, ya que, en materia de género, las creencias son una parte integral de nuestra identidad y subjetividad que requieren ser puestas en duda para reconstruirlas y develar concepciones que generen inequidad, limitaciones o injusticias. Es por ello que en la construcción del género con uno solo un dato, el científico-biológico, no es posible generar identidades y si se hacen quedarán

estereotipadas, menguadas y limitadas. La construcción de la identidad está marcada por creencias subjetivas e intersubjetivas, es decir, si la identidad está basada en creencias subjetivas, ser hombre o ser mujer es en sí una creencia: *Somos lo que creemos ser* (Boaventura de Sousa, 2010), lo paradójico es que nos han hecho creer que somos, en tanto base biológica científica, comprobable, objetivamente, y sólo con ello, es con lo que, se supone, debemos pensar ser, pero en el reconocimiento de la diversidad de la construcción epistemológica, también está el reconocimiento de la diversidad de la construcción de Seres: el mismo concepto de Ser está en construcción.

Cuando cuestionamos la confianza epistemológica en las Ciencias no perdemos el Saber, ganamos una Diversidad de Saberes. El redescubrimiento de *la ecología de los saberes* es el redescubrimiento de la diversidad en la que se construyen los saberes, y es a la vez este reconocimiento de otras formas de conocimiento No científico, no occidental, en donde también descansa la lucha de los oprimidos, la lucha de los desvalidos, la lucha de las injusticias, porque es en la lógica del pensamiento occidental, en su construcción del saber único universal, científico, donde se construye la hegemonía, no sólo del saber, sino la hegemonía del poder, la hegemonía de un sexo y de la sobrevaloración de un género sobre el otro.

Por supuesto, es importante puntualizar que dentro de la *ecología de saberes* al reivindicar la credibilidad del pensamiento no científico, no implica desacreditar el conocimiento científico, simplemente implica su uso contra-hegemónico. Ese uso consiste, por un lado, en explorar la pluralidad interna de la ciencia, esto es, prácticas científicas alternativas que han sido hechas visibles por la epistemología de los feminismos.

Esto es un reconocimiento muy importante en el sentido de la ampliación de los Saberes gracias el feminismo, que ha generado la visualización de otro tipo de epistemología. Las epistemologías feministas han sido centrales en la crítica de los dualismos, los dualismos clásicos /de la modernidad tales como naturaleza/cultura, sujeto/objeto, humano/deshumano, y la *naturalización de las jerarquías* de; clase,

de sexo, de género y raza, sobre algunas de las contribuciones relevantes de estas críticas epistemológico.

Tanto la perspectiva de género como el enfoque intercultural a nivel personal (léase relaciones inter-acciones, inter-personales) busca construir relaciones que rompan la hegemonía y construyan relaciones dialógicas, por otro lado, a nivel social (léase relaciones interpersonales en el marco de las estructuras sociales –familia-escuela-instituciones) busca transformar las propias estructuras.

Al ubicarnos en la discusión epistemológica de la construcción de los saberes podemos posicionarnos en la importancia del reconocimiento y la reconceptualización de la multiculturalidad e interculturalidad el enfoque intercultural apunta a la importancia del intercambio de saberes más que a la superposición de uno sobre otro y el diálogo genera el reconocimiento, el respeto y la dimensionalidad del otro.

En este marco de discusión epistemológica podríamos preguntarnos entonces; ¿Qué es ser hombre, que es ser mujer? Y la respuesta sería diversa... como es el ser humano: diverso. En su carácter de *ser* esta la diversidad, el *ser* está suscrito a esa diversidad, y si nos cuestionamos sobre el saber, también es posible cuestionarnos sobre el aprender y sobre la educación. Lo aprendido es posible cuestionarlo. Sobre la pluralidad del conocer es lo que podremos aprender.

Combatir la hegemonía no es posible sino cuestionamos incluso nuestra propia forma de construir el conocimiento. No sólo nuestra propia forma de pensar sino nuestra propia forma en la que nos enseñaron a pensar sobre nosotros mismos. Combatir el abuso, la injusticia, la discriminación, la violencia implica cuestionar incluso la forma en la que se aprendió a aprender, la forma en la que se construyó ese conocimiento... Cuestionamos sobre la construcción del saber epistemológico, cuestionarnos sobre como enseñamos, sobre nuestra práctica educativa, incluyendo el cómo enseñamos el Saber, sobre el cómo enseñamos el Ser, los Otros, el Género y lo diverso es enfocarnos en el saber intercultural.

Aunque el sistema educativo no es la única institución social que debería reconocer y expresar la diversidad cultural y promover la interculturalidad en todas sus instancias, quizás es la institución con mayores posibilidades de impactar en lo personal y lo social a gran escala (Walsh, 1998).

Por todo ello el concepto de Interculturalidad nos permite estar atentos a las pretensiones hegemónicas de poder, de control, de sobrevaloración, esencializaciones, tolerancias que niegan u ocultan las desigualdades e inequidades sociales, desvaloración, prejuicios e identidades inamovibles (Walsh, 1998).

La diversidad cultural implica entonces aceptar y reconocer nuestros propios sesgos, el origen diverso de lo que constituye nuestra forma de percibir el mundo y el ser capaz de ver este mismo proceso en los demás. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como 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, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 1998).

No todas las igualdades son idénticas y no todas las diferencias son desiguales, en lugar de reconstruir los falsos universalismos podríamos organizarnos en una constelación de significados diferentes. En el caso de un diálogo transcultural de intercambio no es sólo entre diferentes saberes sino también entre diferentes culturas, es decir entre universos de significados diferentes, y es en un sentido una fuerte inconmensurable, así como los términos filosóficos epistemológicos de saberes de unos y de otros son inconmensurables, es decir que no se pueden comparar, no se puede decir cuál es el mejor (en términos del género no se puede decir si un hombre es mejor que una mujer) no se puede decir si una cultura es mejor que otra cultura o si un saber es mejor que otro saber, es por ello que el enfoque intercultural propicia el diálogo entre esa diversidad.

En cuestiones de género, se ha reportado que los avances más notables se han producido en el campo de la educación. Con gran lentitud se están entreabriendo

las puertas del poder político a las mujeres. No obstante, los avances de los treinta últimos años en la educación, la salud y la participación distan mucho de haber eliminado todos los obstáculos. De cada tres mujeres adultas hay una que todavía no sabe leer ni escribir, y la mayoría de éstas vive en zonas rurales. La reciente evolución positiva en el ámbito político y laboral no ha hecho desaparecer las barreras invisibles, pero reales, con que siguen tropezando las mujeres para ascender en la sociedad. Las sumidas en la pobreza absoluta son mujeres y el número de mujeres pobres en las zonas rurales casi se ha multiplicado por dos en veinte años. La inmensa mayoría de ellas sigue encerradas, en condiciones de servidumbre, desempleo y subempleo, no siempre disfrutan del mismo trato que el hombre en materia de derecho de propiedad y herencia, ni de derechos relacionados con el matrimonio o el divorcio... las mujeres siguen siendo víctimas.

El tema de las mujeres ha estado presente en la orientación de las recomendaciones del desarrollo humano, la cultura y la educación por parte de los organismos multilaterales en el contexto de la exclusión y la marginación, emergieron frente a un mundo que cambió para mantener el principio de incluir a los excluidos de siempre y a los grupos vulnerables, en el tránsito de la discursividad hacia las prácticas socioculturales y en nombre de la interculturalidad, la inclusión y la paz. (Dietz y Mateos, 2011).

En los conflictos armados se siguen empleando la violencia contra la mujer y la violación como armas de terror e intimidación. Por otra parte, la violencia en el hogar y los malos tratos sexuales contra menores, la prostitución, las mutilaciones sexuales, la explotación de las adolescentes de países pobres por el turismo sexual, el aborto selectivo y el infanticidio de las niñas son todavía fenómenos excesivamente corrientes (Kaluf F., 2005).

La educación intercultural como un proyecto en construcción puede entenderse como: *muchas manos, muchos saberes, muchas historias de vida, muchas inteligencias, muchas genialidades*, las cuales durante muchos años han quedado silenciadas, escondidas, reprimidas e incluso perseguidas, no han sido apreciadas

y recuperadas, por lo que todavía la interculturalidad está marcada como un proyecto inconcluso.

Tener un buen sistema educativo no es suficiente para acabar con la desigualdad, ya que ésta, tiene que ver con la inequitativa distribución de la riqueza, y por lo tanto, del poder y de las oportunidades pero si es preciso recordar que nos *falta de políticas para una educación intercultural* (Kaluf F. 200).

La hegemonía del conocimiento sustenta la ciencia que se pone al servicio de la industria, la escuela como institución trabaja para la industria, pero todo lo domina el mercado... además el Modelo de Dominación no solo es Capitalista, es Colonial y también Patriarcal, dice Boaventura de Sousa (2010): habíamos creído que todo había acabado con el colonialismo histórico, falso, el colonialismo no termino, existe hoy de otras formas, existe colonialismo interno y colonialismo intelectual. Es por ello que la crítica a la hegemonía del conocimiento hace hincapié en los procesos de decolonización.

Así la tarea educativa es ser una alternativa a la triada: Capitalista-Colonial-Patriarcal. Descolonizarse, ser crítico del eurocentrismo, que con su forma de ver el mundo homogeneizadora y subalterna las otras voces y los otros mundos (África, Asia, América). Ante la mirada eurocéntrica estas voces son otras, son las otras voces, las menores, los otros mundos, y aparecen como incompletas, subdesarrolladas, pre-científicas, míticas, no racionales. Antipatriarcal porque ante todo subordina a la mujer, es el otro sexo, de menor importancia, a manera de símil; subdesarrollada, pre-científica, mítica, etc.,

Los planteamientos del enfoque intercultural (descolonizador) y de la perspectiva de género (Antipatriarcal) pueden ser proponer otras miradas al quehacer educativo.

CAPÍTULO 3. OTROS CAMINOS; RUPTURA EPISTÉMICA PARA OTROS SABERES.

Caminante no hay camino

Se hace camino al andar.

Antonio Machado

3. INVESTIGACIÓN ACCIÓN, ESTUDIOS DESCRIPTIVOS Y ENFOQUE NARRATIVO.

Investigación Acción, Estudios Descriptivos y Enfoque Narrativo

En el presente capítulo se expondrá el diseño metodológico y postura epistémica que guió la presente investigación, el alcance y los instrumentos utilizados para recabar información, así como el tratamiento que se dio a los datos.

3.1 POSTURA METODOLÓGICA Y EPISTÉMICA.

Los planteamientos de la educación intercultural, así como los postulados del quehacer educativo bajo la perspectiva de género requieren ser mirados con una metodología de investigación congruente a sus aspectos teóricos e Inter-dinámicos, es decir, bajo una metodología que dé cuenta de los procesos y no sólo de los resultados, que permita describir y contextualizar los aspectos y fenómenos socioculturales implicados. Se requiere de una metodología que no deje fuera los distintos significados, significaciones, motivaciones, percepciones o intenciones de quienes participan en ello. Se requiere una metodología de investigación *humanística y cualitativa*.

Tomando en cuenta que para comprender las acciones educativas de la MNE se requiere primero describirlas, narrar el escenario, el contexto y los modos de interacción implicados en este intercambio de significados y significantes, ya que, en dicha práctica, se tiene un alto contenido de vivencias, experiencias y subjetividades que pueden aportar mucho a los aspectos educativos si se les mira bajo una perspectiva epistemológica distinta a la convencional.

Así, el presente trabajo de investigación sobre cómo, el enfoque intercultural y la perspectiva de género, pueden ser los principios organizadores del quehacer educativo con madres, padres y figuras cuidadoras, tomará un planteamiento de tipo *cualitativo* en combinación con algunos aspectos de la *investigación-acción* para la recolección de datos y de los aportes de la *metodología narrativa* en el reporte y tratamiento de los mismos.

Lo anterior debido a que madres, padres y figuras cuidadoras en sus prácticas de crianza construyen de sus propios saberes y como lo plantea Antonio Latorre (2003) *la investigación acción puede dar cuenta de estos fenómenos y no solo quedarse en un Modelo de enseñanza centrado en repetir cosas.*

La tarea del docente en investigación requiere de una práctica reflexiva, y como lo esboza Latorre (2003), poner en marcha una estrategia de enseñanza basada en el aprendizaje colaborativo dialógico, como es en nuestro caso del trabajo con los padres, madres y figuras cuidadoras que reciben el servicio educativo de la Modalidad No Escolarizada.

Por otro lado, para explicar los fenómenos didácticos, describirlos y contextualizarlos, la *metodología narrativa* es la herramienta de investigación más congruente con nuestros planteamientos ya que:

Se trata de una ruptura epistemológica que conduce a los científicos sociales hacia aproximaciones a unas fuentes de conocimiento social que llevan aparejada la voluntad de profundizar en lo que las personas y los grupos hacen, piensan y dicen con la finalidad de ensayar interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad individual y grupal, más que a través de sofisticadas y deshumanizadoras reglas metodológicas que, a menudo, instrumentalizan la realidad social para dar salida a una realidad autoconstruida y científicista. (Pujadas, 2000. Pág. 120).

La investigación biográfica y narrativa en educación puede conceptualizarse como una ruptura al enfoque positivista ya que le da un giro hermenéutico en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación.

Así la pretensión de esta investigación es dar voz, por medio de las narraciones, tanto a lo vivido, experimentado y resignificado del quehacer docente, como para dar voz a lo que las y los participantes de los procesos grupales exponen en los grupos, por ello:

Desde una perspectiva interaccionista simbólica, todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción.

(Taylor S. J. 2007. Pág. 109):

El reporte de esta investigación dará como resultado un acercamiento descriptivo: *una memoria individual, grupal y colectiva* de las acciones educativas de la MNE. Lo anterior se ha planteado en otro tipo de estudios que comparten las temáticas similares e intencionalidades. Muchos compiladores de historia oral utilizaron sus investigaciones para documentar y promover la cohesión comunitaria, como en los casos de la diversidad étnica donde se impulsan los esfuerzos de educadores, feministas y activistas sociales, etc. En estas investigaciones la voz narrativa como uso de una voz de los protagonistas es la estrategia de aproximación a la alteridad cultural y está es, según Pujadas (1992), una estrategia *más antigua que la propia antropología como disciplina científica*.

Por lo anterior, esta estrategia metodológica permitirá reflejar con mayor aproximación a contextualizar los escenarios de intervención educativa y permitirá el análisis de sus hallazgos sin menoscabo de las subjetividades que se encuentren presentes.

3.2 PUNTOS DE PARTIDA.

¿Dónde está la verdad? No hay hechos, hay interpretación.

Frederick Nietzsche

Como proceso de investigación requerimos partir de cuestionamientos que quizá no arriben a respuestas únicas, pedagógicamente acertadas o esperadas, quizá no obtenga respuestas, lo cual no exime de hacer planteamientos iniciales que encaminen la construcción de saberes. Saberes que no se presentan como verdades únicas e irrefutables. El punto de partida de este trabajo es la compartición de saberes sin la pretensión de imponer una verdad, haciendo eco de la crítica del poder que se convierte en crítica epistémica echa por Michel Foucault donde develaba que *La verdad es una conquista de la voluntad de Poder*. Por ello la presente investigación apunta más a exponer las voces de quienes participan en los hechos educativos como en diálogo de saberes y menos en postulados de certezas inmutables.

Así, nuestro punto de partida no tiene estipulado de antemano un punto de llega, solo planteamientos que direccionan la exploración del quehacer educativo expuesto a lo largo del presente trabajo, es decir. ¿Conocer las implicaciones del enfoque intercultural y la perspectiva de género en la acción educativa de la Modalidad No Escolarizada? Este objetivo planteado desde el inicio del presente trabajo es quien guía nuestros cuestionamientos.

Explicitar dicho enfoque y perspectiva pretende verter subjetividades más no agotar los cuestionamientos, de lo cual podemos puntualizar que dentro de los múltiples cuestionamientos de la acción educativa de la MNE, el presente trabajo busca conocer:

- ¿Qué se hace con la deseabilidad social de ser hombre o ser mujer, que se trasmite, que se critica, que se cambia, como se construye?

- ¿Qué relación tiene el género con el enfoque de atención a la diferencia y la interculturalidad en la MNE?
- ¿Qué se hace con las diferencias de ser, hacer y pensar, y que dificultades se encuentran para propiciar la equidad?
- ¿Qué se hace con la diversidad y con las diferencias?
- ¿Cómo son abordados las diferencias en el quehacer educativo de la MNE?

Todas estas preguntas son las guías para la descripción y comprensión de la acción educativa de la MNE. Expuesto de otra manera, se requiere saber:

- ✓ ¿Qué de todo lo que implica la categoría de género y el enfoque intercultural se lleva a cabo en la práctica educativa de la MNE?

Además, también es pertinente saber:

- ✓ ¿Si la perspectiva de género y el enfoque intercultural pueden mejorar la práctica educativa de la MNE?

Los diversos planteamientos arriba tratados pueden ser puntos de partida para el esbozo de la delimitación del planteamiento del problema, materia de interés del presente trabajo.

Para guiar dicha observación se elaboró la siguiente

Matriz de análisis para la categoría de género e interculturalidad:

Cuadro 4 MATRIZ DE ANÁLISIS PARA EL TRATAMIENTO DE LA CATEGORÍA DE GÉNERO E INTERCULTURALIDAD

La pregunta central es:

¿Qué tratamiento, mediación o actitud se detectan a cada una de las categorías, sub o indicadores en la práctica docente?

Categoría	Sub-categoría 1	Sub categoría 2	Indicadores Generales	Indicadores específicos	Guía
Género	<ul style="list-style-type: none"> ● Identidad ● Personalidad ● Roles ● Estereotipos 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Masculinidad ○ Femenidad ○ Homogeneidad ○ Heterogeneidad ○ Esencialización. ○ Poder ○ Equidad 	<p>*Ideas y creencias; De ser hombre o de ser mujer</p> <p>*Intenciones y predisposiciones;</p> <p>De igualdad</p> <p>De equidad</p> <p>De valoración.</p> <p>*Deseabilidad social</p> <p>*Actitud anti-equidad</p> <p>*Uso del Lenguaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Discriminación. ○ Sobrevaloración. ○ Infravaloración. ○ Yuxtaposición. ○ Jerarquización. ○ Dicotomías ○ Competencias. ○ Confrontaciones. ○ Sumisión ○ Descalificativos ○ Violencia ○ Misoginia ○ Machismo 	<p>En la observación de diálogos, comentarios o actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adjetivación de lo que hace, dice, piensa o siente un hombre o una mujer. ▪ Burlas, criticas chistes, frases Insultos. Etc. ▪ Racionalización o argumentación. ▪ Propuestas o deseabilidades ▪ Hartazgo, incredulidad, Ironía, desmotivación.
Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Familia 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Otredad 	<p>*Hegemonía</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Discriminación. 	<p>En la observación</p>

	<ul style="list-style-type: none"> •Escuela •Comunidad •Cultura •Historicidad •Marco de derecho. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alteridad ○ Prejuicio ○ Individuación ○ Colectividad ○ Igualdad ○ Diferentes. ○ Diferencias ○ Desigualdades sociales 	<ul style="list-style-type: none"> *Universalidad *Diversidad *Tensión 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sobrevaloración. ○ Infravaloración. ○ Yuxtaposición. ○ Jerarquización ○ Uniformidad ○ Coacción ○ Desprecio ○ Hostilidad ○ Injusticia 	<p>de diálogos, comentarios o actitudes sobre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Costumbres ▪ Creencias ▪ Tradiciones ▪ Saberes ▪ Conocimiento ▪ Experiencias ▪ Querencias /motivaciones.
Creación Propia: Cuitlahuac Sánchez Reyes					

3.3 DIÁLOGOS Y OTREDADES: MI PRÁCTICA EDUCATIVA.

Diálogos y otredades. Mi práctica educativa.

“El saber es el único espacio de libertad del ser”

Michel Foucault

En este espacio expondré a manera de contextualización mi experiencia en la práctica educativa del trabajo con madres padres y figuras cuidadoras de en la Modalidad No Escolarizada.

Mi acercamiento a la docencia se originó de la necesidad de aprender sobre cómo atender el desarrollo de mi hijo; me acerque a un grupo de padres y madres de familia en el que se abordaban algunos temas de mi interés, en particular sobre como estimular el lenguaje, sentía esa necesidad ya que mi hijo había nacido con labio y paladar hendido y me invitaron al grupo a recibir información, pero lo que paso con esa experiencia no fue sólo una recepción de información, fue una interacción educativa:

Llegó al grupo preguntando sobre como estimular el desarrollo del lenguaje de su hijo, una mujer adulta, le dijo: -Venga joven, todavía no llega la Responsable de la plática, pero dígame que le pasa a su hijo. Le dijo mientras estiro la mano como pidiendo que le ayudara a levantarse, pero no se paró, sólo le tomo de la mano. El Joven padre explicó su situación, La mujer adulta le dejo hablar mientras asistía con la cabeza y como que pasaba saliva, al final le dijo: -Sí, como a mi sobrina, pero no hay problema, acá la señorita se sabe muchos juegos para estimular el lenguaje, pero lo más importante es que lo quieras mucho y lo trates igual que a cualquier otro, que no se sienta excluido, sin sobreprotegerlo eh, ni sobre-estimularlo, igual, como si no tuviera nada, porque no es nada. Cuando llego la Responsable le pidió al joven padre expusiera al grupo el diálogo que tuvo con la señora. Al terminar se sintió escuchado. Después se lo platicó a su esposa, a ella también

ya se lo habían dicho así: trátalo igual y no pasa nada, así que bajaron su tensión, coincidieron en eso y procuraron un tratarlo igual, ni más ni menos que otro ser humano, igual, para que no se sienta excluido. Así lo recuerda, igual en dignidad, así lo trató en su práctica de crianza: igual en dignidad, y así exigió que lo trataran.

En el grupo de padres y madres de familia se daba la dinámica de exponer dudas e inquietudes sobre la atención y el cuidado de los hijos, donde las y los asistentes daban sus puntos de vista, algunas personas, por lo regular madres adultas, compartían sus experiencias a modo de consejos y sugerencias para los padres-madres más jóvenes, sin embargo, esa dinámica de dialogar de manera solidaria entre adultos y a favor de los niños generaba la posibilidad de abrir la confianza, de exponer ante un grupo, carencias y necesidades a la vez de poder dar su punto de vista... Así me vi en el doble papel de aprender y enseñar, de comprender y de exponer. La experiencia de ser parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje, de ser alumno y ser docente es muy enriquecedora y entretenida, como las propias pláticas, he estado entretenido por mucho, mucho tiempo:

-Anda, vamos a la plática, le dijeron, está bien entretenida. -Vamos a la plática, le suena y resuena en la memoria de ya casi 20 años. No recuerda quien se lo dijo, si una hermana o una vecina, ha estado entretenido por mucho tiempo. Son diálogos entre-tenidos, se dice a sí mismo, porque van entre-tejiendo entendimiento, porque eso que llaman contextos es un tejido de sentidos y significados, a veces sólo perceptible para quien esta en esa dinámica, para quien acude a la plática, y van "siguiendo el hilo", y se van entre-tejiendo sentires y pensares, pesares y sentimientos, porque están entre-mezclados... estos pensamientos ya no saben si son suyos o son de otro u otra. No sabe si son de un individuo o son del grupo, porque ya no pesan tanto, porque lo cargan entre-todos. Se entre-tienen, porque están tomados de intimidad, tierra adentro de los pensamientos, se entre-tienen, se

tienen atentos los unos de los otros, en el grupo se toman, no de las orejas, sino de los oídos, se tienen y se sostienen, entre ceja y ceja, con la mirada, con el gesto, con la cercanía, se tienen, porque entre-tenerse es apoyarse mutuamente, yo te tengo, tú me tienes, nos tenemos, nos entre-tenemos en la plática. Ha estado entre-tenido mucho, mucho tiempo.

Esa dinámica fue haciendo que me involucrara a informarse más sobre el tema para compartir mis lecturas e investigaciones con las y los integrantes del grupo. Así fue que en el transcurso de medio año me invitaron a formar parte del equipo de Educación Inicial como Educador Comunitario.

*Cuando el joven padre empezó a colaborar como Educador Comunitario, la Responsable del Módulo le habló por teléfono, como a las 4 de la tarde, le dijo que no podría asistir al grupo que tendrían a la mañana siguiente, que él tendría que dar la plática... Le dio el nombre del tema y le dijo: -hay te encargo y luego me platicas. ¿Hay te encargo? pensó, upsss, ni modo. Leyó los folletos e hizo carteles con lo más importante: algunas frases y un dibujo. Las hojas de rota folio le ayudarían a recordar toooooo el contenido. Como a las 11 de la noche tenía todo preparado, pero al día siguiente tenía cita médica con su hijo más pequeño y no lo recordaba... su hijo tenía un año. Así, acordó con su esposa que ella fuera a la cita médica con el niño pequeño y él iría a dar la plática con su hija mayor, que tenía 3 años. Le explicó a su hija lo que harían, que le acompañaría a la plática y mientras el **“les explicaba a las mamás”** ella se pondría a dibujar. Eso hicieron, al principio, en la plática la sentó frente a él con sus hojas y plumones. También frente a él, el grupo de mamás escuchaba, exponía el tema con ayuda de sus rota-folios. Al principio, las mamás solo escuchan mientras él hablaba y hablaba, señalando palabras sobre el papel de rota-folio, después de 20 o 30 minutos se di cuenta que su hija se estaba durmiendo, así que dejó de estar en frente y se sentó para cargar a su hija y durmiese en sus brazos... Así fue que el*

grupo de mamás se relajó y empezaron a fluir los comentarios. No lo había notado, hasta que paso: el ambiente era tenso, serio, formal. Las mamás estaban calladas, lanzándose miradas entre sí pero sin decir nada, más cuando el Educador Comunitario dejó de estar al frente y tomó a su hija en brazos, el grupo se relajó. Las participantes lo tomaron y lo supieron cómo uno igual, igual que ellas... cuando dejó la posición directiva, cuando dejó “el estrado”, las mamás dialogaron e intercambiaron sus saberes. Esa fue una de las primeras enseñanzas: Cuando se está al frente y se toma la palabra se es “el maestro” pero con su hija en brazos se abre el diálogo... entonces se es uno más en el grupo, pero con una responsabilidad conductiva, la de hacer fluir el diálogo, la de mediar en la compartición de saberes.

Aprender y compartir lo aprendido en las experiencias grupales propiciaron que al siguiente ciclo escolar, cuando me propusieron ser Responsable de Módulo, no tuviera ningún inconveniente. Como Educador Comunitario me encargaba de atender cuatro grupos a la semana, como Responsable de Módulo la atención era de 12 grupos alrededor de la comunidad. Como ya se ha mencionado, los grupos se organizan con mamás, papas, abuelitas y todos aquellos que estén interesados en aprender sobre el desarrollo de los niños. Para ello hay que hacer carteles, volantes y visitas domiciliarias. El módulo se conforma con un territorio donde se buscan apoyos entre la propia gente de la comunidad o en los espacios donde se da algún servicio público. Estar en comunidad es estar por las calles, por las colonias, los mercados o centros comunitarios, porque es ahí donde se difunde el programa y se buscan espacios para juntar a la gente; convocar a que asistan a las pláticas no es sencillo pero una vez que lo experimentan, un buen porcentaje de las y los asistentes se mantiene o vuelve. Las pláticas se dan en el patio de alguna una vecindad, en la casa de una vecina, en la sala de espera del centro de salud, en las bibliotecas o mercados, en los deportivos, en el salón parroquial o en alguna escuela que nos presta un salón para dar la plática. El funcionamiento del Módulo requiere de Educadoras Comunitarias que sean de la misma comunidad, personas que sean conocidas y sociables para que exista mayor certeza y confianza, cada módulo debe

contar con cuatro Educadoras Comunitarias y un Responsable de Modulo, todos y todas deben ser identificados en la comunidad: A veces hay que pararse horas en una esquina para repartir volantes y te vean, que te vean los vecinos es de suma importancia.

Formaron un grupo en una Unidad Habitacional: fue toda una experiencia, primero hicieron visitas domiciliarias para sacar una estadística de cuantos niños había, de que edades, si las mamás podían, en que día y que horario era de su preferencia. Preguntaron si tenían niños menores. En un principio debieron generar desconfianza, por lo que aprendieron que es pertinente iniciar con cantaleta, con un saludo o la clásica cantaleta de: “Venimos de parte de la Secretaria de Educación Pública...” les preguntaban si les gustaría formar un grupo para darles pláticas sobre el desarrollo de los niños, eso era algo que a la mayoría le sorprendía, claro no todos saben que existe este servicio, casi nadie lo conoce. Acceder a los domicilios, sacar las entrevistas y sistematizar los datos, les llevó semanas. Pasaron de todo, algunas casas no abrieron, otras les invitaban a pasar, algunas los miraban con desconfianza y otras apenas si identificaban a la educadora. Les corretearon perros y guajolotes, les mentaron la madre (un borracho), les quisieron asaltar, les echaron agua, escucharon música, peleas y hasta quejidos sospechosos de dicha matutina. Aprendieron a identificar el llanto de un bebe y diferenciarlo de un gato, aprendieron a mirar los tendederos para ver si había ropa de bebe, si había juguetes en los patios, bueno, al final consiguieron que tres personas les ofrecieran sus casas, estaban muy contentos. Abrieron dos grupos, porque en una de las casas no quisieron asistir las vecinas de una porque no se llevaban bien. En la cuarta sesión fue cuando se enteraron que en La Dirección uno de los directivos de área central no estaba de acuerdo en que fuéramos a las casas a perder el tiempo, argumentando que nomás se la pasaban “tomando café” y eso no tenía nada de educativo. Así que ni modo, con la pena, por el directivo,

porque ellos siguieron con el programa. Aprendieron que lo que pasa en la comunidad es inentendible para los que están del otro lado, en el escritorio.

En los primeros años como Responsable de Modulo aprendí sobre los contenidos del desarrollo de la primera infancia de manera autodidacta y a través de lo que compartían las y los propios participantes, sin embargo era insuficiente, ya que las madres y los padres, las tías y abuelitas que acudían a las pláticas, solicitaban información más precisa y demandaban “estrategias” para un sinnúmero de problemáticas y circunstancias que pasaban con sus hijos e hijas, con sus nietos incluso con sus propias parejas, suegras y nueras. Tuve que leer mucho y de todo: de nutrición y de comportamiento emocional, de sexualidad infantil y de problemas de aprendizaje, de psicología y medicina, de educación y sociología, y aun cuando el contenido era un aspecto en el que se debía crecer, el otro aspecto, el del ambiente durante la plática, era lo más relevante de cuidar. La disposición física de los participantes, sentarse en círculo, buscar el contacto visual de todos y todas, tener cercanía, eso era una base, hacer explícito el acuerdo de confidencialidad, es decir, que lo que se dice en el grupo es del grupo y es útil para el aprendizaje por más mínimo que sea, y que debían respetar lo que se dice, porque se tiene derecho a decirlo, porque tiene sus propias razones. Eso les gustaba mucho, y se apegaban al acuerdo, porque no era solo discurso, era nuestra manera de vivir ahí. Acostumbrarnos a escuchar, escuchar al otro y centrarnos en las tareas de aprendizaje no era fácil, requería tiempo y sensibilidad, para después abordar contenidos. Desde el principio note que fondo y forma van juntos, no se puede trabajar un contenido si no hay un ambiente de aprendizaje adecuado, y puede haber un ambiente favorable, pero si no se ahonda en contenido la plática queda hueca. Un tema relevante, que aparecía cotidianamente, era el de la condición de la mujer. No era nada extraño, más del 90 por ciento de las asistentes eran mujeres y el ambiente de confianza y confidencialidad permitía la introspección y la exposición de sus propias vivencias. En muchas ocasiones se exponían vivencias de violencia física con sus parejas, violencia emocional y verbal, violencia

doméstica, reconocían su violencia hacia sus hijos y podían identificar la violencia que los propios hijos reproducían.

*Hace muchos años, en la época de los cassetes, de esas cosas como rectángulos de plástico que tienen una cinta enrollada, esas cosas, eran cintas de audio. Pues bien, el Responsable de Modulo acudía a las pláticas con una grabadora, y cuando correspondía el tema de: ¿Qué es ser madre o ser padre?, normalmente, ponía en la grabadora portátil la canción de León Chávez Texeiro titulada: Se va la vida, cantada por Amparo Ocho. Llevaba la letra de la canción en una hoja. Las y los participantes estaban muy atentos. En la grabadora portátil se escuchaba: “abrió los ojos, se echó un vestido, se fue despacio pa’ la cocina...” así decía la canción, y al paso de la narración las participantes encontraban coincidencias y se sentían identificadas: “lavo los trastes, tiro basura, cambio pañales, puso la mesa, sirvió la sopa...” La mayoría de las participantes en los grupos eran mujeres y cuando escuchaban... “siempre mujeres cumpliendo oficios que se entretienen sin tener fin; ser cocineras, recamareras, planchadoras, enfermeras, lavanderas, educadoras...” Se escuchaban a sí mismas. Era poco lo que se hacía, en algunas se notaba eso en sus ojos, apenas una chispa de conciencia. El Responsable de Modulo concluía diciendo que, para **que la vida tenga sentido**, para que no se vaya... como la mugre en los lavaderos, era imprescindible dignificar la labor de ser madres o ser padres, que era posible trascender del cuidado de niños y niñas, y que se podía pasar de ser simples cuidadoras y pasar a ser verdaderos educadores de sus hijos. Educarlos no solo para leer y escribir, que de por sí es importante, educarlos para aprender a vivir y vivir en dignidad.*

Creer en habilidades para el manejo de grupos también fue una constante en mi experiencia docente, participe en capacitaciones con el Programa *Sí para nuestros hijos*, con grupo ILCE, de televisión educativa y con *gem* Grupo de Educación Popular con Mujeres, en capacitaciones con el Instituto Nacional de la Mujeres

(InmujeresDF) tome un diplomado de habilidades de facilitación para el manejo de grupos. He participado en los *Programas de Educación para la Paz*, en los programas piloto y como facilitador de facilitadores. He expuesto mi trabajo en las Memorias de una experiencia docente y he participado como panelista en Programas de Televisión Educativa del ILCE. De la misma manera en que crecía profesionalmente crecía la demanda de formación de grupos. Atendía a muchas personas, cientos, muchos cientos, cada trimestre teníamos contacto con 200 o 300 personas, 900 personas al año. Cabe mencionar que el servicio educativo que brindamos consta de 10 sesiones de una hora cada semana, es decir nuestra meta era trabajar con 180 personas por grupo en un trimestre. Tres trimestres al año. Pero yo llegué a tener una temporada 900 personas en un trimestre, teníamos 150 personas registradas en una sola comunidad. La demanda de atención a grupos fue insuficiente, tuvimos que pedirle a los distintos centros educativos que nos esperaran. A veces nos esperaban un año, para regresar con ellos, porque había una lista de centros que nos solicitaban el servicio.

Cuenta el Responsable de Modulo que tuvo una Educadora Comunitaria, la cual, su hijo, acudía a la primaria de la zona. La maestra del grupo de su hijo, de 2do grado, le pidió que les dieran pláticas a las mamás de su grupo, ahí, en la primaria, y como las mamás de ese grupo también tenían niños pequeños accedieron a brindar el servicio. Les prestaron un salón y el acuerdo fue, Los de educación inicial darían dos temas que les propondría la escuela y los otros temas los eligen con los papas y las mamás. No tuvieron ningún inconveniente, los temas que daban, de por sí, los eligen los y las propias participantes. Cuando iniciaban con un grupo les daban ese listado de intereses de donde podían elegir entre más de 40 temas. Al término del trimestre quedaron fascinadas, muy contentas. La directora del plantel acudió a varias sesiones. A veces participaba como mamá y otras tomaba su postura directiva pero siempre fue muy respetuosa de la dinámica del grupo. Así, para los siguientes trimestres tenían convocada a toda la escuela, una comunidad de 700 padres y madres. Obvio no eran

grupos de aprendizaje, eran masas de aprendizaje. Atender a esa cantidad de personas provoco una variante en la atención, en lugar de dar platicas, se daban conferencias. Pasaron de estar en el salón de clase, a pasar al auditorio de la escuela. Las conferencias eran cada semana, y aun cuando el número de participantes se redujo, al final dieron constancia de participación a 150 personas que cumplieron con el 100 por ciento de asistencia. Así pasaron de dar atención de un grupo a dar conferencias a toda la escuela, y de atender a un centro educativo a pasar a atender a toda la zona escolar. Ese paso no fue difícil, los propios directivos escucharon hablar de ellos, y les solicitaron ir a sus escuelas. Era claro que esa dinámica estaba desvirtuando la razón de ser de la modalidad y aun cuando llegaron a tener una enorme popularidad y los directivos nunca les llegaron a imponer un tema, un tipo de contenido o un discurso, el trabajo que realizaban no era el más pertinente para el trabajo grupal, Ya que se diluyo y cedió el lugar a la exposición de contenidos. No se atendía a la población vulnerable ni se trabajaba en la metodología de comunidades de aprendizaje, se daban conferencias, se difundía información, información que consideraban de calidad pero ya no era la dinámica de grupos de aprendizaje. Por esa razón dejaron los centros escolares y volvieron a la comunidad.

Por aquellos tiempos del *boom* de la demanda de atención y orientación a padres y madres de familia decidí estudiar de manera formal, decidí acudir a la Universidad Pedagógica Nacional para cursar la Licenciatura de Psicología Educativa. Mi práctica docente se dio, en un principio, en contextos comunitarios de aprendizaje entre adultos, más poco a poco se fue estructurado y complementando con lo aprendido en la carrera de Psicología Educativa, donde mi práctica fue influenciada por teorías sobre el desarrollo y el enfoque constructivista de la educación, más dentro de lo basto de teorías y enfoques psicológicos, pedagógicos y educativos, la opción o alternativa del trabajo con madres y padres de familia, es un aspecto poco tratado y estudiado, *la gran mayoría de enfoques, teorías y posturas aludían a la escuela y el aula* como escenario expreso de los hechos educativos. Los

escenarios No Escolarizados o Extra-escolares y de aprendizaje entre adultos (Andragogía) siguen necesitado de traducciones, transposiciones, inferencias o interpretaciones, para su abordaje y operatividad, incluso para el propio ámbito institucional desde donde se brinda el servicio. En la anterior Dirección de Educación Inicial y en la actual Coordinación Sectorial de Educación Preescolar se requiere especificar constantemente cual es la labor y la dinámica de los no escolarizados, ya que es poco conocido y valorado el trabajo comunitario de orientación a padres y madres de familia.

La diferencia de destinatario, de dinámica y condiciones sobre la labor educativa hace a la MNE que su práctica sea un hecho único, con identidad propia, un hecho educativo particularísimo, pero también un *hecho educativo marginal y vulnerable*, por lo que la práctica educativa, su práctica, requiere de una constante traducción del lenguaje escolar al lenguaje comunitario, de la *idea del aula* a la *idea de grupo de aprendizaje*. Todo ello con su *toque* de innovación y resistencia. La condición de marginalidad precisa de innovación y la vulnerabilidad de la resistencia, por ello nos negamos a dejar perder los logros educativos palpados con padres y madres, los cuales hemos reportado y hecho evidentes cientos de agentes educativos Responsables de Modulo y Educadoras Comunitarias de la MNE por más de 30 años. El trabajo con las familias es realmente significativo, lograr que algún adulto adquiriera conciencia de su propio actuar en sus prácticas de crianza es sorprendente pero sobre todo necesario para el beneficio de las y los menores de 3 años.

En una ocasión en que el Responsable de Modulo daba un tema sobre educación emocional, preguntó al grupo: ¿Bueno y ustedes que opinan? Las mamás de ese grupo, 8 o 9 personas se quedaron calladas, entonces decidió pararse de la mesa y salirse del aula. Estaban en una biblioteca pública, así que salió diciendo: -pues si no hay opinión, me voy. Ante la sorpresa de su actuar y su no regreso a la mesa de trabajo, una mamá tomó la palabra, empezó a hablar y hablar, de sus experiencias con los berrinches y los chantajes emocionales. Otra contó sus pesares, sus miedos, sus culpas. Cuando una de ellas terminó de relatar sus anécdotas y reflexiones, un poco exhausta

comentó; -No sabía que yo opinaba todo eso... gracias por darme la oportunidad de opinar y de escucharme. Y así es, el aprendizaje en los grupos se vivencializa y se expone, se habla, se dialoga. No solo es teoría en la voz de otro, es vivencia pero no se sabe que se tiene esa riqueza. En los grupos de aprendizaje con adultos se hace diálogo de sus saberes generando la participación activa de tomar la palabra.

Mejorar la práctica educativa ahora, después de más de 19 años de aquellas primeras experiencias de interacción e intercambio, requiere de la sistematización de dichas experiencias, del análisis detallado de lo complejo y multiforme de la práctica educativa con adultos al cuidado y atención de la infancia. A la luz del enfoque de la interculturalidad le he encontrado un nuevo sentido, razón y explicación, muchos de estos hechos e interacciones son explicadas y adquieren sustancialidad, en otros, requieren implementar un mayor énfasis en determinadas acciones y actitudes, sobre todo en la importancia *del diálogo, la otredad y convivencialidad*. Se requiere dar seguimiento a lo que se hace y plantearse nuevos interrogantes. A la luz del enfoque intercultural muchos procesos adquieren nombre, formas de llamar a esos procesos, que se ejecutan pero que, al no visibilizarlos, corren el peligro de dejar de ser atendidos. Además, el enfoque intercultural, le da sentido teórico y metodológico a su accionar.

Cuando le preguntaron al escritor, educador y activista social porque escribió Cuentos DeGenerad@s expuso que su experiencia docente en el trabajo con padres y madres de familia le hizo ver de manera muy concreta que la base de toda transformación social y educativa debe pasar necesariamente por cuestionarse sobre los roles de género. Estaba convencido que si se pretende realmente cambiar la sociedad, para que sea más justa y equitativa, se debe cambiar primero él, debía cambiar cómo se percibe uno mismo, como se viven como hombre cuestionarse a sí mismo, lo que implica cuestionar su rol de género, su rol de padre, su rol de trabajador, incluso su

rol de figura pública. Esto no está separado, cuando se cuestiona uno mismo se cuestiona no solo lo que piensa y siente sino su actuar, como padre, sus prácticas de crianza. Comprometerse con la justicia, la libertad y la dignidad, es comprometerse con la educación, con cómo se educa a niñas y niños para la equidad y esto es un acto revolucionario de trascendencia. Cuentos DeGenerad@s es un libro que parte de una combinación del ser docente, ser escritor y una convicción ideológica y moral de transformación social.

Mejorar la práctica docente desde el enfoque intercultural tiene que ver con cuestionarse sobre todos aquellos planteamientos ideológicos-epistemológicos que se han tomado como verdad, esos discursos hegemónicos, que por no ser cuestionados, se reproducen y perpetúan, imposibilitando emerjan otras alternativas que propicien el crecimiento, mejorar la práctica educativa tiene como base el cuestionamiento de lo que se hace, porque se hace y para que se hace, efectuar autocriticamente nuestro actuar, ya que al no criticarse se van naturalizado y al naturalizarse se reproducen. Mejorar la practica educativa tiene que ver con reconocer que la educación es un hecho que se construye socialmente, que no es natural, que se construye en la interacción, con los y las otras, mejorar la practica educativa toma base en una pedagogía autocrítica, una pedagogía que posibilita el pensar y re-pensar en la educación, en como materializamos con hechos y actitudes una forma de concebir el mundo, el saber, la educación y nuestro actuar.

Tener como base para la mejora de la práctica docente una pedagogía crítica posibilita tener una forma de concebir nuestra función docente, no estática ni acabada. Tener una pedagogía crítica nos permite de-construir y re-construir los hechos educativos.

En la experiencia del trabajo con padres y madres de familia no sólo dan pláticas, también se fue formado un grupo de voluntades a favor de la infancia, En la Delegación Cuajimalpa de Morelos se formó un grupo llamado: Comité Pro-niñez - Ollin Yolztic (vida en movimiento). En el organizaban concursos, es decir concurrencias, porque no eran competencias. Participación en conjunto de, por ejemplo: cuentos

infantiles; cuentos inventados y diseñados por los propios padres y madres para sus hijos. Se organizó el primer maratón de arrullos; cada mama participó enseñando una canción con la que arrullaba a su hijo y la compartió para que juntas tuvieran un abanico de canciones, alternativas de canto amplio y diverso. Otro concurso fue el de fotografía “mi hijo y yo”, fotografías para difundir las pláticas en volantes y carteles. También se organizaron visitas a parques, a museos, una mini olimpiada, y por supuesto, actividades donde las y los propios niños compartieron sus dibujos, sus canciones y sus creaciones. En los últimos años, con el objetivo de ampliar los espacios de reflexión entre adultos a favor de la infancia, se diseñó e implementó la estrategia de incursionar en la radio por internet, realizado el Programa radiofónico Infancia infinita, donde cada semana, vía internet, se abordaba una problemática o un tema a favor de la infancia, acompañada con canciones de trova, seccionada para influenciar a ser mejores seres humanos y a desarrollar la escucha atenta. Todas estas acciones no son acciones aisladas, interactúan y construyen, o contribuyen a construir, un mundo mejor para todas y todos, en especial para las niñas y los niños, estas acciones son acciones educativas.

*Quando dejas tus zapatos
pegaditos a los míos
no se bien...
no entiendo bien si estoy
construyéndote un futuro
o curándome un pasado
pero sé que este cuento
no acabo, no terminó.*

Alejandro Filio

3.4 DESCRIBIR PROCESOS.

La leyenda y mito son también fuentes de conocimiento.

Eduardo Galeano

Como se mencionó en el apartado anterior la investigación que realiza el presente trabajo de tesis tiene un alcance *descriptivo*, es decir que busca como objetivo más que entregar resultados, describir procesos; describir las características de la modalidad, su forma de trabajo e implicaciones con el enfoque intercultural y la perspectiva de género. De acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2010), los tipos de alcance en una investigación están definidos de acuerdo al resultado que se espera tener.

Para el presente estudio, los dos aspectos guía de intervención educativa (enfoque intercultural y perspectiva de género) pueden dar el punto de convergencia donde se conjuntan e interactúan con los objetivos del programa de la Modalidad No Escolarizada.

Así, el interés estará puesto en describir las implicaciones de estos tres aspectos: 1) La modalidad no escolariza. 2) El enfoque intercultural y 3) La perspectiva de género.

Aun cuando la Modalidad No Escolarizada es poco conocida, inexplorada en muchos aspectos, marginada o ignorada, no se realizará un estudio exploratorio debido a que existen planteamientos teóricos sobre su implementación. No se explorará el campo de implementación, porque ya se está operando. Se planteó como una investigación descriptiva para dar a conocer, explorar y analizar su acción educativa.

La información general de estos tres aspectos fue expuesto en capítulos anteriores: en el primer capítulo se expusieron los aspectos pedagógicos de la MNE, la base donde surgen los grupos de aprendizaje, la educación con adultos y la educación popular, la metodología de trabajo y sus bases legales. En el segundo capítulo se expuso todo el encuadre teórico del enfoque intercultural y la perspectiva de género, que enmarcan este acercamiento conceptual equiparable a un estudio exploratorio.

Lo que no existe es una descripción de ¿cómo se realiza dicho trabajo educativo?, a pesar de los 32 años que tiene la implementación del programa, no se cuenta con una investigación descriptiva de cómo se realiza el trabajo en la MNE, mucho menos con estas dos implicaciones del enfoque intercultural y la perspectiva de género.

Existe el diseño de su implementación pero no hay un reporte empírico de sus acciones educativas. Existen documentos del Programa de Educación Inicial, modalidad no escolarizada que tienen un carácter de “programa piloto”, “Documento preliminar”, “Proyecto de prueba”, “lineamientos internos y en borrador”, programas sexenales que cambian de nombre pero mantienen sus principios. Es por ello que parto en definir que el alcance de la presente investigación es un estudio descriptivo que nos permite dar mayor detalle y precisión de que es y cómo se hace, a la vez que dejar antecedentes para otras investigaciones de mayor alcance.

Cabe mencionar que una intensión subyacente de este trabajo es propiciar referentes documentados para la permanencia y estabilidad del programa de la MNE, ya que como se mencionó en el capítulo que expone su caracterización, corre el peligro de desaparecer, al menos hasta en la educación inicial adquiera el carácter de obligatoriedad dentro del sistema educativo nacional.

Por ser un estudio descriptivo, se utiliza la metodología narrativa como estrategia para el reporte de resultados, fue elegido de esta manera para darle una mayor congruencia al diseño de investigación.

3.5 CAMINO Y TIEMPO

El presente trabajo utilizó los siguientes instrumentos para recabar datos:

- a) Observación participante: Notas de campo.
- b) De las Sesiones grupales: audio-grabaciones y de Video, y
- c) Entrevistas a los distintos Agentes educativos.

Todos los datos fueron tomados y tratados bajo la guía de los indicadores generales y específicos de la matriz de análisis expuesta en el apartado anterior.

Los datos tangibles de donde se toma la muestra para crear el reporte se precisa a continuación:

La Modalidad No Escolarizada en la Ciudad de México (CdMx) cuenta con 54 Responsables de Módulo, 15 Promotores de la Modalidad y 216 Educadoras Comunitarias. Toda la Modalidad atiende un promedio de 648 grupos (12 grupos por modulo) con un impacto a 9,700 personas aproximadamente.

Este universo de atención está dividido entre 15 delegaciones políticas de la CdMx. La Secretaria de Educación Pública en la CdMx a través de la Coordinación Sectorial de Educación Inicial y Preescolar organiza el servicio por Direcciones Operativas, así los 54 Módulos están integrados en las cinco Direcciones Operativas de la siguiente manera; en la Dirección Operativa 1 existen; 8 Módulos y 3 Promotores, en Dirección Operativa 2 existen; 4 Módulos y 2 Promotores, en Dirección Operativa 3 existen; 15 Módulos y 5 Promotores, en Dirección Operativa 4 existen: 8 Módulos y 2 Promotores, y en Dirección Operativa 5 existen: 19 Módulos y 4 Promotores, dan un Total: 54 Módulos con 16 Promotores

El estudio de las implicaciones del enfoque intercultural y la perspectiva de género será la mirada de uno de los 16 Promotores de la Modalidad No Escolarizada ubicado en una Delegación Política de la Dirección Operativa 3, donde existen Cuatro Módulos, cada módulo es un equipo de trabajo integrado por: Una Responsable de Modulo y Cuatro Educadoras Comunitarias.

En esta demarcación exponencialmente existen 48 grupos de orientación a madres, padres y figuras cuidadores de niños menores, estos grupos impactan en 44 colonias urbano marginales donde asisten un promedio de 720 participantes en un trimestre. Este es el espectro de la muestra en la demarcación, se hará de manera aleatoria conforme el siguiente cuadro de acción y tiempo:

	Observación en atención a grupo	Observación en reunión de organización del modulo	Muestra de audio o video grabada	Entrevista y cuestionario
Módulo 1 1 RM 4 EC	Una sesión principios de octubre 2017	En la reunión de inicio de trimestre, septiembre 2017	Una sesión a finales de septiembre. 2017	Muestra de una participante de grupo y una educadora, diciembre 2017
Módulo 2 1 RM 4 EC	Una sesión principios de noviembre 2017	En la reunión de evaluación intermedia octubre 2017	Una sesión a finales de noviembre 2017	Muestra aleatoria de dos EC Marzo 2018
Módulo 3 1 RM 4 EC	Una sesión a principios de marzo 2018	En la reunión de principios de trimestre, marzo 2018	Una sesión finales de marzo 2018	Muestra de una EC, una RM y una participante de grupo, abril de 2018
Módulo 4 1 RM 4 EC	Una sesión a principios de abril 2018	En la reunión de evaluación intermedia abril 2018	Una sesión finales de abril 2018	Encuesta abierta convocada por medios electrónicos.
Promotor	Octubre 2017	Noviembre 2017	Marzo 2017	Abril 2018
4 módulos	8 observación en grupo	5 reuniones académicas de organización	8 entrevistas	1 encuesta

En el siguiente capítulo se presentaran las narrativas que resultaron de este diseño de observación.

CAPÍTULO 4. NARRATIVAS DEL DIÁLOGO DE SABERES

En la esencia de la palabra vivo... En los conversatorios comino.

Cuitlahuac Sánchez

4. Andanzas de la educación comunitaria.

La Modalidad No Escolarizada, conceptualizada como una estrategia de acción comunitaria, contempla muy diversas acciones y etapas en su operatividad con las familias, acciones que tienen una lógica distinta a las acciones educativas de otros escenarios y contextos. La operatividad de la educación comunitaria de la MNE va desde la acción más básica (e imperceptible a veces) de identificar a nuestros destinatarios paseando en brazos de su madre o cuidadora en el transporte, hasta perseguir a la abuelita para entregar su diploma de participación mientras hace sus compras en el mercado público, desde el convencimiento a que estos adultos asistan a una plática, hasta las discusiones más acaloradas de cómo responder a las preguntas más frecuentes sobre la sexualidad infantil. Las andanzas de la educación comunitaria tienen muchas historias, tantas, como procesos administrativos, tienen tantas necesidades teóricas como retos organizativos, tienen tantas estrategias de intercambio como didácticas de compañía, todas impregnadas de diálogos y de saberes, tienen tanto que describir, como descubrir.

4.1 SISTEMATIZAR LAS SUBJETIVIDADES, TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Durante el periodo prescrito en el apartado de “camino y tiempo,” se realizó la recolección de datos del quehacer educativo de la Modalidad No Escolarizada (MNE). Dichos datos se organizaron como se detalla en el siguiente cuadro (organización de datos). Se presentan diferenciados por color ya que fungieron como guía semántica para propiciar la construcción de las narrativas que nos permitirán conocer y analizar las prácticas de los diferentes agentes educativos bajo el Enfoque Intercultural (EI) y la Perspectiva de Género (PG).

Cuadro 5 organización de datos para la construcción de narrativas		
Observación en atención a grupo	Observación en reunión de organización	Muestra de audio o video grabada
<p>Todo mundo se enteró (Narrativa 4)</p> <p>Tema: Personalidad Identidad mexicana.</p> <p>Escenario: Aula de estimulación temprana</p> <p>Momento de operatividad: Atención grupos</p> <p>Voz narrativa: Mamá</p> <p>Insumo: Notas de campo</p> <p>Sesión octubre 2017</p>	<p>Cuentan los que las vivieron... (Narrativa 2)</p> <p>Tema: Comunidad</p> <p>Escenario: Colonia popular</p> <p>Momento de operatividad: Gestión y difusión</p> <p>Voz narrativa: 3ra persona</p> <p>Insumo: Audio reunión de Módulos</p> <p>En la reunión septiembre 2017</p>	<p>Esta es la verdadera historia. (Narrativa 3)</p> <p>Tema: Sexualidad infantil</p> <p>Escenario: Salón de Unidad habitacional</p> <p>Momento de operatividad: Atención a grupos</p> <p>Voz narrativa: Educadora Comunitaria</p> <p>Insumo: Audio de la sesión</p> <p>Sesión septiembre. 2017</p>
<p>Esto que voy a contar, palabra que me sucedió (Narrativa 5)</p> <p>Tema: Sororidad</p> <p>Escenario: Centro comunitario</p> <p>Momento de operatividad: Atención a grupo</p> <p>Voz narrativa: Responsable de Modulo</p> <p>Insumo: Entrevista a RM</p> <p>Sesión noviembre 2017</p>	<p>Esto sucedió una mañana lluviosa (Narrativa 13)</p> <p>Tema: Alteridad</p> <p>Escenario: Centro de Maestros</p> <p>Momento de operatividad: Reunión de evaluación.</p> <p>Voz narrativa: en 3ra persona.</p> <p>Insumo: Audio de reunión</p> <p>En la reunión octubre 2017</p>	<p>Si no crees, haya tú, (Narrativa 7)</p> <p>Tema: Razón y emoción</p> <p>Escenario: vía pública</p> <p>Momento de operatividad: Atención a grupos</p> <p>Voz narrativa: mamá</p> <p>Insumo: Audio de la sesión</p> <p>Sesión noviembre 2017</p>
<p>Hace mucho, mucho tiempo (Narrativa 12)</p> <p>Tema: Inter-generaciones y Machismo.</p> <p>Escenario: Centro de salud.</p> <p>Momento de operatividad: atención a grupos.</p> <p>Voz narrativa: Abuelita</p> <p>Insumo: Notas de campo</p> <p>Sesión marzo 2018</p>	<p>Érase una vez (Narrativa 10)</p> <p>Tema: Autoritarismo</p> <p>Escenario: Oficina</p> <p>Momento de operatividad: Acciones administrativas.</p> <p>Voz narrativa: 3ra persona.</p> <p>Insumo: Notas de campo</p> <p>En la reunión marzo 2018</p>	<p>Cuenta la leyenda (Narrativa 9)</p> <p>Tema: Estereotipos</p> <p>Escenario: Comunidad y aula</p> <p>Momento de operatividad: Difusión de programa</p> <p>Voz narrativa: 3ra persona.</p> <p>Insumo: Notas de campo</p> <p>Sesión marzo 2018</p>

<p>En cierta ocasión... (Narrativa 1)</p> <p>Tema: Violencia</p> <p>Momento de operatividad: Reclutamiento</p> <p>Escenario: Biblioteca</p> <p>Voz narrativa: Mamá</p> <p>Insumo: Notas de campo</p> <p>Sesión abril 2018</p>	<p>Vaya usted a saber, pero dicen que (Narrativa 8)</p> <p>Tema: Reflexión educativa</p> <p>Escenario: casa particular</p> <p>Momento de operatividad: Reunión de evaluación</p> <p>Voz narrativa: Variada</p> <p>Insumo: Audio y Notas de campo</p> <p>En la reunión abril 2018</p>	<p>¿La verdad? Quien sabe, yo solo cuento (Narrativa 11)</p> <p>Tema: Educación para la paz</p> <p>Escenario: Aula</p> <p>Momento de operatividad: Atención a grupos</p> <p>Voz narrativa: 2 Mamás</p> <p>Insumo: sesión video grabada y audio de la sesión</p> <p>Sesión abril 2018</p>
<p>En algún lugar de la comarca (Narrativa 6)</p> <p>Tema: Opinión de usuarios medios de opinión</p> <p>Escenario: Voz de a radio</p> <p>Momento de operatividad: Evaluación y opinión de los servicios dela MNE.</p> <p>Voz narrativa: Locutor</p> <p>Insumo: Formularios Google.</p> <p>Reconstrucción mayo 2018</p>	<p>No es cuento... (Narrativa 14)</p> <p>Tema: pensar la educación</p> <p>Escenario: Aula de coordinación sectorial</p> <p>Momento de operatividad: Reunión Académica entre promotores de la Modalidad</p> <p>Voz Narrativa: PM multi-voces.</p> <p>Insumo: Notas de campo.</p> <p>Recreación mayo 2018</p>	<p>Cuéntame un cuento... (Narrativa 15)</p> <p>Tema: Construcción de la Verdad</p> <p>Escenario: Salón de usos múltiples</p> <p>Momento de operatividad: cierre de grupos.</p> <p>Voz Narrativa: PM</p> <p>Insumo: Nota de campo.</p> <p>Noviembre de 2017</p>
<p>Construcción personal: Cuitlahuac Sánchez Reyes</p>		

Como puede observarse se recolectaron datos de todos los momentos de la operación de la modalidad, también se dispusieron por color para guiar la diversificación de los temas, los escenarios y los agentes educativos que intervienen en los procesos.

Este ejercicio de sistematización de los datos para la construcción de las narrativas también llevo a la necesidad de disponer de otras dos herramientas metodologías para su posterior análisis y tratamiento.

4.2 JUGAR CON LA MIRADA: MIRAR Y ENFOCAR CATEGORÍAS E INDICADORES.

Todo es interpretable

Carlos Sklear

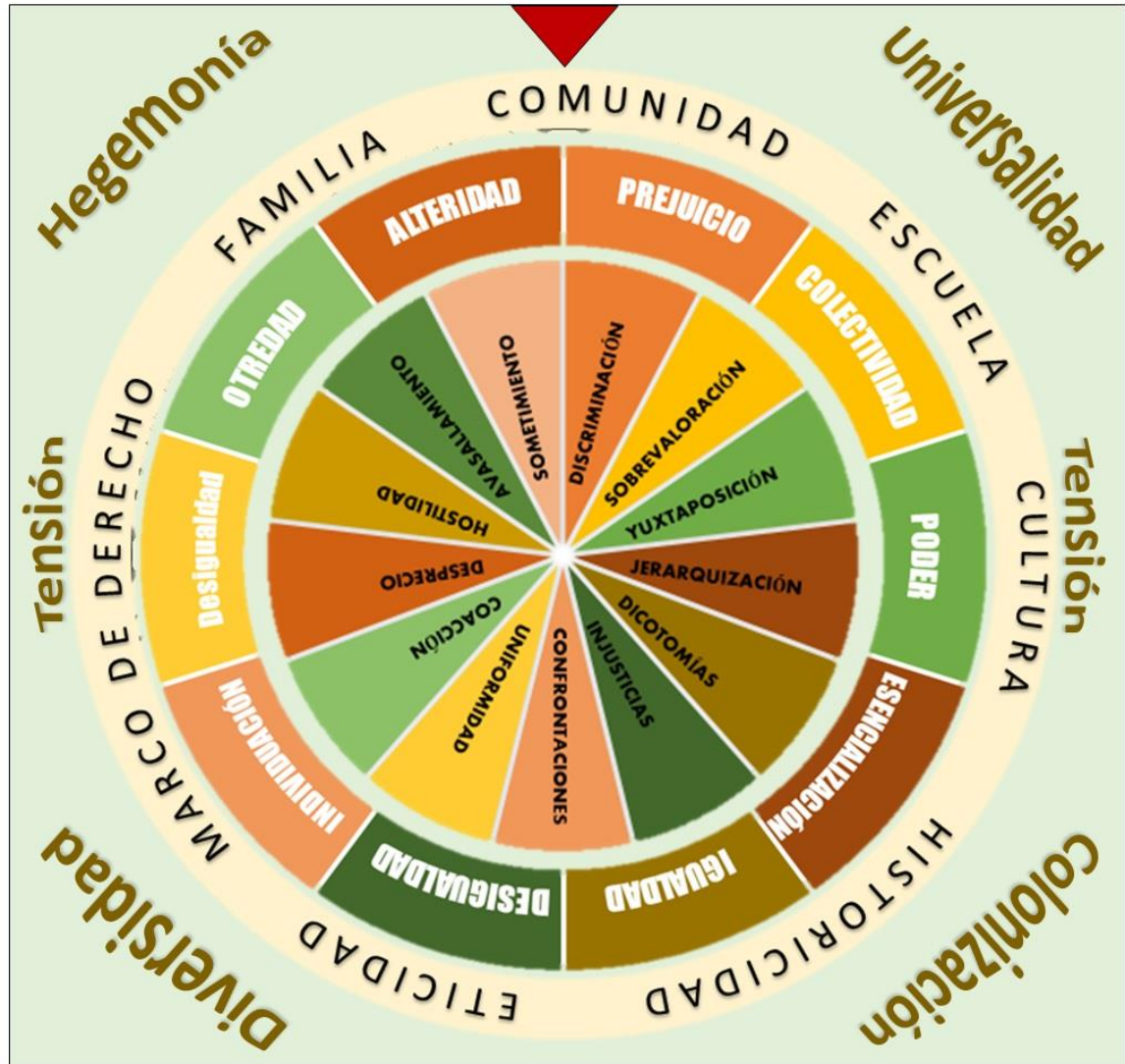
La manera de mirar el mundo es una forma de hacer el mundo, el mundo de los hechos, las cosas o las circunstancias es absolutamente interpretable, no es puro, y la forma de interpretar es también construible. Para el presente trabajo esta forma de interpretar o ver el mundo, el pequeño mundo del quehacer educativo de la MNE, se compone de un enfoque y de una perspectiva. La presente investigación cuenta con la perspectiva de género y el enfoque intercultural como parámetro de visión y de visualización. Cada una de ellas representa metafóricamente un lente o un ojo, por un lado el ojo de enfoque intercultural y por otro lado el ojo de la perspectiva de género. Al jugar con la mirada se cruzan y entrecruzan intenciones, porque la mira es compleja y múltiple, a golpe de vista tiene una imagen pero cada imagen tiene sus texturas.

Para mirar el quehacer educativo de la MNE con enfoque intercultural y perspectiva de género se construyó la matriz de contenidos expuesta en el capítulo anterior y para llegar a este le precedió un marco teórico conceptual de referencia, donde se expusieron términos y conceptos con los que se crearon categorías subcategorías e indicadores de que mirar. Algunos fueron puestos en discusión al desarrollo del tema y otros fueron dejando rastro conceptual en notas a pie de página. Más, para no extraviar la mirada, para tenerlas presentes a la hora de mirar, se construyeron dos ruletas como herramientas filtro de la mirada.

Las Ruletas de categorías y subcategorías de análisis para la contemplación del Enfoque Intercultural y de la Perspectiva de Género. Son círculos de términos y conceptos sobre puestos en un punto concéntrico que los sostiene pero que permite su movilidad, así el círculo más grande representa las categorías, un círculo mediano representa las subcategorías, y el círculo más pequeño representa los indicadores.

En el caso para el enfoque intercultural las categorías son: eticidad, historicidad, marco de derecho, familia, comunidad, escuela. Las subcategorías son: alteridad, otredad, desigualdad, individuación, esencialización, poder, colectividad, prejuicio. Y los indicadores son: Indicadores: discriminación, sobrevaloración, infravaloración, yuxtaposición, jerarquización, uniformidad coacción. Desprecio, hostilidad, injusticia.

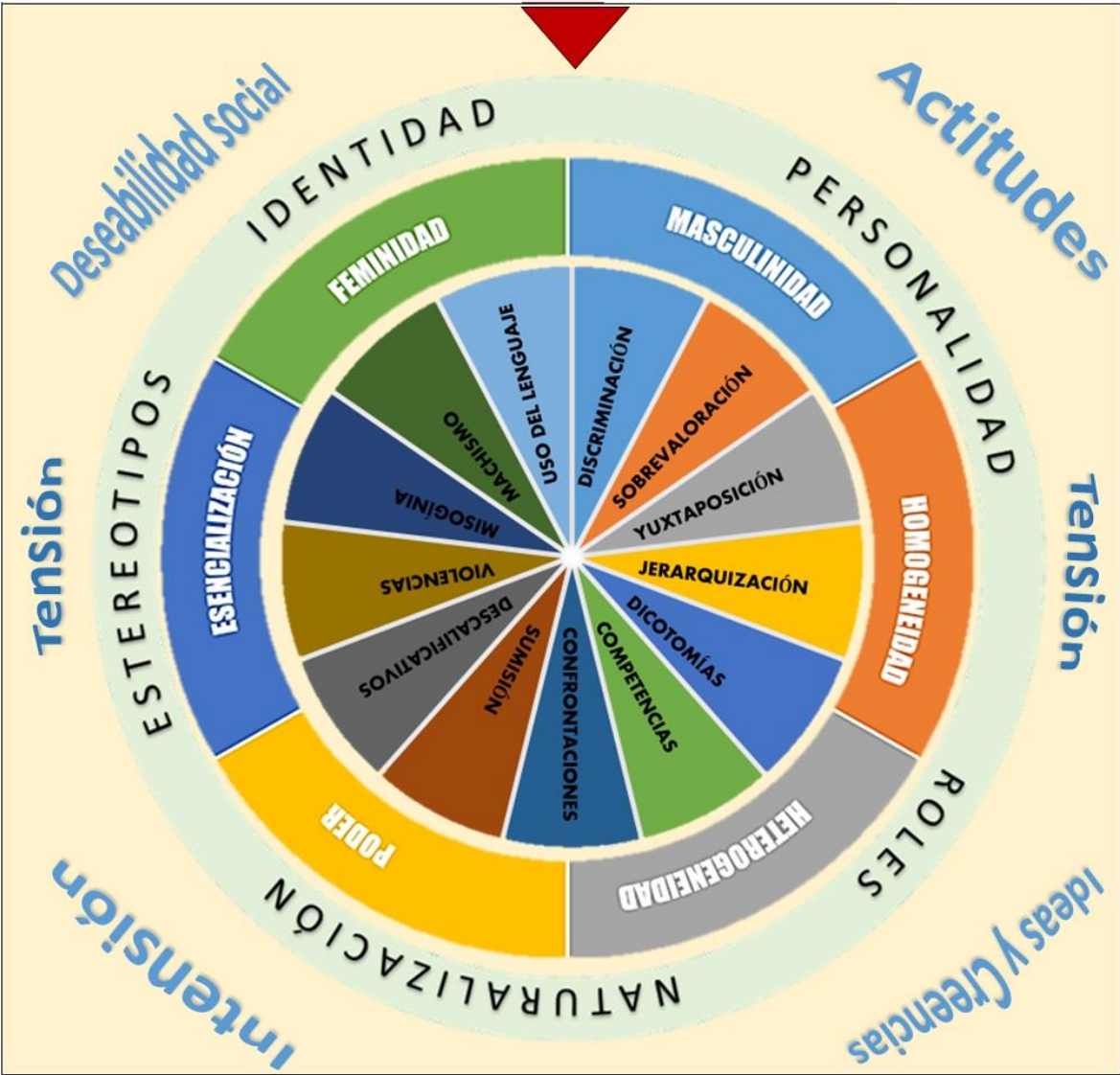
Cuadro 6 Enfoque Intercultural (EI) *Ruleta 1 de categorías*, subcategorías e indicadores.



Creación personal: Cuitlahuac Sánchez Reyes

En el caso para la perspectiva de género las categorías son: identidad, personalidad, estereotipos, roles, naturalización. Las subcategorías son: feminidad, masculinidad, homogeneidad, heterogeneidad, poder, esencialización. Los indicadores: sobrevaloración, infravaloración, -yuxtaposición, jerarquización, dicotomías, competencias, confrontaciones, sumisión, descalificativos, violencia, misoginia, machismo, uso del lenguaje, discriminación.

Cuadro 7 Perspectiva de Género (PG) *Ruleta 2 de categorías*, subcategorías e indicadores.



Creación personal: Cuitlahuac Sánchez Reyes

La ruleta de categorías, subcategorías e indicadores del EI y de la PG permitió tener movilidad, manipulación de focalización – visualización de un determinado constructo conceptual.

También se construyó la *Guía de análisis para las narrativas del quehacer educativo de la Modalidad No Escolarizada bajo la Perspectiva de Género (PG) y el Enfoque Intercultural (EI)*. Dicho instrumento se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 8 Guía de análisis para las narrativas del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural.									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad. ¿Qué roles o estereotipos que se ponen de manifiesto en la narrativa?								
	Detectando el origen. ¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?								
	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?								
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o								

	interviene en materia educativa ante las diferencias de género?	
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?	
Preguntas guía para el análisis con El	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?	
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?	
	Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, excusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?	
	¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar una educación con enfoque intercultural	

Este instrumento será utilizado en el análisis de las narrativas construidas con la toma de datos del presente trabajo de tesis. Los cuadros de verificación / presencia de alguna o varias categorías así como las preguntas guía permitirán tener una

visión general de la narrativa y darán sustento para a argumentación de las implicaciones del quehacer educativo de a MNE y sus implicaciones con el enfoque intercultural y la perspectiva género.

Una vez descrito como fueron sistematizados los datos recabados del proceso de investigación y dispuestos para el análisis de los mismos. Se presentan, en el siguiente apartado, las narrativas de la práctica educativa del trabajo con madres, padres y figuras cuidadoras para enriquecer sus prácticas de crianza,

4.3 NARRATIVAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y SU ANÁLISIS INTERPRETATIVO.

El mundo no está hecho de átomos, el mundo está hecho de historias.

Eduardo Galeano

Debido a que el presente trabajo de tesis se enmarca en un abordaje cualitativo, de tipo descriptivo, utilizaré, específicamente en este reporte, relatos o narraciones de las experiencias de los agentes educativos; Responsables de Modulo, Educadoras Comunitarias, Madres, padres, figuras cuidadoras y Promotor de la Modalidad sobre su participación en el programa de la MNE para enriquecer las prácticas de crianza y su relación con la interculturalidad y la perspectiva de género.

Las **narraciones** serán presentadas en recuadros iniciando con la distinción de un color seguido su **guía de análisis** y notas de las implicaciones de la PG y el EI.

En cierta ocasión... Susana acudió a la biblioteca de la colonia a realizar la entrevista para ser Educadora Comunitaria de la Modalidad No Escolarizada. Ella había participado en varios grupos de orientación a madres y padres de familia desde que sus hijos eran muy pequeños. Fue a la entrevista porque, según dijo:

-Las pláticas *“le habían cambiado la vida”*. Alzó los hombros en un gesto espontanea, cerró y abrió los ojos y dijo como recordando: –Huuuy, ya tiene como 3 años. Primero los conocí en el centro de salud, mis hijos tenían seis meses, los *cuatitos*. Se me enfermaban mucho en aquel tiempo. Después en el centro comunitario, ahí fui porque Eugenia y Ramiro peleaban mucho, y yo la verdad, defendía más a mi hija porque la veía más flaquita, y Ramiro le ponía el puño en la cara, no le pegaba, sólo se lo ponía así, en la cara, como en señal de amenaza...y sólo tenía dos años. También le hacía así, con los dedos, los movía acercándolos a su cara en el aire, y le decía: *“pizca pizca pizca”* para provocarle miedo. Tan chiquito y ya tenía una actitud bien fea con su hermana. Yo en ese entonces no sabía porque era así, no me gustaba, por eso iba a las pláticas. Ahí aprendí que no era normal, pensaba que sí, porque era hombre, pero no, todo eso lo aprendió de su papa. Susana se detiene de su eufórica exposición, suspira.

-Sí, concluye, y de su familia, que son bien machistas. Ya en las pláticas aprendí a identificar esas actitudes, intente cambiarlas en él pero no se pudo, ni modo... pero en mis hijos sí, en él, mmm, bueno ya hasta me separe... Ojalá hubiera ido él también a las pláticas. -¿Se acuerda de la chaparrita? Iba con nosotros, medio gordita. ¡Ha, como nos hacía reír! Pero bueno, ahora estoy aquí, a ver si puedo integrarme con ustedes. ¿Cómo ve?

Narrativa 1

Momento de operatividad: Reclutamiento

Ficha Técnica:

Escenario: Biblioteca

Voz narrativa: Mamá

Insumo: Notas de campo. Marzo 2018

Tema principal. Violencia.

Análisis de narrativa Uno

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad. ¿Qué roles o estereotipos que se ponen de manifiesto en la narrativa?		La mamá asumía roles y estereotipos como algo natural						
	Detectando el origen. ¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?		El pequeño reproducción violencia psicológica, amenazas						
	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?		El Niño Ramiro se imponía a su hermana Eugenia había una relación de yuxtaposición La mama detecta roles machistas en su pareja.						
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?		Se aprende en las pláticas a identificar que no es norma la violencia de género ni el machismo						
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?		Que acudan ambos madre y padre a aprender a detectar y contraponerse con los roles sexuales						
Preguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?		Desigualdades de género. Desigualdades físicas: “La gordita, la chaparrita”						

¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?	La relación entre los hermanos era de violencia, coacción y hostilidad. La madre conoce a otras personas en los grupos donde recibe influencia de ser de otra manera (otredad y alteridad)
Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, exclusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?	La narrativa evidencia la violencia psicológica y emocional.
¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	Del hermano contra la hermana y su padre puede inferirse que de papá hacia a mamá. Al final hubo una relación de ruptura y cambio.
Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	Se trata de cambiar los estereotipos y conductas machistas en los hijos
¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar una educación con enfoque intercultural	Detectar las relaciones de subordinación, en un principio naturalizadas y promover el cambio.

Implicaciones Educativas con la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNE descrita en la narrativa uno.

En la narrativa **En cierta ocasión...** se expone el ejemplo de un hecho de violencia suscitado entre menores, este evento, detectado por una madre, se presume como una *habilidad construida* en el proceso de su participación en el programa de la MNE. La cultura patriarcal, naturalizada en roles y estereotipos, oculta las relaciones de dominación y violencia que se construyen desde las edades tempranas. Contraponerse a este machismo equivale a veces, a oponerse a todo un esquema familiar, donde

en un gran porcentaje, las parejas pueden dejar de serlo al no pasar por procesos de eticidad compartida. Al separarse las parejas, comúnmente se abren necesidades de autonomía económica para las mujeres, sin este procesos, ellas, continuarían en situaciones de coacción y dominación. Sin embargo, la autonomía económica de las mujeres no es suficiente para propiciar la equidad de género, se requiere una actitud constante en la búsqueda de rechazar jerarquías y dominación, roles y estereotipos, condiciones donde se propicie el desarrollo de todas las habilidades sin menoscabo de nuestra condición sexual. Muchas mujeres han iniciado procesos de rechazo a la violencia y salvo en contadas ocasiones, por parte de los varones, en la mayoría de los varones no se abren procesos de concientización, ni reflexión, ni de una paternidad más activa. Este sigue siendo un tema pendiente de la equidad: ¿Cómo incorporar a los varones en el rechazo a la violencia y en la búsqueda por la equidad? Posiblemente un camino sea iniciar con postular que la paternidad activa puede volvernos más sensibles y empáticos.

Darse cuenta que otros y otras están trabajando por la equidad y la no violencia puede influir determinadamente en el estilo y proyecto de vida. Trabajar en reflexiones conjuntas, dialogar de forma grupal y compartir nuestras experiencias puede no solo transformar la práctica de crianza sino también el estilo de vida patriarcal y de dominación.

La educación con perspectiva de género e interculturalidad están implicadas en el proceso de formación de las y los menores. La mayoría de los cambios efectuados para el crecimiento personal en dignidad, en búsqueda de justicia y equidad se descubren en los procesos de crianza, porque son en ellos, en los procesos de crianza y educación, donde se aglutinan los componentes simbólicos de la cultura dominante (Cagigas, 2000) Y es en la interacción donde se construyen las identidades y alteridades.

Cuentan los que las vieron... que Angélica salió de su casa temprano, con los volantes en la mano. Se iba a ver con Rebeca, quedaron de verse en la biblioteca. Irían a hacer visitas domiciliarias, porque querían juntar a las mamás, a varias, para dar pláticas sobre la crianza. Creían juntar a muchas, tenían esperanza, pero sólo se anotaron cinco para formar un grupo, tocaron en muchas puertas, todo mundo lo supo. La gente de la colonia las vio pasar, estuvieron toda la mañana, sin almorzar. Un albañil las siguió y un piropo les lanzó, pero ellas rápido caminaron y ni las alcanzó. ¿Y ustedes que tanto venden? Algunas les preguntaron. Son pláticas para las mamás, gratuitas, contestaron. Pero hubo gente que no les creía, Es que preguntan *si niño tenían* ¿Quién no desconfiaría? ¿Qué tal si hasta se los quieren robar? Así que ahí mismo se las querían linchar. Algún vecino a la policía dio aviso y las agarran de improviso. Por suerte saco su credencial y se la mostró al oficial: -Pero somos de aquí de la colonia, le dijo Rebeca a Doña Sonia, que es la jefa de manzana. ¡Ha sí! ya recuerdo, ¿Porque no vienen mañana? Vamos a tener una junta de vecinos. Si dijo Rebeca, es por el beneficio de los niños. -Por cierto: ¿En dónde se reunirán? -Pues en el salón vecinal. -Oiga Doña Sonia: ¿y ahí podemos dar las pláticas? Claro. No creo que haya ningún problema, Solo hay que pedir las llaves a Don Chema, él es el encargado, luego se pone pesado, con los de zumba ya nos pasó, un día hasta palazos les dio, porque se metieron sin avisar, espero que a ustedes nos les vaya a pasar. -Quiero aclarar una cosa, dijo Angélica en tono de súplica, no queremos robar venimos de la Secretaría de Educación Pública. No somos de ningún partido, ni vendemos, ni dinero hemos pedido. Queremos enriquecer las prácticas de crianza, tocando de casa en casa, porque la educación desde ahí empieza, aunque aquí nos querían cortar la cabeza...

<p>Narrativa Dos</p> <p>Ficha Técnica:</p>	<p>Momento de operatividad: Gestión y difusión</p> <p>Escenario: Colonia popular</p> <p>Voz narrativa: 3ra persona</p> <p>Insumo: Audio reunión de Módulos Septiembre 2017</p> <p>Tema: Trabajo en comunidad: desconfianza y apoyo</p>
--	--

Análisis de narrativa dos

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad. ¿Qué roles o estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?			Roles naturalizados de acoso y violencia se dejan pasar sin enfrentarlo o denunciarlo.					
	Detectando el origen. ¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?			Las mujeres se ven más vulnerables de ser agredidas física y verbalmente en la vía pública; acoso sexual.					
	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?			Justificación de la violencia. Las pueden linchar “si pretenden robarse a los niños”					
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?			En esta narración no se interviene de manera educativa para e acoso sexual.					
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?			Hacer ver que la violencia en ningún caso se puede justificar. En este caso ante los acosadores de la vía pública se debe proceder a denunciarlos tanto con la autoridad policial como con la autoridad moral de la colonia o localidad					
Preguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?			Los que son de un lugar y los que no, se evidencia la condición de “extranjero”					
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?			Las relaciones en la comunidad son de tensión... entre la desconfianza y el apoyo o sentido de colectividad. Las figuras de autoridad de la comunidad pueden bajar la tensión y si bien les va hasta conseguir acuerdos de colaboración siempre y cuando se establezca un diálogo.					

<p>Detectando el origen.</p> <p>¿Qué tipo de discriminación, exclusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?</p>	<p>Se discrimina a los que no se conoce, se hacen prejuicios y si se deja crecer se puede convertir en violencia colectiva sostenida por prejuicios y rumores</p>
<p>¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?</p>	<p>Si entran sin permiso al salón vecinal se exponen a que les den de palos, Nuevamente se justifica a violencia.</p>
<p>Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?</p>	<p>En este caso, como trabajadores de la SEP, anteponer los objetivos educativos puede arribar en confianza y aceptación mutua. Denunciar, insistir en la denuncia.</p>
<p>¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar un educación con enfoque intercultural</p>	<p>Propiciar una cultura de paz como valores éticos y cívicos contraponiéndolos a las justificaciones de la violencia.</p>

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa dos.

En todo hecho social se ponen de manifiesto las tendencias valorativas. La tensión entre dos posiciones, posturas o actitudes, es característica de las interacciones sociales. Las relaciones dicotómicas pueden incluso tornarse altamente contradictorias, como en el caso que presenta la narrativa **Cuentan las que las vieron**: *Una comunidad cree tener la autoridad moral para linchar* de quienes desconfiaban. La desconfianza social es una problemática sentida y dura, ya que muchas comunidades han sido saqueadas y despojadas de sus reliquias, y más que eso, actualmente existe la proliferación de la trata de personas y el robo infantil, sin embargo en el enjuiciamiento social, en la "bola", la mayoría de las veces no hay juicio ni racionalidad, hay enjuiciamiento, estigmatización que lleva a la violencia, no hay diálogo, sino imposición. Las fuerzas tensoras entre confianza y desconfianza,

derecho y autodefensa, aislamiento y colectividad, exclusión o inclusión, son resultas en la interacción social, y comúnmente saldadas positivamente cuando se entablan procesos de diálogo. La tensión entre individualidad y colectividad tiene salida si se construye eticidad. La vulnerabilidad en la que se encuentran las EC, RM y PM es cotidiana, ya que su trabajo radica esencialmente en estar en comunidad, donde pueden encontrarse con exclusión, prejuicios, acosadores sexuales o incluso violencia extrema, como los linchamientos. En algunos casos las EC y RM no cuentan con una identificación, así la vulnerabilidad es triple: por no pertenecer a una comunidad, por ser mujer y por no tener el respaldo de la institución. Construir una cultura de paz, justicia y equidad parte de un diagnóstico adecuado de las condiciones socio-culturales en donde se brindan los servicios, más se requiere del respaldo de la SEP para regularizar su credencialización.

Ésta es la verdadera historia de... cuando conté el cuento de *La pilila*.

Había 15 personas en el grupo, las conté, yo, como Educadora Comunitaria tengo que pasar la lista. Estaban; 6 mamas, 2 papas, 3 abuelitas, la maestra de estimulación, mi RM, mi Promotor, y una invitada (casa llena como dicen). Estábamos en el salón de la Unidad Habitacional, ahí nosotros damos pláticas a las familias que viven en los departamentos. No todos participan, ni quieren bajar aun cuando viven ahí mismo. La Mtra. Esther da estimulación a los niños y niñas pequeños, los ha invitado, pero no bajan.

Al inicio de la sesión cuento un cuento, lo he hecho muchas veces, por lo que no me dio pena ni me puse nerviosa, así que empecé diciendo: -Les voy a contar *el cuento del pequeño cabrito que tenía mucho miedo de perder su Pilila*. Aclare que en España la Pilila es como decir, *Pene* acá en México. Seguí contando: -*Él pequeño cabrito pasó un miedo terrible porque, como muchos otros animales, tenía mucho apego por su pilila*. Escuché como papás, mamás y abuelitas reían cuando decía "Pilila", entonces hice énfasis en el tono de voz cuando dije: -sienten

apego porque sólo tienen una, es frágil y les da *muuucho* placer. Todos rieron... Mi promotor tenía una sonrisa enorme, me dio ánimo y continuó: *-En una ocasión la hermana del cabrito, que no tiene Pilila, como todos saben, comentó: "Algún día se le caerá", porque creía que las Pililas se caía cuando las mamás dejaban de dar pecho a sus bebés. El cabrito escucho todo eso. Le entro mucho miedo y pensó: "la Pilila no se me debe caer", por eso cuando brincaba o andaba por ahí se tomaba a Pilila con las dos manos. No es fácil andar por ahí tomándose la Pilila con ambas manos... Un día le paso algo espantoso la Pilila se le quedo enganchada a un matorral... Entonces llamaron a los bomberos, a la policía...* Así, seguí contando el cuento, que fue todo un éxito.

Terminé el cuento y mi Responsable retomó el tema conduciendo la plática dando algunas definiciones de sexo y sexualidad desde los aspectos biológico, psicológico y social. Después les pidió que ellas se cuestionaran: ¿cómo educan a niños y niñas en materia de la sexualidad? y nos dieran sus experiencias.

Al principio la sesión se desarrolló con un poco de pena pero poco a poco se fueron desinhibiendo. Con las mamás y los papás es así, toman confianza y después no paran de hablar. Hablaron sobre qué hacer y decir a niños y niñas cuando tocan sus genitales para que vivan su sexualidad sin tabús, de una manera sana, con dignidad, respeto y encaminándola al autocuidado. Hablaron del placer, del miedo por el placer y de cómo se les limitaba a ellas hablar del tema, y se les prohibía y cuando crecieron se dieron cuenta que mucho de la sexualidad eran solo creencias, influencia social y cultural, como los colores, la forma de vestir, de tratarlos y hasta de enseñarlos a jugar, discutieron y concluyeron que es mejor no hacer distinción en juguetes o juegos: *-Dejémoslos jugar libremente, sin prohibir ni limitarlos, concluyeron. También se habló sobre el abuso sexual infantil; de enseñarles a nombrar su cuerpo y saber decir NO si alguien quiere tocar su pene, su vulva o su ano, aun cuando sea un adulto conocido o familiar. Me gustó mucho contar el cuento de Pilila porque nos permitió hablar del tema de la sexualidad con mayor soltura y confianza, creo que fueron muy acertados los comentarios y las opiniones de las y los participantes, hasta ni*

nos dimos cuenta que ya se había pasado la hora de la plática. Tuvimos que dejarle hasta ahí diciendo que; *“retomaríamos el tema para próxima semana, ya que había muchas cosas de que platicar...”* Yo sé que van a regresar cada semana con más inquietudes, porque esto de la educación inicial es muy amplio, siempre hay muchos temas que tratar. Ahora que o pienso pues sí, aunque dijimos muchas cosas, faltaron más y más... Me quedo pensando en lo que dijo la señora Miriam: *-Esto de “educar a un niño chiquito tiene su chiste... tiene su cuento y tiene su historia...”* Yo como Educadora Comunitaria me siento muy satisfecha de mi participación aquí en la Unidad Habitacional, con las mamás y los papás, en el grupo y en la modalidad... Yo apporto mi cuento, y mi historia.

Narrativa Tres	Tema: Sexualidad infantil
Ficha técnica	Escenario: Salón de Unidad habitacional
	Momento de operatividad: Atención a grupos
	Voz narrativa: Educadora Comunitaria
	Insumo: Audio de la sesión

Análisis de la narrativa tres

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación de categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación de categorías de EI	Otridad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad.			Se detectan en colores, vestimenta, juegos, trato, educación, se menciona que platicaron de cómo no educar sin limitaciones ni estereotipos.					
	Detectando el origen.								

	¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?	Se detecta que ser hombre o ser mujer tiene influencias culturales que limitan el desarrollo.
	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?	Se señala la relación de poder que ejerce el adulto a niños y niñas, relación de prohibición y a veces hasta de abuso sexual.
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?	Detectándolas, cuestionándolos y oponiéndose a reproducir estereotipos. Hablar del tema en un diálogo de apertura, confianza y sensibilidad
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?	Así como se usa la alternativa del cuento para abrir el tema también se puede usar una canción, una película e incluso una anécdota de la vida cotidiana.
Preguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto?	Existen desigualdades de edad, de género, de rol familiar, pero al ser vecinos de un mismo condómino prevalece la unidad.
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?	La interacción se da, al principio, de pena, pero después se establece una relación de confianza, de diálogo y entendimiento. Es una relación enfocada al interés de mejorar las prácticas de crianza
	Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, excusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?	La violencia sexual
	¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	El abuso del poder que tiene los adultos con los niños niñas
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	Ante las diferencias se anteponen las coincidencias para mejor las condiciones educativas de sus hijos e hijas, quizá influya que al compartir un mismo espacio, tiempo por vivir en un condominio manifiestan apoyo y ayuda mutua.
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar una educación con enfoque intercultural	En el caso de los condóminos es importante trabajar con la aceptación de la diferencia porque en ambientes cerrados de socialización también hace coacción y ceguera del diferente.

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa tres

En la presente narrativa se pone de manifiesto cómo la cultura cruza toda interacción humana. La cultura, a través de símbolos tan simples, pero tangibles como los colores, tan cotidianos como la vestimenta, o tan esenciales y sentidos para niños y niñas, como los juegos y juguetes, van construyendo su forma de ser, sentirse y pensarse. Si tomamos estos tres elementos de color, vestido y juego, podemos observar la carga simbólica que se designa a uno u otro sexo como propio o característico, este tejido socio-cultural constituye de la identidad y personalidad del sujeto. Por ello, si no se cuestionan, critican, o simplemente se hablan, se exponen, se dialogan, pueden llegar a convertirse en estereotipos rígidos que restan libertad, limitan oportunidades de desarrollo y propician a violencia. Si no se detectan y critican pueden llegar a seguir reproduciéndose como algo natural.

Así, el que exista madres y padres congregados con el fin de mejorar sus prácticas de crianza, y junto a ellas estén abuelas, maestras, vecinos, educadoras: toda una comunidad, pensando en el bienestar de las y los menores, esa movilidad social, intergeneracional, interactiva, interactuante, permite exploren sus idas, expongan sus vivencias y concluyan en hacer cambios, simples cambios, al parecer, como lo que propone una integrante: *déjenlos jugar libremente sin limitarlos con estereotipos*. Eso es ya un compromiso social y educativo, un compromiso ético, Asumido de manera individual en beneficio de sus hijas, e hijos, de sus familias, y lo que es muy importante subrayar, está en el marco de un compromiso social, de una comunidad cercana y específica.

De igual manera, el tomar la actitud de *enseñar a niños y niñas a que nombren sus genitales y digan No ante el abuso*, está en macado en un proceso de conceptualizarse como Garante de los derechos de niños y niñas, de ser protectores pero también de hacer que este pequeño o pequeña asuma su participación activa

en la defensa de sus derechos. Actos tan simples y tan complejos como este, que caben en un enunciado pero que requieren de un proceso de sensibilidad, confianza y apertura, son procesos de aprendizaje en la crianza de niños y niñas que no se dan por sí solos y menos de manera aislada, se requiere estar en compañía y en un contexto grupal de encuadre que le dé seguridad,

Todo esto es: Etnicidad y Convivencialidad. Trabajo educativo de los temas de relevancia social. Claro, también se corre el peligro, que esa comunidad concreta, ese contexto específico, llegue a tener una influencia de coacción, de sometimiento por mayoría o por decreto social en el que; Si no se opina o actúa en sintonía de *los que sí participan*, puede caer en conductas en las que se señale, excluya, o discrimine *al que no participa*

Este pequeño relato muestra como los servicios de la MNE pueden llegar a ser mediadores del quehacer educativo, a favor de la infancia, y demás, ser mediadores de una cultura de diálogo, y de encuentro entre personas de manera ética y responsable. Ambos postulados están contemplados en el enfoque intercultural y la perspectiva de género.

Todo mundo se enteró, del relato que voy a contar yo. Me llamo Flor y mi hijo es mexicano, lo digo porque todo mundo me ve como dudándolo. Me mira por encima del hombro como dudando, y sí, soy diferente. No puedo negar que soy *guatemalteca*. Sí, yo nací en Guatemala, pero mi hijo es mexicano. Cuando me echo a la espalda a mi crío la gente me mira raro; yo he visto que acá muy pocas usan rebozo, es más corto y lo llevan al niño delante yo comúnmente, lo llevo atrás, por eso todo mundo, acá en San Mateo, se entera que vengo a las pláticas. Tengo que caminar 2 kilómetros, así que me paseo por toda la comunidad con mi hijo en la espalda. Han de decir, *“allá va la guatemalteca”*, ¿o quién sabe? A veces pienso que no soy tan diferente, como Petra, que viene de Guerrero, o Doña Bertha, que apenas me entere, es del Estado de Hidalgo. La Responsable de las

pláticas la semana pasada estaba hablando de la crianza cariñosa y los vínculos afectivos, y dijo: –Como usted Flor, que trae a su hijo en el rebozo, esa cercanía física les da seguridad. Y yo le dije: -Yo porque soy de Guatemala, y Doña Bertha dijo: -Pues yo soy del Estado de Hidalgo, y allá también se usa el rebozo. Pues sí somos lo mismo cuidamos a los bebés, pero yo no quiero que lo vean distinto, él es mexicano. Me vine para acá porque allá no hay trabajo, éramos muy pobres, y mis hermanos que ya se habían venido, pus me dijeron; Vente. Me fue más difícil como mujer, pasé muchas cosas feas, me tuve que juntar con un fulano, pero llegue. Tengo como cinco años acá. Mi hijo ya va cumplir dos. Quizá por eso vengo al grupo, para que se haga como los de aquí, para que conviva con los otros de aquí y se acostumbre, y no lo discriminen, a mí pues... ya me acostumbre. Ahora que vamos a hablar de la comida y los niños, de que comen, ¿a ver si no salen más diferencias?, siempre salen, pero ni tanto, ¿o a ver?

<p>Narrativa Cuatro</p> <p>Ficha técnica</p>	<p>Tema: Personalidad Identidad mexicana.</p> <p>Escenario: Aula de estimulación temprana</p> <p>Momento de operatividad: Atención grupos</p> <p>Voz narrativa: Mamá</p> <p>Insumo: Notas de campo</p>
--	--

Análisis de la narrativa cuatro

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad

Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad. ¿Qué roles, estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?	El rol de que por ser mujer debe tener una pareja. Además en la narrativa no hay varones, las mujeres son cuidadoras de niños, niñas.
	Detectando el origen. ¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?	Las mujeres atraviesan por más dificultades económicas que los hombres, por ejemplo, para ellos es más fácil emigrar, ellas están expuestas “a muchas cosas feas”,
	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?	Para pasar sin tantos problemas tuvo que juntarse con un fulano, es decir se hace evidente la sobre valoración del hombre, se le da un poder de jerarquía sobre ella
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?	En la narrativa se acepta el rol de ser mujer, se somete “tuve que júntame” las mujeres asumen su tarea de cuidar y educar, en eso son iguales, se piensa.
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?	Evidenciar los roles, detectarlos, denunciar abusos, buscar apoyos jurídicos y legales, nacionales e internacionales.
Preguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?	Desigualdad económica, de oportunidades para mujeres y para hombres, de valoración y sobrevaloración.
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?	Se busca pertenecer a una cultura, ser aceptado Hay tensión entre ser diferente y ser igual a los otros, entre la homologación y la diferencia. Identificarse y ser distinto
	Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, excusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?	Se discrimina por ser distinta físicamente, venir de otro lugar. Se muestra como la discriminación, el abuso o sometimiento se acepta como algo común, cotidiano, naturalizándolo.
	¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	Hay sobre-valoración cultural y de género, sometimiento avasallamiento, jerarquización,
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	La responsable de la plática intenta que su particularidad tenga un valor de propiciar vínculos. Las otras mamas le hacen ver que no son tan distintas que pueden demostrar afecto como cualquier otra
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar una	Dialogar sobre nuestras diferencias de una manera explícita abierta, encuadrada en un ambiente de confianza y empatía. Si,

	educación con enfoque intercultural	encontrar coincidencias que den integridad, aceptación pero salvaguardar las diferencia para enriquecernos de ellas.
--	-------------------------------------	--

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa cuatro

Sentirse diferente, pensarse diferente es ser consiente *del otro y de uno mismo*, de su identidad y de sus diferencias. De la necesidad de interacción social, de aceptación, de integración, de formar parte y diferenciarse a la vez... En este caso **Todo mundo se enteró**, plantea esta situación de tener, evidenciar y trabajar para la nacionalidad de su hijo, para que no se le discrimine, señale o rechace.

Esta necesidad socio-cultural está enmarcada en las desigualdades económicas y de oportunidades, donde las comunidades que emigran a otros territorios en busca de mejorar su condición de vida, sufren de discriminación abuso, coacción, sometimiento. La relación con los otros, es de esa doble tensión; de una fuerza que empuja a ser como el otro para no sufrir discriminación, esa fuerza-tendencia homogenizante, uniformadora, pero además se encuentra confrontada con la otra fuerza, la de distinguirse, la fuerza de la individuación, de evidenciar la diferencia para salvar la identidad propia. La mujer que *se piensa guatemalteca*, y camina por la comunidad con su hijo en la espada de una forma que no es común en esa localidad, evidencia sus diferencias en un contexto en el que se sabe más protegida, estable. Puede que le critiquen que le señalen, (ella se pregunta, ¿a lo mejor me critican?) y lo puede tolerar. Pero también sabe, lo ha vivido, hay otro tipo de consecuencias de ser diferente, de ser distinto, de venir de otro lugar, las consecuencias de la discriminación y el abuso. Esas desigualdades las ha sufrido, esa sobre-valoración y sometimiento, *tuve que juntarme con un fulano, pase muchas cosas feas* esa experiencia le da impulso, fuerza de integralidad, de sentirse parte, de ser como los otros, pero no lo piensa para transformarse ella, sino para educar a su hijo, *él si es mexicano, que se haga como los de aquí*. Hay en la cultura, tejidos, interrelaciones simbólicas, que atraviesan las condiciones: de

género, de identidad y de crianza. Entre cruzamientos de factores que se anudan: ser mujer, ser migrante, ser pobre, tener o no pareja, factores de vulnerabilidad difícil de desatarse, pero con la convicción que la educación, la propia cultura abra espacios de diálogo y de intercambio, no de avasallamiento.

Su condición de ser mujer le lleva a tener menos oportunidades para buscar empleo y salir a otros lugares, es decir, ser mujer le ata más a la pobreza. Para salir a otros lugares, trasladarse libremente se “debe” pareja, ser de alguien, porque *si le ven sola, abusan*. Así, el rol de ser mujer está ligado a que alguien *le cuide, estar atado a eso otro, el hombres*, para no ser violentada por esos otros, hombres por cierto. Por eso se acepta tener pareja, pero, en este caso, la aceptación de ser pareja es aceptación de sometimiento. Los roles están jerarquizados y la feminidad en muchos contextos esta cruzada de pobreza, abuso y sometimiento. Hacer ver esta lógica del patriarcado puede propiciar cambios que no son inmediatos, sino paulatinos, cambios de interacción más que estructurales, pero cambios que van entretejiendo otras condiciones de socialización e interacción entre hombres mujeres.

Por otro lado, estos aspectos enmarcados en las actividades de crianza pueden generar otros escenarios, que propicien otro tipo de desarrollo y oportunidades, sobre todo cuando se sale de la individualidad y se busca conscientemente educar de una manera *a-culturando*. La mujer de la narrativa, sabe de dicha necesidad, de ser *parte* de los otros, de ser *con* los otros, de *estar* con los otros, para ser *como* los otros (*otredad*). La conciencia de la crianza compartida para generar *identidad* es una mirada que para los que están dentro de una cultura determinada que dejó de ser vista y trabajada, atendida y valorada. Al ser parte de la cultura, no se repara en ella, se naturalizada. Por eso cuando *lo diferente* llega a ese contexto; visibiliza lo oculto en la naturalidad, se hace presente, se analiza, surgen semejanzas y diferencias. Esto puede tener elementos de riqueza para la crianza de niñas y niños. Mexicanos o no, hidalguenses, oaxaqueños o poblanas, se requiere visibilizar nuestras semejanzas y diferencias, hablarlas, exponerlas, analizarlas y criticarlas de manera grupal y mediada, como una actividad educativa, que hace evidente no

solo el contrastarse actitudes y valores sino que visibiliza las múltiples posibilidades educar. Otro aspecto es el de la lucha contra las condiciones de pobreza y el patriarcado, pero al momento, podemos contar con el recurso educativo de dialogar nuestros saberes. Tener presente esas diferencias culturales, que no se antagonizan sino que se suman al abanico de recursos paternos y maternos, hace que crezca el acervo de referencias cognitivas, emotivas y conductuales con las que se hacen **elecciones de crianza** las cuales benefician a todos.

Esto que voy a contar: -Palabra que me sucedió a mí. Así me presenté con las mamás del grupo: -Yo crecí entre mujeres, todas parlanchinas; mi bisabuela, mi abuela, mi madre, mis tías, mi tía abuela, huuuy, cuando se juntaban, es decir: en el desayuno, en la comida, en la cena, lavando trastes, lavando ropa... todo el tiempo; Estaban hablando. Platicaban entre ellas, tema tras tema, y escuchaban, todas escuchaban, y todas, daban opinión. Cuando tenía seis o siete años, en época vacacional íbamos a casa de la abuela, mientras mis hermanos y primos jugaban, a mí me hipnotizaban sus pláticas: de enfermedades, herbolaria, remedios del cuerpo y remedios del alma, platicaban de cosas, asombrosas para mí; muertes; abortos, infidelidades, comida, hijos, escuelas, maridos, mmm, de que no hablaban. En algunas ocasiones, llegaban otras mujeres, otras más; cantaban, decían versos, decían chistes, bailaban, entre ellas... tomaban, lloraban y se consolaban. Después cuando crecí me di cuenta que las mujeres se juntan, se reúnen, platican en el recreo, en el descanso, en el camión, en la fila de las tortillas, platican de sus cosas pero de lo que más platican es de sus hijas e hijos. Me di cuenta que las mujeres nos ayudamos entre nosotras; el solo hablar y escuchar, ya es una ayuda. Quizá por eso soy Responsable de Modulo, tengo vocación de parlanchina. Y les invito a eso, -Les dije, a que platiquemos, a que nos juntemos para hablar de los hijos y las hijas. Al principio, en el grupo, se quedaron calladas, algunas me observaban con desconfianza, así que dije: -Bien, les dije. Ahora vamos a dividirnos en equipos de tres personas, y van a platicar

entre ustedes sobre: ¿Qué recuerdos tienen de su infancia? Alguien del equipo tome nota y tomen turnos para que bla, bla, bla, bla, bla. Así continuó la sesión, todas hablando.

<p>Narrativa Cinco</p> <p>Ficha técnica</p>	<p>Tema: Sororidad</p> <p>Escenario: Centro comunitario</p> <p>Momento de operatividad: Atención a grupo</p> <p>Voz narrativa: Responsable de Modulo</p>
---	--

Análisis de la narrativa cinco

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad.			El rol de las mujeres en lavar, cocinar, aseo de la casa,					
	¿Qué roles, estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?								
	Detectando el origen.			Se enuncian temas; de enfermedades, muertes, infidelidades, de la crianza de las hijas e hijos					
	¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?								
¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?			Se narra una interacción de uso de poder compartido, el uso del poder que tienen las palabras el diálogo, la compañía, el entendimiento entre mueres, en suma: la sororidad						
Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?			Ante la diferencia de género se asume una necesidad de apoyo mutuo.						

	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?	Tener cuidado con no esencializar la posibilidad de diálogo, de no creerlo una característica natural sino más bien una respuesta a las necesidades de contexto cultural.
Preguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?	Que algunas vivieron en ambientes de socialización más participativo e intensa, con familias más numerosas
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?	Aprender a convivir con los otros, aprender a confiar en los otros, aprender a dialogar y apoyarse mutuamente, optar por los otros se aprende, se vive.
	Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, excusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?	La narrativa no plantea conflictos o problemáticas de discriminación o violencia sino muy al contrario de apoyo mutuo llamada: sororidad
	¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	Un poder compartido entre mujeres y para las mujeres
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	En algunas familias se tiene la cultura del diálogo, pero no en todas, depende de sus condiciones de sus oponentes, en los ámbitos escolares, laborales o incluso comerciales se puede propiciar el diálogo pero no todas las personas lo practican.
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar una educación con enfoque intercultural	Prevenir en no criticar o excluir a otras mujeres o incluso a los hombres por no tener estos referentes experimentales, ya que la condición de sororidad también es una actividad cultural no natural, no se va a dar por sí sola e debe propiciar.

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa cinco

Entre las múltiples ocupaciones que se han dejado culturalmente como tarea exclusiva de las mujeres (lavar, hacer de comer, cuidar a otros, etc.) surge una respuesta a tan avasallante condición: el *apoyo mutuo*. Las mujeres se unen para atender “*sus ocupaciones*” se juntan entre ellas, porque las dejaron solas, porque no están *los otros*. Encontraron una forma de aligerar la carga, una estrategia para

resolver problemas, una motivación para no dejarse vencer: *la compañía*. Una dinámica generosa y vinculante, que teje lazos afectivos de manera cotidiana, y efectivos para situaciones extremas, de apoyo y confianza porque es grotesco vivirla solo y aislado. Se busca compañía y convivencia (el ser humano no puede ser de otra manera), centradas en un gran recurso, inagotable: *la palabra*. Las mujeres generaron respuestas de un recurso renovado en su propia práctica; *el diálogo*. Si no se practica, no genera respuestas, si no se practica, no se renueva. El diálogo es la esencia de la movilidad hacia las otras, pero no es natural, es cultural. Naturalmente no nace la sororidad, naturalmente no crece, **culturalmente se construye**, porque así surgió, como respuesta a una condición contextual, a una condición socio-cultural. Por ello las mujeres que pretendan el apoyo mutuo para la crianza de los hijos, por ejemplo, requerirán analizar las condiciones culturales en las que se encuentran y practicar este hallazgo del diálogo. Y hay que tener cuidado de no esencializar este recurso. Las mujeres no son exclusivas de generar este apoyo, estos lazos, esta convivencia... y justo se requiere extenderlo hacia hombres, precisamente en la práctica de la crianza compartida. ¡Cuánto bien haría a la humanidad volver a darle sentido a la palabra solidaridad, desmarcarla de experiencias panfletarias y empezar por escucharnos! Las aportaciones del enfoque intercultural permiten visibilizar la importancia de la colectividad como respuesta a procesos de la meritocracia individualizada, las cuales, desde una postura ética, no pueden justificar su pretensión jerárquica, sin embargo, los procesos sociales para el cambio siguen estancados en la esperanza de los privilegios del patriarcado y del libre mercado, dinámica que deja fuera el aprendizaje colectivo y el diálogo de saberes.

En algún lugar de la comarca, en la radio local, se escuchaba la voz del locutor:
-Las últimas investigaciones nos dan *santo y seña de la verdad*. Claro, existen estadísticas que nos reportan que el 41% evalúa de Excelente los servicios de orientación a madres y padres de familia que reciben los servicios de educación

Inicial, el 26% lo califica de Muy bueno, otro 24% de Bueno y 5% de regular, 2% de malo, y otro 2 % de muy malo. Lo sé porque revise los resultados de una encuesta elaborada en Google. Ya saben que ahora, cualquier cosa la podemos hacer eficiente con instrumentos confiables, utilizando plataformas de acceso con internet; computadoras, tablet, celulares. -Je, je, je. Como lo es, la posibilidad de escuchar radio por internet ¡No es un discurso que me aprendí de memoria eh!, Ni quiero convencerlos de las bondades del Facebook o WhatsApp. Pero ¿qué quieren? Yo recibí la invitación en un mensaje, ríete si quieres, ja, ja, ja, pero, es en serio, al menos lo de ese estudio, donde la muestra estuvo compuesta del 60% de personal que imparte el programa, 30% de beneficiarios y 10% de ajenos. Reportaron que un 58% de los encuestados reconocen que el tema de la equidad de género estuvo presente en la intervención educativa, o sea, prácticamente en la mitad de las veces que trataron un tema, salía a relucir la cuestión de la equidad. Este resultado se da en los grupos que han tomado este tema como prioritario, en ellos los usuarios lo perciben la mitad de las veces. ¡Imaginen los que ni lo consideran! Bueno acá en la radio... Un par de veces a la semana, o sea como 20% ¿Y la transversalidad obligatoria? Nadie la evalúa.

Por otro lado, me pareció relevante que en la encuesta abordaron cuestiones de discriminación. Al parecer hay una verdadera preocupación por tratar “los temas de relevancia social”. Pues en la investigación que les comento, una de las preguntas fue sobre el tipo de discriminación que perciben hacia ellos y hacia sus hijas e hijos. Se les preguntó si ellos habían recibido un trato violento y/o discriminatorio, y la respuesta más insistente fue que: 1) por su apariencia física y 2) por el género. Pero de que han recibido discriminación, sí que la reportan. Todos los rubros de violencia, exclusión o discriminación tuvieron puntaje y está asentado, en todos los rubros: por razones de género, de militancia policía, forma de vestir, de hablar, por su cultura y tradiciones, pero, según esta encuesta, por lo que menos reciben discriminación es por profesar su fe o su credo. Te lo juro. Lo dije: este estudio da *santo y seña de la verdad*.

En el caso de niñas y niños cuando se les pregunto si sabían porque habían sido discriminados, excluidos o violentados sus hijos e hijas la respuesta con mayor frecuencia fue: 1) Por su forma de hablar y 2) por emitir su opinión o decir sus gustos y preferencias. A mí me parece que este dato es altamente relevante porque efectivamente, niños y niñas son violentados, casi siempre por un adulto, que los reprime, los calla, que no los deja hablar, que les niega la voz, porque, según ellos, los están corrigiendo. Por eso es que debemos impulsar iniciativas como las de esta emisora, que dan un espacio al aire para tratar los temas de la infancia, del género, la no discriminación y contra la violencia.

Volviendo al estudio las opinión. Se preguntó por las causas de la violencia y la discriminación. ¿Cuál cree que fue la respuesta con mayor insistencia? Pues según los encuestados las conductas violentas tenían una causa cultural, por lo que la forma de revertirlo era “con educación, educación a las familias”. Educación, o hay de otra, educación, educación, educación hasta en la sopa como lo dice Natalia Lizeth López López. Lo dijo en una de las emisiones del certamen *flashazo ciudadano: cultura e identidad*, en el que, por cierto, esta hermosa pequeña, nos da toda una catedra de ciudadanía... Justo hablando de los temas de relevancia social. Ahí, en todo su discurso queda plasmada la importancia de estos temas. Pues bien, vamos a escuchar el audio de esta pequeña; Natalia López. El audio de su discurso se ligará con una pausa musical de la canción de Mexicanto; *una canción un cuento...* después del corte, regresamos aquí, a cabina, en su programa Infancia Infinita...

Narrativa síes	Tema: opinión de usuarios y medios de opinión.
Ficha técnica	Escenario: Voz de a radio
	Momento de operatividad:
	Evaluación y opinión de los servicios dela MNE.
	Voz narrativa: Locutor
	Insumo: Formularios Google

Análisis de la narrativa seis

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad. ¿Qué roles, estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?			Solo se menciona que fueron diseminados a o molestas por roles					
	Detectando el origen. ¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?			Menciona que el problema es que no se habla del género, que solo el 50% de las veces, pero solo los que se han hecho ese planeamiento					
	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?			Las relaciones de poder también se dan por los medios masivos de comunicación, se promueve un cultura de silencio del tema					
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?			Se hace lo posible porque el tema del género aparezca constantemente y los lleve a reflexionar en cambios de conductas estereotipadas, y dar libertad. Darle más tiempo en la radio al tema.					
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?			generar espacios cirenaicos para e impacto del tema					
Preguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?			Las desigualdades culturales de discriminación y violencia dirigidas principalmente hacia el cuerpo física y el género					
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?			La relación del locutor con las y los radioescuchas, es de confianza, de intercambio de información, de influencia de opinión y de cuestionamiento.					
	Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, exclusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?			Menciona que la discriminación que más se da es física y de género para los niños de no dejarlos hablar o los reprimen					

¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	La relación padres e hijos es de dominación y sometimiento, de poder, se yuxtapone la visión y voluntad del adulto
Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	A la educación se le deja la responsabilidad de disminuir la violencia, la discriminación, la falta de valore. Existe la deseabilidad social que las cosas cambien y ese deseo se les deja a la educación y a la familia
¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar una educación con enfoque intercultural	Abordar los temas de relevancia social, aumentar el trabajo en el tema, darle prioridad. Posicionarlo en los espacios de información y discusión publica

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa seis.

En el reporte de la acción educativa a favor de la equidad de género, según la percepción de los usuarios de los servicios educativos de la MNE se menciona que solo un 50% de las veces se aborda esa cuestión. Este dato nos muestra cómo, al trabajar el tema, sí se deja un impacto en el usuario, al menos, en el 50%. Es, indudablemente un logro, comparado con otros esfuerzos institucionales. El posicionamiento de los temas de relevancia social en la educación no formal, como la radio, en encuestas por internet, Facebook y WhatsApp, puede implicar la recuperación de los espacios de influencia social donde se gesta la cultura y los intercambios de signos y significados que le dan sentido. La concepción de los espacios de influencia o formación en el individuo, se creía que eran: la familia, la escuela, el trabajo, ese mundo social de interacción... pero los espacios de influencia han cambiado, se han diversificado con la tecnología. Ese 4 espacio de interacción social si es transversal, lo penetra todo. Por ahí fluye cultura y no precisamente una libertaria ni amorosa, aunque se crea, ni de participación, aunque se crea, ni de respeto o democrática, aunque se crea, pero sí que enseña, aunque no se crea, ahí se aprende, aunque no sea precisamente lo que la deseabilidad de la comunidad educativa pretenda. En ese espacio se fraguan alteridades y

otredades con una flexibilidad mayor de la que da la interacción presencial, pero son efímeras, por lo que no se construye eticidad ni convivencia. Ese espacio no está exento de reproducir, violencia, estereotipos, discriminación, abuso. No se diga burlas, chistes racistas, sexistas, apologías de delitos, de violencia. Los memes, por ejemplo, se alimentan de hostilidad, de desprecio, sobrevaloraciones, de prejuicios, descalificativos, yuxtaposiciones, falso manejo de dicotomías, mal uso de poder, de la inteligencia. Pareciera un manual de anti-interculturalidad. ¿Qué hacer? Educación. No hay de otra.

Sí no me crees, haya tú, pero lo que voy a relatar...

Me pasó en uno grupo, de esos que se dan en plena calle, afuera del comedor popular. Una señora de allá a la vuelta se puso como loca, le grito a la Maestra, la que da las pláticas, le dijo: *-Como se atreve a mostrar a todo mundo una imagen tan violenta.* Yo ni les estaba poniendo atención, pero cuando empezó a gritar la señora, pues ya como que vi, y la maestra le dijo muy tranquila: *-Usted que cree que significa,* pero la señora se dio la vuelta, bien indignada, y se fue. Yo pensé: *-hay que grosera.* Entonces la maestra nos dijo a quienes ya estábamos a su alrededor: *-¿Ustedes que ven aquí?,* y ya pues que pongo atención a la imagen, y una pequeña con uniforme del jardín de niños, que venía con Doña Dicha, su nieta, me imagino, dijo: *-Es una mama y su hija con unos cuchillos clavados en la espalda,* -¡Hay, si cierto!, me dije, no las había visto bien. Y la maestra que dice: *-¿Qué creen que signifiquen estos cuchillos? ¿Qué puede ser? ¿Piensen en algo que se nos clave y nos lastima como si fueran unos cuchillos?* Entonces, Pilar la esposa de Don Luis, dijo: *-Pues cuando nos ofenden o alguien nos dicen cosas que nos lastiman.* – ¡Oh!, y dije, para mí misma: *-Mírala, tan calladita que se ve y eso que se cree mucho porque tiene coche.* *-El marido, ¿pues quien más?,* dijo una voz que se escondió entre la gente, giré a ver quién dijo eso, pero no

identifique a nadie. -O las vecinas *metiches* y *chismosas*, dijo con enojo la esposa de Luis. -Puede ser dijo, la maestra, -¿Qué más se les ocurre?

Entonces la niña de Doña Dicha dijo: -*También cuando te dicen que ya no te quieren, que eres adoptado y que te recogieron de la calle. ¡Óreles, sí que me sorprendió la nena!* Y Doña Dicha trato de silenciarla:-Shiii, tú ya te callas, es conversación de adultos, le dijo. Pero la maestra se dio cuenta y le dijo:-No, déjela que hable, es justamente de lo que se trata esta imagen. -*Cuando no nos ponen atención o no nos dejan expresar lo que pensamos o sentimos es como si nos clavaran un cuchillo.* Doña Dicha movió la cabeza asintiendo lo que le decían. -*Discúlpame pequeña,* le dijo. Y yo estaba que no me la creía. -Tantas lecciones en plena calle y todavía ni era medio día. Que Doña Dicha se dejara llamar la atención por una muchacha tan jovencita, Y ya pues la maestra nos empezó a hablar de las emociones, de cuidar no lastimar a los niños, porque las palabras están llenas de emoción, intensión y significados y un montón de cosas que nos dijo, y pues tenía razón. Ella seguía hablando pero yo me quede pensando en Doña Dicha y su Nieta. Porque lo correcto es tratar a los niños con amor y todos los que estábamos ahí asentíamos que sí, con la cabeza. Entonces que se me ocurre una frase: **“Nosotros convenimos que lo correcto es amar... porque amar es hacer lo correcto sólo si lo hemos convenido”**. -Psss, Sácatelas, que me digo, ni yo misma me la creía, ¿cómo fue que se me ocurrió esa frase?, yo estaba ahí pensando esas palabras, entonces que le digo a la maestra: -Disculpe, ¿tiene una pluma y una hoja para escribir algo?

Narrativa Siete

Tema: Razón y emoción

Ficha técnica

Escenario: vía pública

Momento de operatividad:

Atención a grupos

Voz narrativa: mamá

Insumo: Audio de la sesión. Entrevista a participante

Análisis de la narrativa siete

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad. ¿Qué roles, estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?			Se asume que los maridos maltrata a sus esposas					
	Detectando el origen. ¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?			Problemas de prejuicios, estereotipos, intromisiones. Violencia emocional					
	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?			Uso de la violencia verbal y emocional.					
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?			La maestra intervino con paciencia, haciendo preguntas, exponiendo semejanzas...					
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?			Detectar prejuicios, analizar la situación, verificar que si es real y que es posible hacer para trasformar o contrarrestarla. Este análisis debe hacerse de forma grupal					
Preguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?			Hay diferencias económicas que generan prejuicios					
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?			Hay una relación de rechazo, reclamo, desatención y prejuicio, pero poco a poco se transforma convirtiéndose en una relación de aprendizaje, intercambio e influencia. Se da apertura de conocer al otro y terminan influenciándose.					
	Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, excusión			Se manifiesta intolerancia y reclamo por parte de una mujer que se va, desatención, manifiestan violencia verbal, prejuicios.					

o violencia se manifiestan en esta narrativa?	
¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	Hay un uso de poder de influencia que hace la maestra, el poder de preguntar que al responderse ellas mismas las empodera. Un uso de poder sobre una niña que se le calla pero se repara la falta en ese momento.
Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	En la narrativa se capta la atención ante un hecho, no se confronta, se pregunta y se dialoga.
¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar una educación con enfoque intercultural	Aprender a ver los propios prejuicios que se tienen de los demás. Que formen parte del análisis de la situación, incluir esa pregunta concreta ante un hecho o situación. ¿Qué prejuicios o creencias detecto en mi forma de pensar?

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa siete

El trabajo educativo comunitario, popular, no escolarizado, no formal o alternativo, genera bastas experiencias en la interacción con otros y otras para leer a las personas, no leerle, sino leerlas: leerlas a ellas, a las personas. Leer sus gestos, movimientos, posturas, medias palabras. Leer su contexto, descifrarlo, describirlo, analizarlo, para incidir en él, para transformarlo, eso es: Trabajar educativamente en la calle, en condiciones adversas, de audición, atención, hostilidad... Con la aparente indiferencia de la gente, pero no es así, se sabe que también le están leyendo, interpretando, codificando. Por eso, cada palabra, cada movimiento, está cuidando el mensaje, porque la intención educativa se modela, se trasmite en distintos lenguajes. Estas experiencias pueden dotar de habilidades sociales para la interacción humana, para el manejo emocional, el manejo del lenguaje, del lenguaje corporal, de uso de recursos comunes como estrategias didácticas e incluso, para el manejo de agresiones verbales o situaciones de riesgo. Todo vale la pena por compartir con quien escucha y comparte aprendizajes para la vida, esos

aprendizajes que si bien se pueden aprender con cualquier experiencia, cuando no hay una mediación de interacción focalizada a objetivos, pueden quedarse solo en anécdotas. A veces sus resultados son vistos en lo inmediato, otros son inferidos en el silencio, en el momento en que las y los participantes elaboran sus propios saberes. Atraparlos, hacerlos fluir y luego compartirlos también es un *arte de interacción*, de esa habilidad de contactar con *otro* y hacerlo salir de su *mismidad*.

En la narrativa se deja ver lo complejo y diverso del ser humano: violencia, maltrato verbal y emocional, de género, juicios, prejuicios, hostilidad, mal uso de poder hacia la infancia, incompreensión... pero a la vez, se deja ver la actitud de apertura, atención, escucha, interacción, diálogo, reflexión... todo en medio de la calle, en medio de un medio adverso, y que se da ese intercambio en interacción, ese fluir en influencia transformadora, eso es por lo que hace de la educación no formal una alternativa. Contactar con otro ser que puede influenciar, con tan sólo algunas palabras, imágenes y actitudes, para provocar otras percepciones y lecturas de la realidad hasta generar alteridades, eso es educación. Contactar con otro, u otros, que ayudan leer e interpretar el mundo, que pretextan, contextualmente, movilidad de pensamientos, emociones, actitudes y que hacen salir de sí mismo e ir a la interacción, eso es lo valioso del aprendizaje que muchas veces no se ve, o se minimiza de las acciones educativas no formales o no escolarizadas.

La mujer que aparece en esta narrativa participa de este proceso donde se detectan las transformaciones referidas. Su forma de interpretar el mundo revela mucho de prejuicios, dicotomías y yuxtaposiciones. Actitudes de discriminación o infravaloración, incluso para ella misma, están presentes, sin embargo, al pasar por el proceso de sensibilización, se abre para conocer a las y los otros con quien comparte la experiencia, se asombra y se deja influenciar de sus reflexiones para luego elaborar las propias, redescubre su propia voz cognitiva, su voz pensante, reflexiva y se empodera pero no solo en el sentido del poder estructural del sistema, se empodera simbólica y psicológicamente, se empodera desde los constructos sociales del proceso educativo, por ello su poder tendera al diálogo y el intercambio,

Este ejemplo, es crucial para visualizar un postulado: El trabajo educativo, visto como una experiencia de interacción transformadora es una tarea intercultural.

Vaya usted a saber, pero dicen que en una colonia popular...

En la casa de María estaban: Chelo, Paz, Herminia y Joselyn, se juntaron "Quesqué" a trabajar. Chelo llevó el pan y Herminia fruta picada (porque a Paz y Joselyn les había toca la vez anterior). María ya había puesto agua para el café y solo esperaban al Promotor, cuando llego se pusieron un poco serias, como a la expectativa.

El promotor no era todo seriedad ni puro relajó, aunque el ambiente era relajado su actitud se enfocó a la tarea. Así que empezó diciendo: -El planteamiento es muy sencillo: En esta junta de evaluación vamos a platicar sobre ¿Cómo se sintieron, que les gusto, que no les gusto, que esperaban hacer, que cosas no se lograron...? Después lo pasaremos al formato, pero primero, vamos a platicarlo y reflexionarlo. ¿Quién quiere empezar...? Paz, que ya se había preparado su café dijo: -A mí me gusto la participación de los papás. Ellos mismos nos dan ideas y sus vivencias, Lo que no me gusta es que todavía hay mucha gente renuente que no participa. Aunque los que participan nos jalan a otra cosa, porque el tema luego es uno y terminamos hablando de otro, pero eso es lo rico de la participación, ¿No? -Crees que ¿hay una controversia entre lo planeado y la necesidad de las y los participantes?, preguntó el Promotor. -Pues quizá, dijo Paz. -Yo creo que hay que hacerles caso a los papás, trabajamos para ellos... ¿No? Seguir la planeación es como si fuera una materia de la escuela, y no se trata de eso. Bueno aunque nos confunden mucho con *escuela para padres* pero nosotros sabemos que somos *grupos de aprendizaje*. Entonces intervino Joselyn, que era la más joven del equipo. -Yo aprendí mucho, dijo, mi grupo era como... un foro, todas daban sus ideas. En cada sesión se abordaban problemáticas, daban sugerencias y se sacaban acuerdos de que hablar para la siguiente. Me gusto eso

de planear para la siguiente semana... Joselyn se entusiasma, se ve en su rostro las ganas, el compromiso. Ella es estudiante de pedagogía, no tiene hijos pero le fascinan los temas de la infancia, luego se pone seria, como meditando... -En otros trimestres hemos hecho el plan del grupo, seccionamos en un principio todos los temas y luego los ordenamos.

En una ocasión, por ejemplo, nos pasó que el tema de: *dejando el pañal* que quería una mama, no lo puedo ver, porque quedo en la sesión siete, y como entro a trabajar, ya no lo alcanzó a ver, y las que fueron a la sesión ya les habían pasado por esa etapa... Y en el grupo de embarazadas es distinto, ahí es más expositivo, Joselyn se pregunta y contesta, hace pausas y continúa su reflexión en voz alta... -Puede ser que como ya tienen niños, entonces participación más...

También creo que las embarazadas casi no se han hecho grupo porque nada más se encuentran cuando van a consulta, no se ven mucho, en cambio, las otras mamas traen a sus pequeños, conviven, se van hablando con más confianza, se hacen amigas, por la convivencia. En cambio cuando van a consulta entran una por una, las citan por horarios distintos, solo se juntan cuando vamos nosotros. El Promotor tomo la palabra, aprovechando el silencio de Joselyn. -Es importante reflexionar en esto, porque nosotros no solo damos orientación a madres y padres sino que formamos *grupos de aprendizaje*. Las embarazadas no son grupo por sí mismas, nosotros lo hacemos, y quizá antes de dar información u orientación debemos trabajar para afianzar que sean grupo. Que ellas se sientan en grupo, que sepan que esto de ser mama no es *aisladas y en lo solitario* que puede ser *en compañía y en apoyo mutuo*. La *crianza* siempre es *compartida* porque es en sí un producto sociocultural. Nosotros no damos orientación tipo doctor, formamos grupos. Aprendemos con los otros y por los otros, hay que hacerles conciencia de ello, para que vean que sus hijos también aprenderán en y con otros...

Dicen que eso pasó en la casa de María... Vaya usted a saber, pero dicen que eso pasó.

Narrativa Ocho

Tema: Reflexión educativa

Ficha técnica	<p>Escenario: casa particular</p> <p>Momento de operatividad: Reunión de evaluación</p> <p>Voz narrativa: Variada</p> <p>Insumo: Audio y Notas de campo</p>
----------------------	---

Análisis de la narrativa ocho

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad.			Se tiene e rol y estereotipo de jefe,					
	¿Qué roles, estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?								
	Detectando el origen.			Controversia de seguir una planeación o flexibilizar las acciones de adecuan al contexto, se resuelve hacer caso a las demandas de contexto.					
	¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?								
	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?			El uso de poder se aminora para que fluya el diálogo y la cordialidad					
Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?			Ante las diferencias de género no se plantea ninguna problemática, sin embargo se puede inferir que si hay diferencias de género, el promotor es varón y por cuestiones laborales tiene mayor jerarquizada. Solo se asumen.						
¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?			Que quien conduzca a sesión sea otra compañera, para flexibilizar los roles tanto de género como las jerarquizaciones laborales.						

Preguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?	La desigualdad de los grupos con niños y las personas de los grupos de embarazadas,
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?	Se da un tipo de relación cordial, se asumen la una figura de jerarquía, quien conduce la sesión. Esa relación no es violenta sino es una relación donde se enfocan a objetivo, es una relación eficiente más racionalizada poco emotiva.
	Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, excusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?	Se excluye la participación de una madre en los grupos por cuestiones de que ella tiene un trabajo que ya no permite seguir en el grupo por ello deja de recibir los beneficios
	¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	Es una relación de poder centrada en cumplir los objetivos
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	Se busca dar alternativas ante la diferencia de que en un grupo todavía no se hacen consientes de la necesidad y utilidad de ser un grupo de aprendizaje y no solo sean un grupo que recibe información
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar una educación con enfoque intercultural	Intercambiar, juego de roles, intercambiar experiencias y reflexiones

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa ocho

En la presente narrativa se expone la diferencia sustancial de interactuar con madres, padres y figuras cuidadoras en *grupo de aprendizaje* o como *grupo de información*. Esta diferencia también implica una forma distinta de concebir el rol de cada sujeto: ¿Que hacen las y los participantes y qué el mediador? En la primera concepción se toma como característica central la participación y rol de los actores porque cuando aludimos al grupo de aprendizaje concebimos que: mamás, papas y figuras cuidadoras *participan activamente*, en tres aspectos básicos: a) Intercambiar experiencias de su práctica de crianza, b) Compartir dudas inquietudes

y planeamientos, lo que se refleja en el uso de la voz que no sólo es la del mediador.

c) Interactúan con los otros y con las otras en intencionalidad y direccionalidad de interlocución. Es decir, hay un proceso dialógico de aprendizaje mutuo. En los grupos Informativos se tiene la característica de: a) Las y los participantes solo escuchan, b) No comparten experiencias en intencionalidad para enriquecerse mutuamente, cuando hay pregunta, es para resolver una inquietud personal y c) La interacción de intencionalidad y direccionalidad no es con otras y otros miembros del grupo sino única y exclusivamente con el expositor. En el ejemplo de la narrativa queda expuesto que el aprendizaje, concebido bajo los planteamientos de Vygotsky con un enfoque constructivista, radica en: la interacción y el papel de los mediadores, en ser agente activo en la construcción e intercambio de saberes, justo como se genera en los grupos de aprendizaje. Así, podemos hacer el siguiente postulado: En el trabajo con adultos es preferible hacer grupos de aprendizaje interculturales, es decir: grupos donde se propicie el intercambio, el diálogo de saberes, el encuentro con otro, construyendo colectividad, eticidad, bienestar individual y colectivo, combatiendo hegemonías y mal uso de poder.

Cuenta la leyenda que una no tenía hijos y la otra era madre soltera, pero ambas hacían buen equipo. Eran muy buenas amigas y salían juntas a recorrer la comunidad. Aprendieron a mirar detalles, inspeccionar escenarios, detectar actitudes. Buscando rastros de infancia en los tendederos de las azoteas, en los patios de casas, en los callejones. Buscaban ropa de bebe, juguetes, carriolas, pelotas, *algo* que les dijera “*aquí, aquí*”. Buscando mamilas, baberos, sonajas, su mirada se fue especializando, enfocándose en detectar indicios de menores de 3 años. Entre la gente buscaban a aquellas con pequeños en brazos, podían detectar a largas distancias esas pequeñas piernas dando sus primeros pasos. Cuando los encontraban preparaban su discurso; “Venimos de parte de a SEP, les invitamos a que se integren al grupo...”. También aprendieron a interpretar actitudes de quienes recibían la propaganda; si tenían disposición de escuchar,

si iban a prisa, o se interesaban por los niños y las niñas. Una era madre soltera y la otra no tenía niños, hacían su trabajo de difundir el programa pero un día una le dijo a la otra: *-Tú eres una madre luchona, sacas sola a tu hijo adelante. -¿Sola?* Pensó, y dijo para sí misma: *-Pobrecita, le haga falta tiene hijos.* Nunca se hubieran enterado de sus diferencias de pensamiento si no hubiese sido por el *taller de discriminación y estereotipos* al que acudieron juntas. Ahí expresaron sus opiniones: Una dijo: *-No creo que sólo las mamás solteras sean luchonas, ¿Acaso las mamás con pareja no luchan también? ¿Acaso los papás no luchan, las abuelas, las tías?* Por su parte la otra expuso: *-Hay personas que creen que me hace falta algo, que tengo un trauma o algo así, como si solo se pudiese tener interés genuino en la carencia. Creo que creen que yo quiero a sus hijos porque los miro como si fueran míos y No. Los quiero porque son niños. Donde ustedes miran hijos yo miro infancia.*

<p>Narrativa Nueva</p> <p>Ficha técnica</p>	<p>Tema: Estereotipos</p> <p>Escenario: Comunidad y aula</p> <p>Momento de operatividad: Difusión de programa</p> <p>Voz narrativa: 3ra persona.</p> <p>Insumo: Notas de campo</p>
---	--

Análisis de la narrativa nueve

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otridad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	<p>Visualizando la desigualdad.</p> <p>¿Qué roles, estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?</p>			<p>Se cree que el rol de una mujer es tener hijos y que el rol una madre es luchar por su hijos</p>					

	<p>Detectando el origen.</p> <p>¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?</p>	La dificultad es que se vive en un medio socio-cultural que enseña a valorar a las mujeres en sus rol de mamá y a esencializar y sublimar sus dificultades materiales.
	<p>¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?</p>	La cultura tiene poder sobre los individuos. La deseabilidad social es un poder de dominación de las subjetividades, quienes no son madres, se les pobretea.
	<p>Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?</p>	Es importante vislumbrar y criticar como la cultura ha hecho de la maternidad un rol deseable, una meta, lo mejor y más valioso que puede hacer una mujer es ser madre como si fuera parte de su esencia esencialización del rol materno
	<p>¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?</p>	Hablarlas. Exponerlas. Criticar la postura de maternaje con único fin. Reconocer su importancia, trabajar (también por e paternaje) pero sin que limita desarrollo como persona.
Preguntas guía para el análisis con EI	<p>Visualizando la desigualdad.</p> <p>¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?</p>	La maternidad es una diferencia social. Las diferencias físicas de función reproductiva puede derivar en rechazo y auto-rechazo, discriminación, desvaloraciones, etc.,
	<p>¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?</p>	Primero una interacción de compañía y coincidencia en lo laboral pero después una relación de distanciamiento cognitivo peri aun cuando se sabían diferentes no hubo hostilidad, coacción o confrontaron. Hubo una relación de igualdad
	<p>Detectando el origen.</p> <p>¿Qué tipo de discriminación, excusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?</p>	La discriminación surge de la sobre- valoración y esencialización de maternaje. Esta deseabilidad social introyectada individualmente puede convertirse en juicio, prejuicio tendencia a homogenizar y anular diferencias.
	<p>¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?</p>	Se presenta una relación de poder cordial. Incluyo cuando exponen sus diferencias de pensar se respetan.
	<p>Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?</p>	Se convoca a un taller para describir, exponer y trabajar con las creencias. Un taller, porque es un hecho social, no solo individual.
	<p>¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar un educación con enfoque intercultural</p>	Ampliar los espacios de comunicación y reflexión colectiva, salirse de la dinámica personalizada.

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa nueve

En una sociedad donde el rol de ser madre esta supra-valorado, quienes no tienen hijos o hijas, pueden ser miradas como las otras, las distintas, *las pobrecitas*, las de la indeseable situación, por tanto discriminadas. Así vienen como en cascada indicadores que revelan los estereotipos de género: jerarquización, yuxtaposición, descalificativos, recurso simbólicos encaminados a la esencialización de la maternidad. Este *desiderátum* de los roles de género son la base para que las mujeres, incluso entre mujeres mismas, refuercen los estereotipos de género por medio de su estatus de madre, y con ello sigan instaladas en la cultura patriarcal de subordinación y sometimiento, porque en la medida en que vivan el rol de madre como *la plenitud deseada* dedican sus vidas y esfuerzos a tan "*loable actividad*", dejando los otros espacios de interacción, de poder e influencia social, para los varones.

El patriarcado es toda una cultura que tiene poder sobre los individuos. La deseabilidad social es poder de dominación de las subjetividades, por eso a quienes no son madres, se les pobretea, se les compadece su "falta de plenitud". La esencialización de la maternidad en su variable de ser soltera también ha sido supra-valorada, dejando a segundo plano el análisis de la responsabilidad de crianza, de educación, de custodia y manutención económica del padre ausente. A quienes son madres solteras se les enaltece pero hay un silencio cómplice sobre el padre, como si el hecho de que sea tan común, no valga la pena mencionarlo, pareciera "natural" que ellos no se hagan responsables de nada que tenga que ver con la crianza y educación de sus hijos o hijas. Ni estando presentes son responsables de la crianza. Esta carga-consuelo-esencializada-plenitud de ser madre está sustentada y da origen al irresponsable-libre-naturalizado-silencio-cómplice del padre ausente.

La desigualdad de las valoraciones del género genera desigualdad de condiciones económicas, de tiempo, de libertades. Estas desigualdades de desarrollo se traducen en injusticias, maltratos, violencia... La narrativa presentada del quehacer educativo de la MNE nos permite focalizar la mirada en la existencia de esta esencialización y naturalización derivados de los estereotipos de género que provocan una sobre carga de trabajo en ellas y una naturalización de la irresponsabilidad de ellos. Actuar educativamente en materia de género significa hablarlas, exponerlas, criticarlas. Ser mediadores del sistema sociocultural que se renueva de manera constante en su reproducción, y que por ello, por estar presente como uso cultural también puede transformarse. Nuestro programa tiene la particularidad de tomar como objetivo enriquecer las prácticas de crianza, no de enriquecer la esencialización con que se piensa el maternar, enriquecer la crianza, conscientes de que cualquier práctica de crianza, es una crianza compartida. En ocasiones esa compartición es con el padre, por lo que debemos alentar el paternar de manera más constante y extendida. Nosotros alentamos el maternar y paternar sin darle un valor más a uno o a otro, sin jerarquizar cal de ellas es más importante o recomendable, porque sabemos de los beneficios que traen ambas en los niños y niñas, beneficios en las áreas emocionales, cognitivas y sociales, tiene un impacto integral, pero, además, la crianza compartida, cuando se reparten de manera más equitativa esta responsabilidad generan beneficios en toda la familia: beneficios en la mujer que gana tiempo y descarga justa de quehaceres, beneficios en el varón que le aporta sensibilidad y desarrollo personal. La narración nos permite ver lo susceptible que somos los seres humanos, tanto para la emisión de prejuicios, como para la posibilidad de crecimiento, en el contacto real y de confianza con otro. Este encuentro con otra forma de pensar y sentir sino se da en ambientes mediados de intencionalidad educativa, pueden derivar en discriminación y violencia, más en cambio, si se enfocada la interacción dialógica para disminuir las desigualdades sociales y propiciar la equidad, se generan beneficios personales, familiares y sociales.

Érase una vez que al señor Godínez le hicieron una advertencia. Había llegado puntual a checar en el dispositivo electrónico su asistencia, puso religiosamente su dedo índice para que detectara su huella digital. Todo iba normal, entro a la oficina, colgó su mochila, prendió la computadora y fue a servirse... un café, pero no estaba la taza, ni la cafetera. *Señor Godínez, a partir de hoy no se come ni se toma café en la oficina.* Pobre señor Godínez, se le bajo la azúcar. –Pero ¿porque? Nadie le dio una razón sustentada. –Pero yo tomo café, lo he hecho en reuniones de trabajo. He tomado café con la Coordinadora Sectorial, con el Administrador Federal, hasta con el encargado de relaciones intergalácticas. Pues ahora No: -Indicaciones de la jefa. ¡Ah!, y tienes que responder el folio setecientosnoseque para antes de las doce, terminar el *curso en línea* porque hay que mandar la captura de pantalla como evidencia, actualizar *estadísticas*, y *reporte mensual*, que va TODO EN MAYÚSCULAS, pero no el *plan mensual* que va *en cursiva* porque debe coincidir con tu *cronograma mensual*, aparte el semanal. Los *memorándum de salida* ahora tendrán un *nuevo formato* pero debes hacer todos los del mes pasado para que no descuadren con en el *portafolio de evidencias*. Recuerda las *listas de asistencia* y el *concentrado de grupos*, que eran para ayer, pero lo más urgente es el *justificante de comisión*, que no se ve muy claro la marca de agua y sin ellos no podrás salir a comunidad para visitar los 48 grupos, de tus cuatro módulos... ¿Alguna Pregunta?: -¿Y la *fecha de pago* para las Responsables y Educadoras? –Todavía no hay fecha. –Pero les deben 4 meses, -Pues haz una *Nota informativa*, quizá no sirva de nada, pero debes hacerla en el formato indicado; Arial 12, y tu nombre con negritas.

Narrativa Diez	Tema: Autoritarismo y carga administrativa
Ficha técnica	Escenario: Oficina Momento de operatividad: Acciones administrativas. Voz narrativa: PM en 3ra persona Insumo: Notas de campo

Análisis de la narrativa diez

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad. ¿Qué roles, estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?								
	Detectando el origen. ¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?								
	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?								
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?								
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?								
Preguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?			La desigualdad de subordinación laboral, donde ni siquiera “La jefa” habla con el “subordinado” de manera directa sino por medio de otro subalterno.					
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?			La relación con otro, de manera jerárquica, se da vía terceros, evadiendo el trato directo, en un distanciamiento afectivo, sin empatía					
	Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, excusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?			Es una violencia individual amparada o escondida en un contexto institucional, también es una violencia institucional la carga de trabajo administrativo.					
	¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?			Se da una relación de subordinación autoritaria y distante					

	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	No hay espacios de tratamiento educativo para estos eventos en las oficinas de la propia secretaria de educación pública, no hay espacios de diálogo para resolver conflictos. Se le da tratamiento, curso normativo.
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar una educación con enfoque intercultural	Implementar programas como el de educación para la paz dirigida al personal de la propia secretaria

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa diez

La selección de la presente narrativa se presenta con el criterio de dar cabida a visualizar una actividad enmarcada en el quehacer educativo, que en muy pocas ocasiones se visibiliza. El abuso de poder ejercido por mandos medios, jefes de oficina, otros docentes, por el personal de apoyo y asistencia a la educación, otro compañero, compañera trabajador de la secretaria. Este abuso se cobija en el propio poder que le dio la institución, por tanto es responsable la institución de su manejo y tratamiento, sin embargo, no hay espacios para el tratamiento de resolución de conflictos de manera no violenta y con enfoque educativo, no hay espacio, ni físico ni temporal para su tratamiento porque no hay política pública para ello, quizá porque no ha sido visualizado con un enfoque educación intercultural.

El autoritarismo que muy comúnmente se ejerce entre propios y extraños, tiene un impacto en los servicios educativos que se ofertan a la comunidad. Las relaciones de hostilidad, acoso, abuso, atenta contra la integridad y desarrollo personal pero también contra la institución y sus servicios. De no hacer nada se irán acostumbrando, naturalizando y legitimando estas malas prácticas de mal uso del poder. La responsabilidad normativa de la Institución educativa le faculta para buscar alternativas e implementarlas, pero sobre todo, la responsabilidad ética con el personal no lo exime de buscar el diálogo en conciliación y dignidad. No podemos

pensar que el trabajo educativo para evitar las desigualdades e injusticias sociales es un asunto de la escuela o del aula, no, también es un asunto de oficina.

¿La verdad? Quién sabe... -Yo solo cuento lo que me acuerdo, y ese día era jueves, porque vine al grupo. A mí me gusta venir al grupo porque jugamos. Ese día nos pusimos en círculo para jugar a “*la carta*” y fue cuando venimos todas. Me quedé sin asiento muchas veces en el juego pero me divertí mucho. Después nos indicaron que cada quien hiciera un dibujo en una hoja y cuando termináramos las pegáramos todas juntas, formando una gran hoja como sabana. Luego pidieron que alguien se pusiera acostado sobre todas las hojas juntas para dibujar una silueta humana. Paola se ofreció y yo dibuje con un plumón su contorno, una vez que tuvimos la silueta nos dieron otra indicación; que escribieran dentro de la silueta, lo que creíamos que nos hace iguales a las otras personas y escribiéramos fuera de la silueta lo que nos hace diferentes. -No, no, no, no. No fue así, dijo Brisa, -Ese día jugamos *las sillas*. Yo ya había jugado a juego de las sillas pero nunca como ese día, por eso me acuerdo. El psicólogo nos dijo que en ésta ocasión en el juego nadie debía perder, que él iría quitando las sillas pero que todas y todos deberían estar sentados. Así que puso las sillas con los respaldos uno para acá y otro para allá, nos pidió que diéramos vueltas al redor de las sillas cantando rondas, y que él nos indicaría cuando detenernos para sentarnos. Fuimos dando vueltas y él fue quitando sillas. Unas si se sentaban y las que no alcanzaron sentarse se compartieron la silla, otras nos sentamos en las piernas de las compañeras de las que sí se sentaron, y el señor Juan también participó, por la pena de ser hombre entre mujeres. Al final todos quedamos en una sola silla... Hasta tomaron una foto, Ese día es cuando venimos todas a las pláticas, éramos como quince o veinte. ¿El día que nos leyó un cuento o cuando nos leyó un poema? -Eso paso otro día, dijo Belén, una semana después de que jugamos a *casas e inquilinos*, porque en esa ocasión no vino Alondra, la que trae su bebe en brazos. El día que si venimos todas es cuando hicimos la silueta

humana y platicamos de lo que nos hacía iguales y lo que nos hacía diferentes. Todos dijimos algo. Hasta concluimos que no por ser diferente vales menos ni más que los otros. ¿No te acuerdas que cada quien dijo una frase?:

-Yo soy Belén, soy chaparrita pero no soy ni más ni menos que nadie. Y el señor Juan dijo: Yo soy Juan, soy albañil y no por eso soy más ni menos que nadie. La señora Sara dijo: -Yo vengo de Veracruz y no por eso soy más ni menos que nadie. Karina dijo: -Yo tengo un tatuaje y no soy más ni menos que nadie... --¡Hay sí!, ¿Apoco te acuerdas de lo que dijeron todas? –Sí, me acuerdo que era jueves. ¡Bien que me acuerdo! Por eso sé que venimos todas. –Pero fue otro día, del que yo te dije, es cuando jugamos a *las sillas*. Varias comentaron que hubo comunicación y colaboración, y participación, que se rompió el individualismo. Yo vi que hubo unión y confianza, porque con este juego no había competencias para ganar... yo se sentí como con ganas de divertirme y convivir. Bueno el maestro dijo que ahí, en ese juego estaban poniéndose de manifiesto la comunicación, la empatía, el respeto, la confianza, la colaboración y ayuda mutua, y que toooodo eso era: *convivencialidad*. – ¡Ah sí, ya lo recuerdo! Que dijo que era absurdo que viéramos normal el juego tradicional de las sillas porque: *Ahí si se jalan, se empujan, se arrebatan la silla...* Y sí. Recordé cuando era niña, siempre ganaban los hombres porque nos empujaban y nos tiraban, pero aplaudían, nos reíamos, festejamos. El maestro dijo que en una cultura donde lo importante es ganar casi siempre se premia al más violento, al más tramposo, al más abusivo. Ese día si me hizo reflexionar... la Educadora dijo que la silla era como el símbolo de haber quién se queda con el poder, el mando, el dinero, el reconocimiento. Y yo pensé pues que sí, en casa tenemos una silla, pero que la podemos compartir. Quizá por eso no recuerdo bien quien vino y quien no, ya ni las conté, porque me quede pensando, pensando...

Narrativa Once

Tema: Educación para la paz

Ficha técnica

Escenario: Aula

	<p>Momento de operatividad: Atención a grupos</p> <p>Voz narrativa: 2 Mamás</p> <p>Insumo: sesión video grabada y audio</p>
--	---

Análisis de la narrativa once

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Peguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad. ¿Qué roles, estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?			Se rompe con el estereotipo de que los adultos no juegan y que en juego los hombres y las mujeres no deben tener contacto físico ,					
	Detectando el origen. ¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?			Se creía que el contacto físico es malo. El problema es la influencia cultural que limita la interacción entre hombres y mujeres					
	¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?			Las formas de abuso de poder para ganar, con tal de ganar son toleradas y alentadas en el juego.					
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?			Se invita a experimentar otro tipo de relación e interacción, entre hombres y mujeres					
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?			Romper con la reproducción de roles y estereotipos que limitan libertades y desarrollo. Ayudar a que niños y niñas lo cuestionen y se opongan reproducirlas					
Peguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?			Hay diferencias que son reconocidas y expuestas, tienen diferentes actividades económicas, vienen de diferentes regiones, tienen diferencias físicas, etc. Se invita a no pensarse ni menos ni más que cualquier otro y otra					

¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?	Se generó un ambiente de confianza, colaboración, apoyo, solidaridad, participación, comunicación, respeto.
Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, excusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?	La narrativa señala e tipo de relación que se da en os juegos que es una forma de violencia, discriminación y abuso. En los juegos se alienta a pasar por encima de otro con tal de ganar, de ser mejor que el contrincante.
¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	El poder de ser mejor que el otro le “autoriza” violentar
Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	La mediación educativa parte de la exposición analítica por medio de diálogo para reconocer diferencias, respetarlas, modificar lo que sea modificable, buscar alternativas y apoyarse mutuamente
¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar una educación con enfoque intercultural	Visibilizar los factores de dominación y abuso de poder, los escenarios y contextos de discriminación y propiciar alternativas de ser y actuar.

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa once

El trabajo educativo con adultos requiere de estrategias donde la situación didáctica sea planeada en interacción y para la interacción ya que ella es el medidor de los procesos de aprendizaje. Dichas estrategias pueden diseñarse con actividades de la vida cotidiana, con juegos, cantos, poemas, cuentos, que propicien la interacción de compartir, de mirar a otras y otros actuar, de leer sus actitudes, sus emociones, sus comentarios, sus reflexiones... Que le impulse, le mueva las ganas, de también hacer comentarios, exponer sus vivencias, atreverse a reflexionar en voz alta... La dinámica puede enunciarse de manera simple y concreta: “*después de vivenciar una actividad nos sentamos en círculo para platicar lo que pensamos, sentimos o sugerimos*”. Esa es la consigna de los grupos o comunidades de aprendizaje, se enuncia de manera simple pero llegar a ello es un trabajo complejo.

La MNE a través de la dinámica grupal puede motivar a los adultos a vivenciar el proceso de aprendizaje siendo conscientes de su propia acción, situarse en el contexto mismo de: ¿qué enseñar y para qué enseñar? Reconocer sus propios aprendizajes significativos y los medios con los que llego a adquirirlos, así podrá estar en mejores condiciones para dirigir su propia practica de crianza.

Como puede observarse en la narrativa once todos los temas abordados con madres, padres y figuras cuidadoras pueden tener un impacto significativo con los temas de género e interculturalidad ya que las prácticas de crianza están situadas en contextos socioculturales donde se tejen los significados de ser y hacer, de sentirse, pensarse y convivir con las y los demás, sin embargo también pueden dejar de ser observados, sino se trabaja con el enfoque intercultural y la perspectiva de género como principios organizadores de la practica educativa se tiene la posibilidad de perderlos de trabajar para transformar las condiciones sociales que provocan desigualdad e inequidad.

Hace mucho, mucho tiempo, en el Centro de Salud estaban sentadas, en las bancas de por allá; Rocío y su hijo de seis años, detrás de ellos estaba Maura y su bebe de brazos. También había otras personas pero yo solo reconocí a ellas dos. Yo iba con Santiago, mi nietecito, porque le había picado un guajolote en sus manitas. ¡Condenado chamaco!, le quiso quitar los huevos a la güila, yo creo que le llamo la atención que son como más grandes y con manchitas, pero la güila que se lo agarra a picotazos. ¡Hay, su mama! Ni se había dado cuenta, todo por andar metida en su cochino celular. Ese día fueron a dar una plática ahí, en la sala de espera, delante de mí estaban sentadas otras cuatro personas, entre ellas la señora Gudelia, mira que me cayó re´bien. Porque yo nada más la había visto, pero no le hablaba. Esa vez juntaron las bancas, y la Rocío y Maura quedaron junto a mí, y Gudelia enfrentito. Todos ayudaron a mover las bancas, hasta el policía y la señora de la limpieza. La señorita que dio el tema nos dijo que venía de la *SEP*, que la plática era para mejorar la crianza de los niños pequeños. Ahí

es cuando me interesé, porque yo digo que: *primero son los niños*. Pero mi hija me toma *dealoca*. Entonces la señorita empezó a hablar: Que sí *qué significa ser mama*, que *quién tenía hijos* y que *cuáles eran los problemas más comunes*. Fue así que la señora Gudelia nos platicó su experiencia como madre, dijo que: A ella se la robaron a los 16 y luego-luego se embarazó, así, uno tras otro, tuvo 18 embarazos y 11 hijos; -¡Dios santo!, dos de ellos murieron de chiquitos, que ahí en Acopilco así era, todos tenían 8 o 10 hijos, y que se hacía cargo de la casa y de todos sus hijos, hasta del marido, que siempre llegaba exigiendo comida y que se le atendiera, pero *ni un plato quería recoger el condenado*. Nos platicó que había sufrido mucho, que el papá de sus hijos era un machista. Nos dijo que él no hacía nada de la casa, ni de la ropa, ni de la cocina, mucho menos de los niños. Y que ella les trato de enseñar a sus hijas, a sus hijos, y hasta a sus nueras, que *el quehacer de la casa debía de ser de todos...* que no era justo que sólo ella lo hiciera, que no era justo que por ser la mamá se le dejara todo.

¡Cómo peleó por eso con su difunto marido! ¡En paz descansó!, dijo. La señora Gudelia estaba hable y hable, y todos calladitos escuchándola... dijo que les decía: -No, aquí todos ayudamos, ni se te van a caer los huevos ni nada, pero el más rejego, pues era su marido. Sólo dos de sus hijos *que si le salieron acomedidos*, cocinan y lavan trastes. Nos dijo que su hijo más grande, Simón, tenía 50 años y que ella ha visto cómo han cambiado las cosas para bien, porque ya hay menos machismo. Yo escuchaba a la señora Gudelia y me preguntaba: - *¿Cómo ella pudo con 11 y mi hija ni puede con uno?* Y luego cuando decía eso de la carga del quehacer, yo me decía; -*Pues yo no lo sentí tanto*. Siempre tuve que hacer el quehacer, pero era para nosotras dos. Yo fui madre soltera, el papá de mi hija nunca se quiso hacer cargo de nada, y yo con mis costuras, mis animalitos, y la ayuda de la renta del cuartito que me dejaron mis papas, pues hay fui saliendo. Entiendo a la señora Gudelia pero me quería quedar con la espinita... Entonces que me animo y que le pregunte a la señorita: -¿Puedo hablar? -Claro, dijo. -Pues yo creo que eso de no hacer el quehacer es malo, y de no atender al marido. Porque yo le voy a decir algo: *La verdad estoy muy molesta con mi hija,*

la mama de este chamaquito que traigo. Porque ella no quiere hacer nada, se la pasa echada en la cama viendo su teléfono y yo le digo: *-Hija, has el quehacer, atiende a tu marido.* Porque a veces, cuando él llega, pues también ni tiene comida hecha, y el pobre me va a pedir ahí aunque sea un plato de frijoles. Y yo le digo a mi hija: *-Deja de estar perdiendo el tiempo con tu cochino celular, a poco es más importante tu Facebook, y andar sacándose fotos, pero ni me hace caso.* Y mire las consecuencias, a este chamaquito le pico la guajolota, lo traigo todo picoteado, todo porque no lo cuida... pues entonces yo ya ni sé si los cambios ¿son buenos o son malos?

<p>Narrativa Doce</p> <p>Ficha técnica</p>	<p>Tema: Inter-generaciones y Machismo.</p> <p>Escenario: Centro de salud.</p> <p>Momento de operatividad: atención a grupos.</p> <p>Voz narrativa: Abuelita</p> <p>Insumo: Notas de campo</p>
--	--

Análisis de la narrativa 12

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otridad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad. ¿Qué roles, estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?			Roles machistas de no ayudar a nada en los quehaceres del hogar ni de la práctica de crianza. También el rol de la abuela quien cuida a su nieto por descuido de las madres					
	Detectando el origen. ¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?			Se plantea la problemática de generaciones anteriores donde al ser muchos la carga de trabajo de los quehaceres del hogar se agudizaban y se les dejaba a las mujeres esta carga. Ahora en las generaciones actuales el problema es de interacción con los medios electrónicos					

	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?	En generaciones anteriores e machismo y abuso de no acompañar en responsabilidad compartida.
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?	En la narrativa a los hijos se les trato de enseñar a ser compartidos y responsables, con el esposo no pudo, pero a menos en dos de sus hijos pudo influenciar el cambio.
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?	Detectando los cambios sociales y la influencia de los medios electrónicos que influyen en la forma de relacionarnos con os otros y las otras.
Peguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?	La desigualdad social de las condiciones en las que vivieron otras generaciones, las diferencias de percepción con las que tuvieron muchos hijos y las que fueron madres soleteras y la diferencia social de interacción de las últimas generaciones.
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?	En las últimas generaciones la interacción se da por medio de los medios electrónicos, han acaparado tanto que esta forma de actuar ha impactado negativamente en la crianza.
	Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, excusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?	El niño sufre discriminación y abandono. La falta de atención a los hijos e hijas puede provocar descuidos que los pone en condiciones de vulnerabilidad física y psicológica
	¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	La hija se aprovecha de la ayuda que le brinda su mama. El abuso que hacen de las abuelas para dejarles encargados a los nietos es cada vez más visible
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	En la narrativa no hay una intervención educativa, hay una intervención de molestia, de enojo, de critica pero todavía no se ve ninguna acción que
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar una educación con enfoque intercultural	Aprender a utilizar los medios con mayor responsabilidad sin sustituir las relaciones presenciales. Aprender a organizar tiempos y autorregularse dando variabilidad y equilibrio.

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa doce

El cruce temático del enfoque intercultural con la perspectiva de género en el análisis de las prácticas de crianza se encuentra presenta con muchas variables e interrogantes, con problemáticas sentidas y experimentadas desde las propias familias. Todo ello implica un reto educativo que puede ser abordado desde el aporte metodológico de la modalidad no escolarizada. Desde el enfoque intercultural se aportan las bases teóricas para el análisis de las relaciones intergeneracionales, que diversifican la codificación cultural, al igual que el análisis del tamaño de los integrantes de una familia como la forma de sostenerse económicamente, ya que las prácticas de crianza se dan en un contextos determinados y concreto, con símbolos y mandatos sociales que se reproducen, se niegan o se trasforman. El enfoque intercultural nos permite ver las relaciones e interacciones de poder y dominación pero también las formas de construir comunidad-comunalidad y convivencia-convivencialidad. En la narrativa doce se exponen todas estas variables; generacionales, familiares, interpretativas e interacciones. Por otra parte, los aportes de análisis de la perspectiva de género para el enriquecimiento de las prácticas de crianza en el trabajo con padres y madres de familia permiten detectar los factores de abuso e injusticia que se comenten y se han cometido mayormente hacia la mujer, esta condición histórica, si bien ha tenido trasformaciones en el ámbito laboral y muy poco en el reparto del quehacer doméstico, en el ámbito de la crianza siguen siendo las mujeres quien asume esta tarea.

Trabajar conjuntamente enfoque y perspectiva nos permite buscar opciones de mediación educativa que nos permitan afrontar el reto de responder a las demandas y necesidades de las familias, para que junto con sus hijos e hijas vivan de una manera digna y feliz.

Esto sucedió una mañana lluviosa... Una de ellas pensó: -híjole ya es bien tarde, mujeres tenían que ser, a ver a qué hora vamos empezar. *La Otra*, que estaba sentada a un lado, dijo: -Te veo nerviosa: ¿Te pasa algo? Pero *La Una* estaba como distraída, así que *La Otra* se di la vuelta para otro lado, como tratando de distraerse y hacer tiempo... se dice. Empezó a tratar de leer con el cuello alzado, con la cabeza de lado, en el lomo de los libros, el título o el autor. *La Una* le dijo: pues párate a tomar uno, pero *La Otra* dijo: -No, gracias, nada más estoy viendo. En eso llego *Una Más* y se sentó, venía agitada, pero pregunto: ¿Tienen mucho que empezaron? *La Otra* dijo: No, estamos esperando, y *La Una* hizo una mueca de ironía con los ojos hacia atrás. Esto *Una mas* no lo vio, por suerte. Así empezaron la reunión en la biblioteca del centro de maestros: -Bueno, se dijo. Primero los datos duros: ¿Cómo vamos?: *La Otra* dijo: -Bien, ya mandamos la información por correo. -Sí, se dijo, pero vamos a hacer un recuento general. *Una mas* dijo, a mí me faltan unos datos pero cuando termine la junta te los mando. No, se dijo. Aquí los sacamos todos de una vez, son datos, números, deben tenerlos en sus apuntes. -A ver, vamos módulo por módulo. Está bien, dijo *La Una*, pero pensó "parece que todo está contra mía". *La Otra* pensó: -Pobre, la verdad se le ve su cara de angustia, no ha de traer nada. *Una Mas* dijo: -Bueno aquí los debo tener, y vació su bolso en la mesa: Dos cuadernos, hojas sueltas, rimen, una cuchara, dos plumas, un plumón, cinta canela. Todo, se extendió en la mesa. *La Otra* se río, *La Una* alzo los hombros, y *Una Más* pelo los dientes. - Número de grupos, número de participantes, número de niños y niñas beneficiados, tipo de espacios. Esos son los datos, se dijo. No son muchos, es una información que debes tener al día. Tú conoces tus espacios, conoces tus grupos, conoces cuantas personas atiendes. Rescatemos esa información y hagamos una tabla con el dato de todas. Esto nos permitirá hacer un balance. *La Una* movió la cabeza hacia los lados, *la Otra* alzo la mirada y se quedó quieta, pensado, *Una Más* empezó a guardar en su bolsa todo lo que estaba sobre la mesa.

-Bien, se dijo. ¿Quién me dicta sus datos? La *Una* dijo: -Es que no tengo los datos porque las chicas no me los han dado. -Esos datos no son exclusivos de las Educadoras, ellas los manejan pero ustedes recaban esa información y la revisan, ustedes son las Responsables. *La Una, La Otra y Una Más*, asintieron con la cabeza.-Bueno, rescatemos esos datos, se dijo: -A ver, ¿Dónde estás los lunes? Se le inquirió a *La Una* ¿A qué hora? ¿Y después? ¿Y el martes? Pero la *Una* ya estaba muy nerviosa, empezó a confundir datos y contradecirse. Sin embargo, poco a poco, se fue rescatando la información, recordando, anotando, sumando, volviendo a recordar corregir... Mientras se hacia este recuento *La Otra* organizo su propia información y *Una más*, también. Así, cuando les toco su turno, la *Otra* dio sus datos en unos minutos y *Una más*, también. De todas maneras la *Una* se sentía molesta y dijo: ¿Porque a *La Faltante*, se le permitía Faltar?, y que ella había investigado y que *La Faltante* tenía grupos con cinco personas. Empezó a subir el tono de voz diciendo que ella quería, exigía, fueran equitativos, y que ¿Porque a *La Faltante* no se le decía lo mismo? Se dijo; -Es bueno que estés enojado o en desacuerdo, y lo digas, mas, No es correcto que te excuses con lo que hacen o no las otras. A todas se les pide lo mismo. Que la reunión era justo para analizar lo que se tiene y proponer alternativas. Pero *La Una* ya esa muy molesta y no escuchaba. *La Otra* también dijo: -No estoy de acuerdo en que se hable de alguien que no está presente, refiriéndose a *La Faltante*. *La Una* se sintió más molesta y *Una Más* pensó: -Tienen razón, pero no lo dijo. Lo que no sabían *La Una, La Otra y Una Más* es que *La Faltante* ya había enviado sus datos, su hijo había enfermado y acudió al médico. Después lo aclararon y sumaron los datos de *La Faltante*, se solicitó, comprensión y sororidad, pero la junta, siguió por un buen rato... lloviendo.

Narrativa Trece

Ficha técnica

Tema: Alteridad

Escenario: Centro de Maestros

Momento de operatividad: Reunión de evaluación.

Voz narrativa: en 3ra persona.

Insumo: Audio de reunión

Análisis de la narrativa trece

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad. ¿Qué roles, estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?			Las mujeres se tardan más, las mujeres se arreglan y traen bolsas rimen, cucharas, ,					
	Detectando el origen. ¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?			Las mujeres se critican entre sí, no se da la sororidad de manera automática se debe trabar en ello.					
	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?			La crítica la competencia derivan en descalificativos y violencias					
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?			Se habla, se comunica las circunstancias de las diferencias, y problemas, se solicita comprensión y sororidad.					
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?			Se debe trabajar en buscar momentos de análisis y reflexión de nuestros propios comportamientos y actitudes para comentarlas y retroalimentarnos para a trasformación de las actitudes que puedan derivar en violencia o indignidad					
Preguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?			Diferencias de necesidades familiares, por ejemplo de cuidado de la enfermedad de los hijos, diferencias de organización de tiempo de					
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?			Se da una relación de estrés por la demanda de resultados en el ámbito laboral,					
	Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, excusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?			Se hacen descalificativos verbales, cuestionamientos, enjuiciamientos y reclamos					

	¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	Se unas la violencia verbal para defensa en los momentos en que se siente estresada o atacada.
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	Se habla, se aclaran diferencias. Se respeta la expresión del malestar y se valida sus sentir, se comunica
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar un educación con enfoque intercultural	Buscar espacios de análisis y reflexión colectiva sobre el actuar de los propios actores tanto en interacción de los aspectos administrativos y organizativos como de los momentos de medicación educativa grupal

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa trece

Las relaciones interpersonales están llenas de momentos donde se hace evidente el conflicto, las diferencias de sentir y de pensar, los prejuicios, las desvaloraciones, la comparación y la competencia. La interacción humana no siempre es armónica ni orientada a la cooperación y solidaridad, los ambientes de trabajo educativo no pueden ser la excepción, ni siquiera al estar trabajando constantemente con la importancia de visualizar y vivenciar dichos objetivos. De igual manera el trabajo entre mujeres no es completamente un ambiente de sororidad ni apoyo mutuo, e incluso es más común halar que entre ellas existe mayor crítica y desvaloración mutua porque también forma parte del sistema individualista, mercantilista y desvinculante. El ambiente laboral tiene esa porosidad de estrés y violencia cultural, se impregnan de las condiciones ambientales y relacionales que imperan en la cultura. Así pues el trabajo educativo del enfoque intercultural y la perspectiva de género, requiere de esa doble condición de abordaje: 1) Formación, capacitación, actualización y retroalimentación en lo interno, es decir, con los equipos de trabajo donde se encuentran los agentes educativos que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje, y 2) Con las propias madres, padres y cuidadores. Organizar tiempo-espacio para el análisis de la propia práctica educativa así como de la interacción con compañeras y compañeros en otros aspectos de nuestra labor

bajo la guía del enfoque intercultural y la perspectiva de género, no solo tendrá beneficios en el servicio que brindamos sino en las nuestras propias vidas de los agentes educativos que intervienen en los procesos.

-No es cuento... Sí se trabaja el tema, .pero no siempre. Dijo la compañera que tenía más tiempo en el programa. Con sus veintitantos años de servicio, había visto ir y venir diversas posturas pedagógicas y criterios administrativos que le hacían hablar con cierto tono de hartazgo y desencanto. -Es que hay muchas más necesidades y problemáticas, sentencio la compañera. -El tema del Género es uno más, ahora con el nuevo modelo tenemos que darle impulso a los Aprendizajes Clave de los estudios de neurociencias, los vínculos afectivos, el marco de derechos, los estudios de contexto... -Por eso, dijo otra compañera, en el Nuevo Modelo Educativo se habla de “romper nudos de desigualdad” lo que hace que la equidad de Género y el enfoque Intercultural estén vigentes, es toda una estrategia de equidad e inclusión, y podemos contemplarlo en cada acción, transversalmente, dijo insistentemente la Promotora. -Sí, sí, Educación para todos, *discursos* dijo Carmen debatiéndola, pero hace rato se quejaban de que; “el cronograma, el diagnóstico, la descripción de la situación didáctica, la estadística”, ósea, si les pedimos que incluyan en sus planeaciones estrategias para la equidad de género, pues nos van a mandar a carago... Lourdes intervino. Sabía que entre Carmen y Yolanda siempre había *pique*, y ella era como más conciliadora: -Yo opino que primero debemos dar un taller de capacitación a las Responsables y Educadoras, porque si ellas no tienen claro el tema, no lo van a tener presente. -Pero de lo que se trata es que *se viva la equidad*, no que lo aborden como tema sino que lo experimenten, que ellas mismas sean ejemplo, dijo Yolanda. -No, pero si se debe tratar como tema, intervino Esmeralda, porque luego toodo se deja a la “transversalidad”, y a la mera hora ni se trabaja ni nada. Aquí hubo un gran silencio. La reunión ya se había desgastado un poco. De las doce que estaban presentes solo cinco intervenían, tomaban la palabra, se contestaban, hacían

replicas. Las otras parecían público, escuchaban, anotaban y cuchicheaban entre sí. –Pues, incorporemos lo que hasta el momento se ha dicho: Trabajar el tema en específico y transversalmente, capacitar y propiciar ambientes entre nosotras donde se experimente, bueno, entre nosotras y el compañero.

–Pues entre nosotras sí se da y se hace, dijo Rosaura, e incluso con las RM y EC, aun con nuestras diferencias, pero a veces quien más nos violenta son las propias autoridades de *SEP*, y volvemos a lo mismo, como vamos a impulsar la equidad si aquí mismo somos tratadas con menos precio. Algunas supervisoras decían de las RM y EC de la modalidad ni siquiera eran educadoras que solo eran “amas de casa”, y lo dijo así despectivamente, o sea: 1) No se reconoce que las labores del hogar también son trabajo, 2) Que las amas de casa son agentes educativos, que las mamás educan, que en la casa se educa. 3) Que en este proceso de ser RM o EC se están superado, con lo que combaten el rezago académico que propició su condición de madre. 4) Que lo que se hace en los niveles de educación inicial tiene repercusiones positivas para todo el resto de su vida académica, 5) Que entre mujeres se necesita sororidad, empatía y respeto. ¡Hay que tristeza! Ni porque ahora, como no había sucedido antes, en el nuevo Modelo se pone Énfasis en el desarrollo infantil temprano y los talleres comunitarios. -Miren como Lorena ya nos dio todo un análisis con perspectiva de género, ja, ja, ja, dijo el compañero. Y todas rieron, porque efectivamente sabían de esas actitudes, las habían observado y vivenciado. Sobre todo en los últimos años, cuando fueron integrados a la educación preescolar. En todo ese proceso a “los de Inicial”, los minimizaban, criticaban y discriminaban. Si. Dijo Teresita: -Creen que porque ya son Supervisoras ya son superiores o porque están en un puesto acá en la dirección pues ya son más que una, pero no.

Narrativa catorce

Ficha técnica

Tema: pensar la educación

Escenario: Aula de coordinación sectorial

Momento de operatividad

Reunión Académica entre promotores de la Modalidad

Voz Narrativa: PM multi-voces.

	Insumo: Notas de campo.
--	-------------------------

Análisis de la narrativa catorce

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Preguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad. ¿Qué roles, estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?			Se analiza como el rol de ama de casa es utilizado con menosprecio					
	Detectando el origen. ¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?			Se analiza como el rol de ama de casa propicia limitantes en el desarrollo personal, de rezago educativo y hacia niños y niñas					
	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?			Se menciona como el adquirir una función distinta en el quehacer educativo puede estar revestida de jerarquización y abuso de poder					
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?			Se detectan, se analizan, se argumentan para proponer formas de atender los hechos educativos pero también para defensa de los derechos.					
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?			Talleres de capacitación con perspectiva de género para altos medios y directivos. Hacer valer los mecanismos para detectar y sancionar la violencia de género					
Preguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?			Las diferencias de función (desigualdad social) y responsabilidad pueden utilizarse como desvaloración y jerarquización para la sumisión y abuso de poder					
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?			Se puede dar una relación de avasallamiento, de hostilidad, de injusticia. O se puede dar una relación de reconocimiento del otro, de influencia mutua y construcción de colectividad					
	Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, exclusión			Se narra una actitud prejuiciosa, discriminatoria y de violencia por ser ama de casa					

	o violencia se manifiestan en esta narrativa?	
	¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	Puede darse una relación de abuso de poder
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	Se detectan, se analizan, se argumentan y consolidan en una postura del hacer y quehacer educativo para la influencia del colectivo
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar un educación con enfoque intercultural	Talleres de capacitación con enfoque intercultural para altos medios y directivos.

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa catorce

Actualmente la educación inicial, como otros niveles educativos, atraviesan por cambios de enfoques y perspectivas. La actualización de planteamientos, objetivos y metodologías ante la reforma educativa, provoca cambios en la administración pero también en el actuar de los agentes educativos. Estas circunstancias pueden encaminarse en pensar y repensar la cuestión educativa... aprovechar y reforzar esos espacios de discusión colectiva para determinar objetivos y estrategias. La discusión en reuniones académicas permiten detectar necesidades y problemáticas, encaminar la intervención o mediación de aprendizaje, tomar prioridades pero sobre todo hacer comunidad educativa donde el agente educativo se pueda ver con otro en similitudes y diferencias, en coincidencias y controversias, en otredad y alteridad, elementos fundamental para construir comunidad. Esta es la circunstancia a la que se alude en la narrativa catorce. Los espacios de discusión entre agentes educativos son espacios de alteridad y construcción del hecho educativo. Por supuesto, como se expone en la narrativa, en los ambientes donde interactúan personas con diversas funciones y niveles de responsabilidad, se detectan, con mucha claridad, actitudes de abuso de poder, desvaloraciones, menosprecio, discriminación,

hostilidad y violencia directa. Trabajar educativamente con perspectiva de género y Enfoque intercultural requiere atender estas manifestaciones con propuestas de intervención educativa, no solo dirigida a los usuarios, ni entre los mediadores, se requiere trabar también con mandos medios y directivos.

Cuéntanos un cuento... Le pidieron al Promotor en la última sesión del grupo. Ese día, se entregarían las *constancias de participación* a quienes acudieron con regularidad a las pláticas. -Está bien, dijo el Promotor, pero es un cuento como para quitarnos el sueño... -Así que se aguantan, dijo. Se llama: Las Preguntas. Y comenzó a contar: *La pequeña salió muy enojada del CENDI, con sus escasos 4 años, manifestaba su enojo caminando recio con los puños cerrados haciendo de sus pisadas casi una marcha militar. La mamá detuvo a la pequeña poniéndose frente a ella impidiendo su marcha. -He, ¿Qué pasa pequeña? -Estoy enojada, dijo con el ceño fruncido y cruzando los brazos. -¿Por qué, le pregunto la mamá? ¿O con quién estás enojada? -Estoy enojada con Gustavo, dijo la pequeña. -¿Porque cariño? -Porque me dijo que la verdad es mentira... y yo no quiero que la verdad sea mentira. La mamá se quedó asombrada. ¿Cómo? -dijo. -Sí, Gustavo. Dice que la verdad es mentira, y sí la verdad es mentira entonces No tendríamos que hacerle caso ni a la maestra ni a los papás, ni venir a la escuela, y No tendríamos que hacerle caso a nadie. Y yo no quiero No tener la verdad. La mamá se quedó desconcertada. -Pues no le hagas caso a Gustavo, dijo la mamá titubeante. La pequeña se voltio a verla más enojada todavía: -¿Y sí tiene razón? y se detuvo, pensó un poco más: -¿Y si no le hago caso a Gustavo? es Porque ¿Tenemos miedo a que diga la verdad o porque también él no tiene la verdad? Entonces nadie tiene la verdad... La mamá no supo que responder. ¿Qué les parece el cuento? Preguntó el Promotor. Hubo un gran silencio. ¿Es verdad el cuento? Le preguntaron ¿En verdad eso paso? A lo que respondió el Promotor: - *La verdad es que lo que pasa... es que se aprende mejor con un cuento.**

Narrativa quince

Tema: Construcción de la Verdad

Ficha técnica	Escenario: Salón de usos múltiples Momento de operatividad: cierre de grupos. Voz Narrativa: PM Insumo: Nota de campo.
----------------------	---

Análisis de la narrativa quince

Guía de análisis del quehacer educativo de la MNE bajo la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural									
Identificación Categorías de PG	Roles	Estereotipos	Naturalización	Feminidad	Masculinidad	Uso del Poder	Homogeneidad	Heterogeneidad	Equidad
Identificación Categorías de EI	Otredad	Desigualdad social	Alteridad	Prejuicio	Esencialización	Uso de Poder	Colectividad	Individuación	Igualdad
Peguntas guía para el análisis con PG	Visualizando la desigualdad. ¿Qué roles, estereotipos se ponen de manifiesto en la narrativa?								
	Detectando el origen. ¿Qué problemas, interés u obstáculos atraviesan hombres o mujeres en esta narrativa?			La madre que pretende que no se haga caso aun cuestionamiento que incomoda					
	¿Existe relaciones de dominación o uso de poder se presenta en la narrativa?			Las relaciones de poder están en el plano simbólico en el hecho de tener o no tener la verdad. Eso es lo que da poder sobre los otros					
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias de género?								
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar la equidad de género?								

Peguntas guía para el análisis con EI	Visualizando la desigualdad. ¿Qué desiguales sociales se ponen de manifiesto en la narrativa?	La desigualdad del saber De tener o no razón, de conocer la verdad. También la diferencia de edad
	¿Qué tipo de interacción se da entre las personas (otredad y alteridad)?	Es una relación de desigualdad cognitiva. La interacción entre los pequeños es de confrontación, la de la mamá con la hija es de protección y evitación de problemas
	Detectando el origen. ¿Qué tipo de discriminación, exclusión o violencia se manifiestan en esta narrativa?	Es una violencia simbólica de pretensión de poder.
	¿Qué relaciones de dominación o uso de poder se presenta?	El poder de la verdad, poseer la verdad da poder sobre los otros y las otras
	Vislumbrado la mediación educativa ¿Cómo se actúa o interviene en materia educativa ante las diferencias culturales de ideología, costumbres?	La mamá no sabe cómo intervenir, pretende evadir el problema diciendo que no haga caso, pero la mente que pregunta de la pequeña es más insistente
	¿Qué alternativas se pueden impulsar para propiciar una educación con enfoque intercultural	Desde pequeños hay que validar sus razonamientos afianzar sus saberes partir de ello para enriquecer o dar nuevas alternativas de búsqueda de la o las verdades.

Implicaciones Educativas de la Perspectiva de Género y el Enfoque Intercultural en la Práctica Educativa de la MNEI descrita en la narrativa quince

Desde pequeños, la actividad mental tiene una ocupación: conocer... para conocer se tiene una habilidad: la pregunta. Preguntar entonces se vuelve la herramienta, el instrumento y la mediación misma del aprendizaje. Desde pequeños, muy pequeños se detecta que: *Quién tiene razón tiene poder y quien tiene poder sobre la razón tiene poder sobre los otros.* Poseer la verdad es tener dominio sobre sí y sobre los

demás. Cuando en la narrativa se expone que *una pequeña no quiere no tener a verdad*, lo que expone la niña, es *la necesidad de auto-afianzarse como ser pensante*. La molestia, el enojo, la angustia de no tener la verdad es la ocupación humana por excelencia. Hay quienes como Gustavo, que se saben conocedores de una verdad, la usan, confrontan, martillean a los otros, al mundo con ese saber, inciden en los otros, incitan a los otros, incluso incomodan a los otros . Ya lo refería Foucault: *La verdad es una conquista de la voluntad de Poder... La verdad es una construcción del poder*. Sin embargo, la actitud filosófica de la infancia al hacerse preguntas y exponer sus saberes, puede encontrarse, toparse, detenerse, con la actitud de *evadir problemas* de las y los adultos, incluso si son problemas mentales, cognitivos. Es aquí donde situamos nuestra intervención educativa, nuestra mediación con enfoque intercultural, que nos permiten *enfocar la mirada en cómo el saber se convierte en poder y el empoderamiento, en relación, interacción y a veces en sometimiento*. La actitud que tengan los adultos ante las manifestaciones de la búsqueda de saber de la infancia, puede limitarlos o libertarlos, puede validar sus cuestionamientos, o desecharlos y minimizarlos.

La actitud de los adultos ante la búsqueda del saber de los niños y niñas puede partir de incluir sus saberes, partir de lo que han explorado para enriquecerlo.

Lamentablemente los adultos no reconocen ni validan los saberes de la infancia, los desprecian, los ignoran o lo evaden. La actitud del adulto muchas veces es una *actitud colonizadora de la mente del niño y de la niña*. A veces desvalida sus razonamientos, por estar situados en la imaginación y la creatividad. Los someten a sus principios lógicos de objetividad y comprobación de la verdad. Pero ni siquiera el mundo objetivo de la ciencia puede decirse dueña de la verdad. La leyenda y el mito, por ejemplo, son también fuentes de conocimiento... decía Eduardo Galeano: El mito y la leyenda es una metáfora colectiva, una forma que la historia encuentro para rebelarse....de los saberes hegemónicos.

Niñas y niños construyen saberes, al igual que madres, padres y figuras cuidadoras, hay una enorme creatividad e imaginación que fluye en los procesos de la práctica de crianza. Madres, padres y figuras cuidadoras “saben cosas”, y quien puede des-

validar esos saberes, ¿La ciencia? ¿La neurociencia? ¿La pedagogía? ¿La psicología? ¿La medicina? ¿La sociología?

No es ético imponer una verdad, por ello lo que sustenta el quehacer educativo de la MNE es el diálogo de saberes, la conformación de grupos de aprendizaje donde fluya de diálogo, donde por medio de la palabra y en medio de la palabra, compartamos nuestras prácticas para enriquecernos, para reconocernos educadores o educadoras que trabajan para propiciar en la infancia el desarrollo de sus habilidades y capacidades sin limitaciones de desigualdades sociales ni de género.

4.4 PENSAR EN VOZ ALTA: NOTAS PARA EL QUEHACER EDUCATIVO DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA MNE

La práctica educativa comunitaria no tiene respuestas únicas ni puede pretender recetas para su operatividad, lo que si requiere es hablar de los procesos que implican esta labor porque entre las necesidades de todo el sistema educativo, o al menos de la educación básica, las acciones de la Modalidad No Escolarizada, no figuran como una prioridad ni como respuesta a sus múltiples interrogantes y necesidades y sin embargo si puede representar un impacto muy importante para el cumplimiento del perfil de egreso de la educación básica.

Pensar en voz alta el quehacer educativo de la MNE es una insistencia para su resistencia, es un acto de rebeldía cuando lo que impera es el abandono, el olvido y el silencio, de una forma de hacer educación desde fuera de la escuela y desde dentro de las familias, con las mamás, los papás, las abuelitas, etc.

Hacer notas para el quehacer educativo desde el enfoque intercultural con perspectiva de género para el trabajo con padres y madres de familia responde a la inquietud, la convicción de que la mayor conducta de riesgo que perpetua la

ignorancia y la violencia es el hecho de quedarse callado, es por ello que postulamos el diálogo como medio del saber y el saber dialogarlo.

Así, las siguientes notas, corresponden a una reflexión en voz alta suscitadas de las narrativas, notas que quizá puedan generen otras interrogantes:

- ✓ La Modalidad No Escolarizada tiene evidencias del impacto de la transformación de las prácticas de crianza a través de las acciones de mediación educativa en grupos de madres, padres y figuras cuidadoras. Uno de los temas de mayor impacto es la detección de la violencia de género como lo muestra el caso de la **En cierta ocasión...**
- ✓ De **En cierta ocasión...** se infiere que: en el trabajo educativo para la equidad de género se ha detectado un cambio significativo en la participación de las mujeres más no así en los varones, los cuales no han abierto procesos de paternidad más activa.
- ✓ Con la metodología de atención a grupos de madres, padres y figuras cuidadoras se puede concluir que: en la crianza se encuentran los procesos los componentes simbólicos de la trasmisión cultural, en sintonía conceptual de los postulados de Aguado (1999) en la conceptualización del Intercambio cultural y la significación social.
- ✓ En lo expuesto en la narrativa **Cuentan los que las vieron...** se hacen explícitos los procesos de tensión (Bello, 2014) de las interacciones sociales y que están presentes como característica primordial. Ejemplo, las fuerzas tensoras entre confianza y desconfianza, aislamiento y colectividad exclusión e inclusión. Mismos que pueden ser saldadas de manera dialógica en procesos de eticidad o construcción de valores colectivos.
- ✓ En esta narrativa también se encontró una de las debilidades de la MNE, sus agentes educativos se encuentran en vulnerabilidad al no contar con credenciales oficiales emitidas por la propia institución.

- ✓ Así mismo, de la narrativa **Cuentan los que las vieron...** cabe resaltar que: *La cultura teje identidad y personalidad en el sujeto* en congruencia con los postulados de Kozulin (1996) de que el individuo cruza su personalidad en la cultura. Esta notación es importante por la trascendencia de trabajar con las prácticas de crianza para generar una cultura de equidad, no discriminación y sin violencia.
- ✓ De la narrativa **Ésta es la verdadera historia de...** se puede mencionar que los grupos de aprendizaje de la MNE funcionan como red de movilidad social, intergeneracional, interactiva, interactuante y a favor de las prácticas de crianza.
- ✓ En este sentido la MNE que toma un papel relevante como mediador de la cultura a favor del diálogo y del encuentro con el otro. El otro siempre deja huellas (Levinas, 1998), de manera que se puede tener influencia ética y responsable.
- ✓ En **Todo mundo se enteró**, se pone en evidencia la interculturalidad y movilidad de personas, con que cuenta nuestro país. La migración interna y externa, su intercambio cultural, de costumbres tradiciones, de lengua, etcétera. Sin embargo la multiculturalidad no necesariamente arriba en respeto, intercambio, diálogo, esta requiere de procesos de Educación intercultural (Dietz y Mateos, 2006).
- ✓ De esta narrativa se puede inferir que la construcción de la identidad de ser mexicano, de estar incluido, y no ser discriminado, depende del trabajo educativo intercultural.
- ✓ Un dato relevante para el trabajo de la MNE surgido de la narrativa **Todo mundo se enteró**, es que la diversidad cultural, forma un abanico de recursos que enriquecen el acervo para la elección de crianzas en beneficio de las niñas y los niños.

- ✓ Con **Esto que voy a contar** se confirma que de acuerdo con los postulados de Vygotsky expuestos por Catherine Walsh (1998), el uso del lenguaje y los procesos dilógicos son los instrumentos de mediación privilegiados en la construcción de conocimientos y el intercambio de saberes.
- ✓ La narrativa **En algún lugar de la comarca** nos da elementos para destacar la importancia del impacto que dejan los servicios de la modalidad en uso con los recursos de “la internet”, la trascendencia para la influencia social de posicionar en los espacios cibernéticos la problemática de la interculturalidad y la perspectiva de género, ya que dichos espacios cobran cada vez más presencia como otros escenarios de influencia e interacción social.
- ✓ En la narrativa **Si no me crees, haya tú** se exaltan las experiencias de la educación comunitaria, popular o no escolarizado, como generadoras de habilidades para la interacción y transformación social, aspecto fundamental para la mediación en enriquecer las prácticas de crianza.
- ✓ La metodología de mediación de la MNE como trabajo educativo demuestra su eficacia en la construcción y compartición de saberes. Sustentado en lo expuesto por Niemeyer y Mahone, (1998). en los conceptos de experiencia compartida. De lo cual se lanza un postulado el trabajo educativo visto como una experiencia de interacción transformadora es una tarea intercultural.
- ✓ En la narrativa **Vaya usted a saber** se describe el ejemplo de la diferencia entre grupos de aprendizaje; donde a) se intercambian experiencias de la práctica de crianza, b) comparten dudas e inquietudes, comparten la voz y c) interactúan con otros y con otras en intencionalidad y direccionalidad. Esta caracterización de los grupos de aprendizaje puede servir de guía para la continuidad del servicio y sus formas de evaluación.
- ✓ Del punto anterior se desprende el siguiente postulado: En el trabajo con adultos es preferible hacer grupos de aprendizaje interculturales, es decir

grupos donde se propicie el intercambio y el diálogo de saberes (Walsh, 1998).

- ✓ De a narrativa **Vaya usted a saber** también se puede destacar que: El encuentro con el otro permite ir construyendo colectividad, eticidad, bienestar individual y colectivo, combatiendo hegemonías y mal uso del poder.
- ✓ En **Cuenta la leyenda** se muestra la vigencia del trabajo bajo la perspectiva de género en todas y cada una de las actividades de crianza, ya que en ellas está inmersa esta cultura patriarcal (Cazares, 2000) que resta posibilidades de desarrollo equitativo a las mujeres, a los varones, a los niñas y niños.
- ✓ También se puede concluir que se requiere alentar la crianza compartida la paternidad más constante y extensa que generan beneficios personales familiares y sociales y de los niños.

- ✓ En **Érase una vez** se pretende visibilizar el abuso de poder ejercido por mandos medios y jefes de oficina con el objetivo de generar políticas públicas para su atención, propiciando espacios físicos y temporales para el tratamiento del tema de manera educativa, vivenciada en grupos de aprendizaje por parte de personal, ya que la institución es responsable del Poder que otorga a mandos medios, por lo que también tiene la responsabilidad ética de atender sus manifestaciones por el mal uso de sus funciones.

- ✓ En **¿La verdad? Quién sabe...** reconoce que la MNE puede dar mayor realce a la metodología didáctica, en interacción y para la interacción, ya que es ella, a interacción, el mediador de los procesos de aprendizaje (Vygotsky, 1988).
- ✓ Se resalta que los temas de la interculturalidad y la perspectiva de género son asuntos de las prácticas de crianza que están situadas en contextos socioculturales donde se tejen los significados (Colin, 1996) de ser y hacer, de sentirse, pensarse y convivir con los demás, y ahí es donde radica la importancia de la mediación y del trabajo educativo.

- ✓ La narrativa **Hace mucho, mucho tiempo** resalta que las prácticas de crianza propician retos de carácter educativo. Este reto educativo puede ser abordado desde el aporte metodológico de la Modalidad No Escolarizada, desde el Enfoque intercultural y desde la Perspectiva de Género con una mayor posibilidad de incidir adecuadamente ya que en ellos se encuentran las bases teóricas para dar alternativas a dichas problemáticas educativas.
- ✓ En **Esto sucedió una mañana lluviosa...** Se evidencia el conflicto como parte latente y presente de las relaciones interpersonales. Por lo que se requiere trabajar con la diversidad y no negar el conflicto (Walsh, 1998). El conflicto dentro de las interacciones de los propios actores de la educación permiten visibilizar la necesidad de: formación, capacitación, actualización y retroalimentación en lo interno así como su trabajo en los procesos de crianza con padres madres y figuras cuidadoras.
- ✓ En ambas se requiere espacio-tiempo para el análisis de la propia práctica que evite el abuso de poder, el avasallamiento, los prejuicios y apueste por una intervención de diálogo y eticidad
- ✓ **-No es cuento...** hace el planteamiento de la necesidad de hacer comunidades educativas. En pensar y repensar la cuestión educativa, aprovechando los procesos de actualización de planteamientos educativos de políticas de Estado, de reformas educativas y adecuación de metodologías educativas.
- ✓ Por otro lado, también postula la necesidad de trabajar educativamente, con perspectiva de género y enfoque intercultural, no sólo dirigida a madres, padres y figuras cuidadoras, ni tan solo en los mediadores de proceso sino también hacia los mandos medios y directivos para evitar actitudes de abuso de poder des valoraciones, menosprecio, discriminación, hostilidad y violencia directa, resaltando la responsabilidad que tiene las instituciones para con su personal y en una visión global del hecho educativo.

- ✓ **Cuéntanos un cuento...** La narrativa quince, induce al tema de la discusión epistemológica de la construcción del conocimiento para descolonizar el saber (Boaventura de Sousa, 2010), para miremos y crezcamos juntos (Santos-Guerra, 2006), y así, propiciar el verdadero diálogo de saberes, donde la perspectiva de género y el enfoque intercultural sean los principios organizadores (Bello, 2014) de quehacer educativo.
- ✓ Con ello se postula que. los saberes para el enriquecimiento de la crianza deben ser compartidos, y ya que ninguna crianza esta en aislamiento, la MNE puede mediar educativamente para propiciar el encuentro con esos otros y otras con las que se comparte, y que dicha intervención educativa de encaminarse a los postulados de combatir las condiciones de desigualdad, de violencia y de maltrato, trabajando para la equidad, la dignidad y la justicia.

4.5 DIÁLOGO DE SABERES; EXTENSIÓN SIN ÚLTIMAS PALABRAS.

Nunca la vida es nuestra, es de los otros,
 la vida no es de nadie, todos somos
 la vida —pan de sol para los otros,
 los otros todos que nosotros somos—,
 soy otro cuando soy, los actos míos
 son más míos si son también de todos,
 para que se pueda ser he de ser otro,
 salir de mí, buscarme entre los otros

Piedra de sol (fragmento) Octavio paz

La MNE ha sido ese otro del sistema educativo: el diferente, el deficitario, el anormal. Su condición de no escolar ante la hegemonía del sistema áulico, lo vuelve vulnerable y a la vez impermeable del confort, requiere modificarse, recrearse para seguir existiendo.

Esta forma de hacer educación desde las necesidades de la primera infancia hace que sus actores estén en la otredad constante. Actúan con los padres y madres para otros y otras, los infantes. Están haciendo educación preguntándose constantemente si son maestras o no. Claro, concluyen que sí, que lo son, en el sentido de que también educan, pero son otras educadoras, son las otras, las de la comunidad. La otredad les cala los huesos, porque son distintas.

Se enfrentan a otros interlocutores del quehacer educativo con su distinción y con dignidad, con lo que saben se posicionan, saben que saben, que sus saberes son otros, útiles, necesarios, pertinentes para el bien común. Se enfrentan a otros interlocutores del bien común con su investidura educativa, ante el médico, la enfermera, la trabajadora social, la líder de la colonia y se sabe una voz más y la comparte. El diálogo de saberes no solo se realiza con las madres y los padres se ejecutan con quienes pueden formar comunidad.

Su mediación educativa intencionada a favor de la infancia convoca a muchas voces pero muchas de ellas no saben que su fortaleza está en la convergencia de esa diversidad, por lo que la interculturalidad presente en sus procesos, situada en su contexto, sus características, e incluso en sus raíces pedagógicas, teóricas y metodológicas, toda su riqueza no es vista, no es visible porque no enfoca el lente, el enfoque también se aprende, pero muchas de ellas, aun cuando lo viven no lo usarán como herramienta que organice para su quehacer educativo. De la misma manera se puede decir con respecto al otro lente, el de la perspectiva de género. El quehacer educativo de la MNE es con mujeres y entre mujeres, son palpables y visibles los estragos y malestares del machismo, de los estereotipos de género que restan libertad y perpetua la violencia, pero la perspectiva de género no se adquiere vivenciando el malestar sino aprendiendo a propiciar la equidad desde el trabajo educativo.

De ahí la importancia de hacer el presente trabajo, de la opción de describirlo, para que se vea su práctica, y en ejercicio de otredad se reconozca así misma en esos otros que somos todos.

El presente trabajo tiene por objeto ser mirado, primeramente por esos actores, los propios otros que somos todos, los que hacemos la Modalidad No Escolarizada, pero también para ser mirados por esos otros del sistema educativo ojala y estos esfuerzos abran puentes para dialogar, para hacer conversatorios.

En un conversatorio se converge
porque se convocan al diálogo
saberes que se construyen en cofradía
en versiones diversas,
en visiones divergentes,
conversan las conversas
y quizá no concuerden
pero nunca, nunca
habrá últimas palabras
que avasallen libertades.

Un conversatorio invita al diálogo,
puede versar libre de imposiciones
por lo que las últimas palabras
como sentencias de verdad
salen sobrando.

Cuitlahuac Sánchez Reyes

Septiembre del 2018.

BIBLIOGRAFÍA.

- 1 Amnistía Internacional (2017) Tema: Discriminación, Mujeres y niñas. Recuperado de: <https://www.amnesty.org/es/what-we-do/discrimination/>
- 2 AGUADO ODINA, TERESA et al. (1999). *DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales* Equipo de investigación: Teresa (responsable) Juan Antonio Gil Pascua1 Rosario A. Jiménez Mas Ana Sacristán Lucas. Recuperado de: http://www2.uned.es/grupointer/diversidad_igualdad_cide.pdf
- 3 AGUIRRE DÁVILA, E. & DURAN STRAUCH, E. (2000). *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud. Un estudio con familias y niños que inician su escolarización en Santa Fe de Bogotá*. Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional De Colombia.
- 4 ÁLVAREZ, A. & DEL RÍO P. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación*. (11ª. Reimpresión, 1999). En: "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky". Coll, Cesar, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comp.). Madrid, Alianza Editorial.
- 5 ÁLVAREZ-GAYOU, JURGENSON. (2000) *OPINIONES Y PERCEPCIONES SOBRE LA MASCULINIDAD. Estereotipos, decentes y la escuela*. Tesis para obtener el grado de maestría en pedagogía. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- 6 ÁLVAREZ-GAYOU, JURGENSON. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa* México: Paidós. (pp. 41-99).
- 7 BAUMAN, ZYGMUNT. (2005). *Vida líquida*. Ediciones Culturales Paidós.
- 8 BELLO DOMÍNGUEZ, JUAN. (2013). *EDUCACIÓN INTERCULTURAL. ¿TRABAJAR CON LOS DIFERENTES O LAS DIFERENCIAS?* Ra Ximhai, vol. 9, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 61-73 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México.
- 9 BELLO DOMÍNGUEZ, JUAN. (2014). *EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DIÁLOGO DE SABERES PARA LA PAZ*. Ra Ximhai, vol. 10., núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 175-193 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México.
- 10 BIDASECA, KARINA. (2016). *GENEALOGÍAS CRÍTICAS DE LA COLONIALIDAD EN AMÉRICA LATINA, ÁFRICA, ORIENTE*. CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina, 2016.
- 11 BOAVENTURA DE SOUSA, SANTOS. (2010). *Descolonizar el saber, re-inventar el poder*. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay
- 12 BODROVA, ELENA & LEONG DÉBORAH, J. (1996). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. 1996 en México 2004.

- 13 CAGIGAS ARRIAZU, ANA D. (2000). *EL PATRIARCADO COMO ORIGEN DE LA VIOLENCIA DOMÉSTICA*. Revista Monte Buciero, ISSN 1138-9680, No. 5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206323>
- 14 COLL SALVADOR, CESAR, (2004). *Las Comunidades de aprendizaje*, recuperado de: <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>
- 15 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (CPEUM).2017. Diario Oficial de la Federación (DOF). 15 de septiembre de 2017. PDF recuperado de: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- 16 DANIELS, HARRY. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Ediciones Paidós. Traducción, Genis Sánchez Berberan. España, 2001.
- 17 DELORS, JACQUES. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.
- 18 DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (23/10/2017). Decreto por el que se crea la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5502071&fecha=23/10/2017
- 19 DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (23/ 01/2018). PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL: UN BUEN COMIENZO Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5511117&fecha=23/01/2018
- 20 DIETZ, GUNTHER & MATEOS CORTÉS, LAURA SELENE. (2011). *INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO*. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Sep.
- 21 DIEZ, PATRICIA. (2017). *Género y LGBT*. Recuperado de: <https://muhimu.es/genero/colonizacion-nativos-americanos-reconocian-5-generos/>
- 22 ELBOJ SASO, CARMEN & OLIVER PÉREZ, ESTHER. (2003). *Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 3, 2003, pp. 91-103 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- 23 ELÍAS, RODOLFO. & PACHECO, CLAUDIA & WALDER, JOHANNA. (2012). *Las "infancias" reflejadas en diez historias de vida...* Análisis de las pautas y prácticas de crianza de niños y niñas entre 0 a 8 años, Secretaria de la Niñez y la Adolescencia. Paraguay. 2012. Recuperado de: <http://www.globalinfancia.org.py/?s=practicadecrianza>
- 24 ENGSTRÖM, YRJÖ (2011) From design experiments to formative interventions CRADLE, University of Helsinki. The online version of this article can be found at: <http://tap.sagepub.com/content/21/5/598>
- 25 ESCARBAJAL, ANDRÉS. (2012). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Edición sociocultural. Madrid 2012

- 26 EVANS, JUDITH. & MYERS, ROBERT (1996). *Creando programas donde las tradiciones y las practicas modernas se encuentren*. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. Coordinators' Notebook N° 15. Traducción de Laura Rampson y María Cristina Tenorio.
- 27 FREIRE, PAULO. (1970). *Educación liberadora del oprimido*. Recuperado de: <http://www.nodo50.org/>.
- 28 FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO. (2006). *Educación en tiempos inciertos*. Segunda edición, 2006.
- 29 GARCÍA MARTÍNEZ, ALONSO & ESCARBAJAL FRUTOS, ANDRÉS & ESCARBAJAL DE HARO. (2007). *La interculturalidad desafío para la educación*. Editorial Dykinson, Madrid 2007.
- 30 GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR. (2004). *Diferentes, desiguales o desconectados*. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, núm. 66-67, p. 113-133. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewFile/28376/28211>
- 31 GENTILI, PABLO (2001) La exclusión y la escuela. El apartheid educativo como política de ocultamiento. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) Ponencia presentada el 20 de setiembre de 2001
- 32 GIBERTI, EVA. (1996). La experiencia de la escuela para padres. Recuperado de : <https://evagiberti.com/la-experiencia-de-escuela-para-padres/>
- 33 GOBIERNO DE LA REPUBLICA (2013). Plan Nacional de Desarrollo. Recuperado de: http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf
- 34 HABERMAS, JÜRGEN (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid.
- 35 HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO, FERNÁNDEZ, CARLOS. & BAPTISTA, PILAR (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- 36 KALUF F, CECILIA. (2005). *Diversidad cultural Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf>
- 37 KEARNEY, NICK. (2001). *Comunidades de aprendizaje: un enfoque pedagógico de futuro*. Consultado en: <http://www.camafu.org.mx/index.php/alianzas-estrategicas-comunidades-y-redes-/articles/comunidades-de-aprendizaje-un-enfoque-pedagogico-de-futuro.html>
- 38 KUSULIN, ALEX. (1996). "Individualismo epistemológico frente a una posición sociocultural". En *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Compiladores Diario Páez y Amalio Blanco editores. España 1996.

- 39 LAMAS, MARTA. (2002). *“Los feminismos según Marta lamas”*. Entrevista con Mariana Carbajal. Recuperado de: <http://www.cecash.org.mx/equidad-entre-los-generos/66-para-saber-mas/65-los-feminismos-segun-marta-lamas.html>
- 40 LATORRE, ANTONIO. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao. España, 2003.
- 41 LAVE. JEAN & WENGER, ETIEENNE (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. UNAM. Séptima reimpresión 2016.
- 42 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (2016). Diario Oficial de la Federación, 1 junio 2016. PDF Recuperado de:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/111212/LEY_GENERAL_DE_EDUCACION.pdf
- 43 LEY GENERAL DE LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES [LGDNNA]. DOF. 4 de diciembre de 2017
- 44 LEÑERO LLACA, MARTHA L. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. Secretaría de Educación Pública, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- 45 LÉVINAS, EMMANUEL (1998). *La huella del otro*. Ediciones Taurus, primera edición en México 2000.
- 46 MEJÍA JIMÉNEZ, MARCO (2011). *EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE EL SUR (Cartografías de la Educación Popular)*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Lima, 2011. PDF Recuperado de:
<http://www.cpalsocial.org/documentos/400.pdf>
- 47 MYERS, ROBERT. (2001). Notas sobre “la Calidad” de la Atención a la Infancia: *¿Cómo se sabe si la atención a la infancia es de calidad?* (Adaptación). IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. La Habana, Cuba, Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, CELEP
- 48 MORÍN, EDGAR. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- 49 NIEMEYER, ROBERT & MAHONEY, MICHEL (1998). *Constructivismo en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- 50 ORTIZ, JULIO CESAR. (2010). *Comunidades de aprendizaje*. En resúmenes de políticas educativas, proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala.
- 51 PAUL ERNEST. (1994). *VARIETADES DE CONSTRUCTIVISMO: sus metáforas, epistemologías e implicaciones pedagógicas*. University of Exeter, United Kingdom. HIROSHIMA JOURNAL OF MATHEMATICS EDUCATION 2: 1-14, Traducción: Juan D. Godino
- 52 PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (2004). Informe de Desarrollo Humano 2016: La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. <http://hdr.undp.org>

- 53 PUJADAS, JOAN J. (2000). *El método biográfico y los géneros de la memoria*. Universidad Rovira i Virgili. Revista de Antropología Social. ISSN: 1132-558X. 2000, 9: 127-158. Recuperado en: <http://comisionporlamemoria.net/bibliografia2012/metodologia/Pujadas.pdf>
- 54 ROCKWELL, ELSIE (2018) Vivir entre escuelas relatos y presencias. Antología esencial. Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño. Recuperado de : https://www.clacso.org.ar/antologias/detalle.php?id_libro=1344
- 55 ROGOFF. BARBARA (1993). APRENDICES DEL PENSAMIENTO. El desarrollo cognitivo en el contexto social. 1er. Edición, Ediciones Paidós.
- 56 RODRÍGUEZ DE GUZMÁN ROMERO, JESÚS. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. Consultado en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_06.pdf
- 57 SARTRE, JEAN PAUL (1946). El existencialismo es un humanismo
- 58 SARTRE, JEAN PAUL (1964) Las palabras y las cosas
- 59 SÁNCHEZ REYES, CUITLAHUAC. (2006). *LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INICIAL*. Tesis para obtener el grado de licenciatura en psicología educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf2/perspectiva-genero-educacion-inicial/perspectiva-genero-educacion-inicial.pdf>
- 60 SÁNCHEZ REYES, CUITLAHUAC. (2014). *Cuentos DeGenerad@s*. Ciudad de México: Amarillo Editores.
- 61 SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw- Hill
- 62 SARRAMONA LÓPEZ, J. (1982) principios que justifican la metodología no formal en la educación de adultos. PDF recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn1/0211819Xn1p49.pdf>
- 63 SCHMELKES, S. (2005). “La interculturalidad en la educación básica” [Conferencia] en Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, Editorial Santillana. Ciudad de México.
- 64 SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (1998). Programa de educación inicial. Reflexiones de fin de siglo. Perspectivas del siglo XXI. México Distrito Federal, 1998
- 65 SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1992). Programa de educación inicial. Versión experimental. México 1992 ISEBN 968 29 4690-5
- 66 SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002) Orientaciones Técnico Pedagógicas para la operación de la Modalidad No Escolarizada en el D.F.

- 67 SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011a). *Principios Pedagógicos*. Recuperados de:
<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/plan-estudios/plan-estudios/principios-pedagogicos#princ-mapa>
- 68 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011b) *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular, México D.F. 2011.
- 69 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2013a). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. Subsecretaria de Educación Básica. Dirección General de Publicaciones.
- 70 SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2013b) *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México D.F. Diciembre de 2013. Recuperado de :
http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- 71 SECRETARIA DE SEGURIDAD Y ASISTENCIA (2014). Programa de acción específico prevención y atención a la violencia familiar y de género (2013 – 2018). Programa sectorial de salud versión electrónica primera edición 2014. Glosario
- 72 SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2017). Manual Operativo para la Modalidad No Escolarizada Versión preliminar. SEP. AFSEDF. DGOSE. CSEI/P. Subdirectora de Actualización e Investigación Educativa.
- 73 SKLEAR, CARLOS (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- 74 TÉBAR BELMONTE, LORENZO, (2013). *El profesor mediador del aprendizaje*. Editorial magisterio editado en diciembre del 2013.
- 75 VYGOTSKI, L. S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Publicación Crítica
- 76 WALSH, CATHERINE. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación -Derechos Reservados. Impreso con apoyo de UNICEF © Lima Perú, 2005
- 77 WENGER, Etienne (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Paidós. ISBN: 84-493-1111-X