

# Ra Ximhai

Publicación Semestral de Paz, Interculturalidad y Democracia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO *uaim*

Toda la Gente, Todos los Pueblos

Simen Yoemia, Simen Pa?lia Yole'men



EDICIÓN ESPECIAL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO



Vol. 12    Número 3    Enero - Junio 2016



# ***Revista Científica Ra Ximhai***

*Paz, Interculturalidad y Democracia*

**Vol. 12 Número 3 Edición Especial Enero-Junio 2016**

Publicación de la Universidad Autónoma Indígena de México

## **Revista Científica Ra Ximhai**

Editor General

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez

Directora

Dra. Rosa Martínez Ruiz

Subdirectora

Dra. Elvia N. Rodríguez Saucedo

**ISSN-1665-0441**

D.R. © Ra Ximhai

Hecho en México

Printed in Mexico

## **Ra Ximhai**

### **El Nombre**

La identificación de esta revista con el nombre de Ra Ximhai (escrito en lengua hñahñú), que traducido al español significa “el mundo, el Universo o la vida”, hace referencia a la naturaleza desde un punto de vista cosmológico signado por los indígenas otomíes. La revista lleva este título como un homenaje a las culturas indígenas del país que forman parte importante de la riqueza cultural de México.

Diseño de portada: Ing. Aminne Armenta Armenta

Foto: Parque, Tatiana P., 2006

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores. Se aceptan colaboraciones de acuerdo con las políticas de la revista. Enviar colaboraciones a [raximhai@uaim.edu.mx](mailto:raximhai@uaim.edu.mx)

## RA XIMHAI

---

### COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

---

#### PROFESORES INVESTIGADORES:

**Dr. FRANCISCO A. MUÑOZ**

Universidad de Granada-España Instituto de la Paz y los Conflictos

**Dr. PAULO HENRIQUE NOVAES MARTINS DE ALBUQUERQUE**

Universidad Federal de Pernambuco-Brasil  
Presidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)

**Dr. RAFAEL GÓMEZ RODRÍGUEZ**

California State University, Monterey Bay

**Dr. DANIEL CAMACHO MONGE**

Universidad de Costa Rica  
Profesor Emérito y Director de la Revista de Ciencias Sociales

**Dr. NORMAN MARCELO ARNOLD CATHALIFAUD**

Universidad de Chile  
Decano de la Facultad de Ciencias Sociales Vice-Presidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)

**Dr. TIZIANO TELLESCHI**

Università di Pisa, Italia  
Centro Interdisciplinare Scienze per la Pace

**Dr. ALEXIS ROMERO SALAZAR**

Universidad del Zulia-Venezuela  
Director Revista Espacio Abierto

**Dr. JULIO MEJÍA NAVARRETE**

Universidad Ricardo Palma-Perú

**Dra. ESPERANZA GÓMEZ HERNÁNDEZ**

Editora de la Revista de Trabajo Social  
Universidad de Antioquia-Colombia

**Dra. ALICIA ITATÍ PALERMO**

Editora de la Revista de la Asociación Argentina de Sociología

### CONSEJO EDITORIAL

---

#### PROFESORES INVESTIGADORES:

**Dra. EMMA ZAPATA MARTELO**

Colegio de Postgraduados Campus Montecillo

**Dr. JAIME ANTONIO PRECIADO CORONADO**

Universidad de Guadalajara CUCSH

**Dr. LEIF KORSBAEK**

Escuela Nacional de Antropología e Historia  
División de Postgrado

**Dr. BENITO RAMÍREZ VALVERDE**

Colegio de Postgraduados Campus Puebla

**Dr. MIGUEL ÁNGEL SÁMANO RENTERÍA**

Universidad Autónoma Chapingo

**Dr. MINDAHI CRESENCIO BASTIDA MUÑOZ**

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma

**Dr. RICARDO MELGAR BAO**

Instituto Nacional de Antropología e Historia  
División de Postgrado (INAH). Delegación Morelos

**Dra. ROCÍO ROSAS VARGAS**

Universidad de Guanajuato Campus Celaya-Salvatierra

**Dr. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ**

Editor General  
Universidad Autónoma Indígena de México

**Dra. ROSA MARTÍNEZ RUIZ**

Directora  
Universidad Autónoma Indígena de México

**Dra. ELVIA N. RODRÍGUEZ SAUCEDA**

Subdirectora  
Universidad Autónoma Indígena de México

# Ra Ximhai

Revista de Paz, Interculturalidad y Democracia

Volumen 12, Número 3 Edición Especial / Enero - Junio 2016

ISSN-1665-0441

Ra Ximhai está indexada en: Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico **REDIB**, desarrollado en el seno del Portal Tecnociencia, bajo el patrocinio y financiamiento de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (**FECYT**), Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas, producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**), Electronic Journals Service (**EBSCO**), Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (**Red ALyC**), Servicios de Alertas y Hemeroteca Virtual de la Universidad de la Rioja, España (**DIALNET**), Social Science Information Gateway (**SOSIG**) de la Universidad de Bristol (**Inglaterra**), Directory of Open Access Journals (**DOAJ**) de la Universidad de Lund (**Suecia**), Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (**RevistALAS**), el Catálogo Bized (**Inglaterra**), *Hispanic American Periodicals Index* (**HAPI**), *Academic Journals Database* (**USA**), e-journal (**UNAM**), en *SCOPUS*, red de bibliotecas virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y El Caribe de la red (**CLACSO**) y en el Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación (**INAPI**), Portal de revistas científicas y arbitradas de la **UNAM**, Digitalización y Divulgación de Revistas Académicas Latinoamericanas (**Cengage Learning**). Puede consultarse a través de la biblioteca de revistas electrónicas de: Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (**OEI**), Göteborg University Library (**Alemania**), Braunschweig University Library (**Alemania**), Uppsala University Library (**Alemania**), Kassel University Library (**Alemania**), Biblioteca Virtual de Biotecnología para las Américas del Instituto de Biotecnología de la UNAM (**México**), Universidad de Caen Basse-Normandine (**Francia**), Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti (**Colombia**), Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología (**Brasil**), Centre Population et Developpement, CIRAD (**Francia**), Revistas de Ciencia y Tecnología de la Universidad Centroamericana (**Nicaragua**), Oxford Brookes University (**Inglaterra**), Electronic Journal Library (**China**), University of Leicester (**Inglaterra**), E-journals de la Universidad de Nancy (**Francia**), University of Georgia Libraries (**USA**), Elektroniset Lehdet de la Universidad de Tampere (**Finlandia**), Revistas On-Line de la Universidad de Torino (**Italia**), Revistas Electrónicas de la Universidad de Joseph Fourier (**Francia**), Recurso-e de la Universidad de Sevilla (**España**), Revistas electrónicas de la Universidad de Franche-Comté (**Francia**), Thomas Library de la Universidad de Wittenberg (**USA**), Ohio Library and Information Network de State Library of Ohio (**USA**), Periodiques Electroniques de la Universidad Joseph Fourier et del' Institut National Polytechnique de Grenoble (**Francia**), Library of Teikyo University of Science and Technology (**Japón**), University of Tsukuba Library (**Japón**), Albertons Library of Boise State University (**USA**), Oxford University Libraries (**Inglaterra**), Magazines and Journals List de Milton Briggs Library (**USA**), Library de Southern Cross University, (**Australia**), Agence Bibliograph de l'ér Seignement Supérieur (ABES) (**Francia**), University of Tennessee Libraries (**USA**), Walter E. Helmke Library of Indiana University (**USA**), Trinity University Library Catalog (**USA**), Columbia University Libraries (**USA**), Centre National de la Recherche Scientifique (**Francia**), Electronic Journals of Texas Tech University (**USA**), Bibliothèque de l'Institut Universitaire d'Hématologie (**Francia**), University Library of University of Sheffield (**Inglaterra**), Binghamton University Libraries (**Inglaterra**), Library of University of Liverpool (**Inglaterra**), University of Illinois at Urbana-Champaign Library Gateway (**USA**), Cornell University Library (**USA**), Binghamton University Libraries (**USA**), Digital Library de la Università Di Roma Torvergata (**Italia**), Main Library and Scientific Information Centre of the Wroclaw University of Technology (**Polonia**), Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa (**Argentina**), USF Libraries de la University of South Florida (**USA**), Sistema Bibliotecario di Ateneo di Politécnico di Milano (**Italia**), Washington Research Library Consortium (WRLC) (**USA**), Biblioteca Digitale della Sapienza di Università degli studi di Roma "La Sapienza" (**Italia**) Biblioteca Universitaria di Lugano de la Università Della Svizzera (**Italia**), Bibliothèques Universitaires de Université Jean Monnet Saint-Etienne (**Francia**) y en in4ciencia.

# Ra Ximhai

**Revista de Paz, Interculturalidad y Democracia**

Volumen 12 Número 3 Edición Especial / Enero – Junio 2016

ISSN-1665-0441



**Cuerpo Académico Desarrollo Sustentable  
Universidad Autónoma Indígena de México**



**Grupo de Investigación Regional Emergente  
Universidad Autónoma indígena de México**



Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de “pares ciegos”. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.



**Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons México 2.5.**



**Atribución-No Comercial-No Derivadas 2.5 México**

**Eres libre de:**

- copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra

**Bajo las condiciones siguientes:**



**Atribución.** Debes reconocer la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciente.



**No comercial.** No puedes utilizar esta obra para fines comerciales.



**No Derivadas.** No está permitido que alteres, transformes o generes una obra derivada a partir de esta obra.

- Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.
- alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor

**Los derechos derivados de usos legítimos u otras limitaciones reconocidas por ley no se ven afectados por lo anterior.**

<http://creativecommons.org.mx>

**Ra Ximhai**

**El mundo,  
El universo o  
La vida**

**ISSN-1665-0441**

**VOLUMEN 12 NÚMERO 3 EDICIÓN ESPECIAL  
ENERO-JUNIO 2016**

## CONTENIDO

VOLUMEN 12 NÚMERO 3 EDICIÓN ESPECIAL ENERO-JUNIO 2016  
*PAZ, INTERCULTURALIDAD Y DEMOCRACIA*  
ISSN-1665-0441

### ARTÍCULO CIENTÍFICO

- 17** **Lineamientos generales de convivencia para la convivencia escolar**  
Alejandro Romo Martínez y Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla
- 33** **Las competencias del formador de docentes en la CyBENP un camino a la evaluación del desempeño del profesor frente a grupo**  
Ofelia Arzate Ortiz; Nancy Socorro Martínez Sánchez y Celina Benítez González
- 47** **El orientador de secundaria ante los conflictos y la violencia escolar**  
Rubén Sánchez Carranza y Eduardo Andrés Sandoval Forero
- 57** **Educación intercultural en Ecatepec, Estado de México**  
Gloria Piñón García y Eduardo Andrés Sandoval Forero
- 79** **La convivencia intercultural pacífica en la telesecundaria No. 0180 “Josué Mirlo”**  
Isaura Martínez Rodríguez
- 101** **Cotidianidad y violencia en las escuelas primarias de la región Otomí de Temoaya: hacia un proyecto de interculturalidad para la paz y la convivencia escolar**  
Araceli González Baltazar y Saúl Alejandro García
- 117** **Generar ambientes de paz para erradicar la discriminación. Una perspectiva desde la educación para la paz y la Interculturalidad**  
Marllen Yadira Patiño Alvarado
- 129** **Prácticas interculturales que generan espacios de paz en la comunidad escolar de la secundaria oficial No. 0030 “Melchor Ocampo”, Temoaya, México**  
Leticia Moreno Mejía y Saúl Alejandro García
- 143** **El rechazo al aprendizaje de las matemáticas a causa de la violencia en el bachillerato tecnológico**  
Francisco Caballero Jiménez y José Gabriel Espínola Reyna

- 163** **El conflicto en las instituciones escolares**  
Eduardo Pérez Archundia y David Gutiérrez Méndez
- 181** **Conflictos en los entornos familiar y escolar en el nivel medio superior**  
Víctor Manuel Linares Sevilla y Lorena Patricia Salazar Bahena
- 195** **Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria**  
Reyna Carrillo Pérez
- 207** **Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria**  
Araceli Algara Barrera
- 215** **Ciudadanía, democracia y demanda de nuevos municipios en Sinaloa**  
Jesús López Estrada; Mónica Liliana Rivera Obregón e Irma Leticia Zapata Rivera
- 237** **El juego cooperativo como espacio de paz en telesecundaria**  
Alma Verónica Villa García
- 249** **Prácticas de paz desde la ética del cuidado**  
María Yaravit Bernal Lujano
- 261** **Incluir desde lo amoroso: una mirada desde la pedagogía del amor y paz**  
Olimpia Hernández Hernández
- 271** **La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias**  
Rodolfo Pinto Archundia
- 285** **Educación en derechos humanos y paz en el bachillerato**  
Leticia Carranza Peña
- 297** **La escuela constructora de una cultura de paz**  
Rosa María Medrano Domínguez
- 309** **Dejando atrás al reglamento escolar, a la exclusión y a la discriminación de las aulas**  
Silvia Escobedo Orihuela
- 323** **Convivencia escolar y RIEMS: un diagnóstico de la séptima competencia docente**  
María Zareth Cruz Hernández y María Teresa Reyes Ruiz
- 335** **Los juegos cooperativos como alternativa para generar paz integral en escuelas mexiquenses**  
Xochitlally Arévalo Sánchez

- 345** **El lenguaje: entre el poder y la educación en México**  
Jorge Armando Espinoza Osorio
- 355** **La convivencia escolar en nivel secundaria a partir de la logoterapia**  
Jorge Alfredo Salinas Romero
- 365** **Actitudes negativas docentes que impiden propiciar la paz en la escuela**  
Manuel Romero Contreras
- 383** **La inclusión armónica desde la educación para la paz y la planeación de la convivencia**  
Diana Genoveva Guerrero Arce y Eduardo Pérez Archundia
- 397** **Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar**  
Luz María Esperanza Alegría Rivas
- 415** **Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: descripción de una experiencia en una escuela telesecundaria de Aculco**  
Leticia Osornio Callejas
- 433** **Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar**  
Lucero Catzoli Robles
- 445** **La falta de reconocimiento del otro, afecta la convivencia escolar**  
Apolinar López Miguel

## CONTENTS

VOLUME 12 NUMBER 3 SPECIAL EDITION JANUARY-JUNE 2016  
*PEACE AND DEMOCRACY INTERCULTURALITY*  
ISSN-1665-0441

### SCIENTIFIC ARTICLE

- 17** **General guidelines for coexistence to living together´ school**  
Alejandro Romo Martínez y Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla
- 33** **Competence of teachers in former un CyBENP path to teacher performance evaluation from group**  
Ofelia Arzate Ortiz; Nancy Socorro Martínez Sánchez y Celina Benítez González
- 47** **The high school counselor before conflicts and the school violence**  
Rubén Sánchez Carranza y Eduardo Andrés Sandoval Forero
- 57** **Intercultural education in Ecatepec, Mexico State**  
Gloria Piñón García y Eduardo Andrés Sandoval Forero
- 79** **The intercultural coexistence in telesecundaria No. 0180 “Josué Mirlo”**  
Isaura Martínez Rodríguez
- 101** **Every day and violence in primary schools of the region Otomi Temoaya: towards a draft interculturality for peace and school coexistence**  
Araceli González Baltazar y Saúl Alejandro García
- 117** **Environments generating peace to eradicate discrimination. A view from the education for peace and multiculturalism**  
Marllen Yadira Patiño Alvarado
- 129** **Intercultural practices that generate spaces of peace in the secondary school official community No. 0030 “Melchor Ocampo”, Temoaya, Mexico**  
Leticia Moreno Mejía y Saúl Alejandro García
- 143** **Rejection to learning of mathematics because of violence in the technological baccalaureate**  
Francisco Caballero Jiménez y José Gabriel Espínola Reyna
- 163** **The conflict in the schools**  
Eduardo Pérez Archundia y David Gutiérrez Méndez

- 181** **Conflicts in the family and school environments superior middle level**  
V́ctor Manuel Linares Sevilla y Lorena Patricia Salazar Bahena
- 195** **Dispute resolution: toward a culture of peace in elementary school children**  
Reyna Carrillo Ṕrez
- 207** **Classroom agreements convivencia strategy to strengthen democracy in primary school**  
Araceli Algara Barrera
- 215** **Citizenship, democracy y demanda of new municipalities in Sinaloa**  
Jesús Ĺpez Estrada; Ḿnica Liliana Rivera Obregón e Irma Leticia Zapata Rivera
- 237** **Game as an area cooperative peace telesecundaria**  
Alma Veŕnica Villa Garća
- 249** **Practice of peace from the ethics of care**  
María Yaravit Bernal Lujano
- 261** **Inclusion from the amoroso: a view from the education of love and peace**  
Olimpia Herńndez Herńndez
- 271** **The importance of promoting the values to household primary schools**  
Rodolfo Pinto Archundia
- 285** **Human rights education and peace in the bachelor**  
Leticia Carranza Peña
- 297** **The school construction of a culture of peace**  
Rosa Maŕa Medrano Doḿnguez
- 309** **Leaving school back to regulation to the exclusion and discrimination to classrooms**  
Silvia Escobedo Orihuela
- 323** **School coexistence and RIEMSER: a diagnosis of the seventh competition teacher**  
María Zareth Cruz Herńndez y Maŕa Teresa Reyes Ruiz
- 335** **Cooperative games as an alternative to generate comprehensive peace in schools mexiquenses**  
Xochitlally Aŕvalo Śnchez
- 345** **Language: between power and education in Mexico**  
Jorge Armando Espinoza Osorio

- 355** **Living together in secondary school level from logotherapy**  
Jorge Alfredo Salinas Romero
- 365** **Teachers attitudes preventing negative promote peace in school**  
Manuel Romero Contreras
- 383** **Harmonic inclusion from education for peace and coexistence planning**  
Diana Genoveva Guerrero Arce y Eduardo Pérez Archundia
- 397** **School violence: the practice teachers and school leaving**  
Luz María Esperanza Alegría Rivas
- 415** **Cooperative games as intervention project to establish a better school coexistence, peace and harmony: description of an experience in a school Aculco**  
Leticia Osornio Callejas
- 433** **Conception of peace and coexistence in the school context**  
Lucero Catzoli Robles
- 445** **The lack of recognition of others, affects school life**  
Apolinar López Miguel





## **LINEAMIENTOS GENERALES DE CONVIVENCIA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

### **GENERAL GUIDELINES FOR COEXISTENCE TO LIVING TOGETHER´ SCHOOL**

**Alejandro Romo-Martínez<sup>1</sup> y Mariana del Rocío Aguilar-Bobadilla<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Docente estudiante en la Maestría en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartida por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa. Promoción 2014-2016. Domicilio en C. Sin Nombre, Mza. 3, Lte. 6. Col. Bongoni, Atlacomulco, México. C. P. 50450. Tel. 7121599250 y 7121247916. Correo electrónico: superbt011@yahoo.com.mx. <sup>2</sup>Profesora Investigadora Titular de la Universidad Pedagógica Nacional y de Asignatura de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Correo electrónico: marianadelrocioa@outlook.com

#### **RESUMEN**

El presente ensayo explora la creación de lineamientos generales de convivencia como la estructura que regula, en las escuelas, las relaciones entre los actores en el nivel medio superior. Lo que implica la concepción de formación de ser humano en un ambiente y en un escenario ideado en la convivencia escolar. Dicha formación se realiza en la escuela, siendo ésta el espacio donde existe la paz y donde se puede actuar con un sentido pedagógico para una Educación para la Paz. Los lineamientos se construyen en el diálogo, desde la perspectiva teórica de la paz imperfecta; a través de un proceso continuo en la comunidad escolar -donde todos aportan y todos aprenden sobre la convivencia misma para transformarla-, por lo tanto son el medio ideal en las escuelas para iniciar la Cultura de Paz y la convivencia escolar.

**Palabras clave:** regulación, paz imperfecta, educación para la paz, comunidad escolar.

#### **SUMMARY**

This essay explore how create the general guidelines for coexistence like a structure than it can regulate, on school, the relationship between the actors in higher education. This mean the education´s concept of human being in an environment and ideal setting in living together in school. This training is make on school, it mean as space have the peace and it can do with pedagogic way for education for the peace. This guidelines are built on dialogue, from the imperfect peace´s theoretical perspective; through a continuous process in school´s community -where everybody provides and everybody learns about our living together´ school for change it- they are the ideal environment in schools to create a Culture of Peace and living together´ school.

**Key words:** regulation, imperfect peace, peace education, school´s community.

#### **INTRODUCCIÓN**

El presente ensayo plantea una forma de regular las relaciones en las escuelas de educación media superior a través de la creación de los Lineamientos Generales de Convivencia. La forma de regular las relaciones incide en la convivencia escolar, por lo que es importante crear las condiciones más favorables, desde la perspectiva de los estudios para la paz, para mejorar y coadyuvar a dicha convivencia.

De esta forma, el ensayo reflexiona, en primera instancia, sobre la educación mexicana en el contexto de los derechos humanos fundados en el artículo 3º Constitucional, donde es necesario comprender el proceso de inclusión y práctica de los mismos en la praxis de la convivencia escolar. Dicha praxis de la convivencia, en un segundo apartado, analiza la forma en que hasta hoy en día, se ha regulado en las escuelas las relaciones y por lo tanto, la convivencia.

Después, se plantea la creación de los Lineamientos Generales de Convivencia a través del uso de diálogo, como el medio más pertinente para llegar a la regulación pacífica de las relaciones que se presentan en la convivencia escolar. Para establecer la pertinencia sobre la creación de los lineamientos, en el siguiente apartado, se vincula la perspectiva teórica de la Paz Imperfecta de Muñoz (2005) y los lineamientos, como el horizonte de comprensión que permite atender la complejidad de la convivencia escolar a través del establecimiento de bases o principios, por parte de la comunidad, para regular las relaciones y la convivencia.

Por último, el documento concluye con la presentación de los principios que la comunidad escolar utilizará para la creación de los Lineamientos Generales de Convivencia. Estos principios abren el camino para el proceso de reflexión, comprensión e inclusión de políticas educativas fundadas en los derechos humanos en los centros escolares.

### **La educación basada en los Derechos Humanos**

En la actualidad el tema de la educación está nuevamente en revisión y resignificación en la agenda nacional. Se considera que la educación debe tener un carácter formal, con el propósito de fortalecer un sistema educativo que se caracteriza por una calidad y equidad. Así como, un modelo educativo en el que impere el proceso de aprendizaje enfocado al desarrollo de capacidades sociales; con la finalidad de mejorar el bienestar colectivo y el desarrollo personal. Por lo que es importante plantear la inclusión de los derechos humanos y de la educación para la paz<sup>1</sup> como los ejes integradores en lo que se refiere a los fines de la educación, el marco curricular común, la implementación de estrategias de aprendizaje, de enseñanza, el desarrollo de la formación y la capacitación del personal docente y directivo.

Así, la conceptualización de una educación institucional, formal y dirigida, tiene una orientación hacia una educación para la paz. En el Artículo 3º, párrafo segundo, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Osorio, 2014), se establece que:

*La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (Osorio, 2014).*

El texto constitucional es elocuente en cuanto al reconocimiento de los Derechos Humanos como elemento formativo del ser humano. Esto se traduce en un desarrollo armónico de las facultades, desde cualquier perspectiva filosófica, psicológica o social. Se puede establecer como el enfoque de la educación. Por lo que en la categoría de los derechos humanos, retomando el concepto de Pedro Nikken (1998), señala que los derechos humanos “son derechos inherentes a la persona humana” (Nikken, 1998), por lo que la educación que se plantea en una educación basada en el reconocimiento del sujeto como ser humano. Y siendo un ser humano *ergo* posee derechos humanos. Así, el sistema educativo ha de considerar que si el propósito es formar seres humanos, esta formación será primordialmente basada en los derechos humanos.

---

<sup>1</sup> El término de Salazar (2013), plantea a ésta por “medio del proceso de enseñanza, aprendizaje y conocimiento, formar una nueva cultura que implique una ética personal y social fundamental para la convivencia... Inspirada en el respeto y reconocimiento de los derechos humanos,... igualdad de trato y justicia” (Salazar, 2013), y que es una realidad que se busca construir en las escuelas. Considérese a la diversidad como característica predominante en las relaciones e interacciones del espacio escolar.

Cabe mencionar que la educación para la paz se vincula a los derechos humanos al “asumir una visión amplia y positiva de la paz” (Piedrahita, 2014), donde el imperativo de la sociedad es fortalecer el ideal democrático. En esta relación, se da una complementariedad en el desarrollo integral del ser humano, ya que es inseparable la condición de los derechos humanos, su goce y cuidado, a la educación; puesto que ésta le da forma a la ciudadanía del sujeto.

Es necesario que trascienda el concepto de una educación en derechos humanos como “una práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos” (Ramírez, 2003); dirigida hacia una educación integral<sup>2</sup> que incluya el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos y aprender a ser<sup>3</sup>(Delors, 1996). El desarrollo de la práctica educativa, bajo este enfoque, en un escenario permite “la posibilidad concreta de instituir una dimensión pedagógica para desarrollar la cultura de la paz, así como poner en práctica actividades con este objetivo” (Cabezudo, 2009). Siendo la escuela, el lugar idóneo para establecer dicho escenario que involucre la participación de los jóvenes, de los padres de familia, de los docentes y directivos.

Entonces, si se considera a la escuela como el escenario, para cualquier nivel educativo, donde se otorgue prioridad a la práctica de la educación para la paz, educación en derechos humanos; será en la escuela, en el espacio real, con los actores educativos con quienes se construye este enfoque. Donde el principio de formar seres humanos que vivan la dimensión pedagógica de la cultura por la paz, sea una constante de la práctica. En este sentido, se propone la idea de desarrollar los Lineamientos generales de convivencia en las escuelas como un eje del enfoque pedagógico de la escuela. En perspectiva, un escenario educativo que forme, promueva y vivencie la educación para la paz, con base en el reconocimiento de los derechos humanos como parte inherente de los actores educativos, permite el desarrollo armónico del ser humano.

### **Los lineamientos generales de convivencia y las formas de regular de la convivencia**

¿Por qué Lineamientos generales de convivencia? La respuesta, situada desde la práctica, es por la necesidad de crear y desarrollar una política educativa con atención a los seres humanos; que somos todos, que necesitamos practicar una educación total, en todos los sentidos. Los lineamientos, considerados como la estructura que regula las relaciones entre los actores en cada una de las instituciones en el nivel medio superior deben atender y fortalecer la integridad del sujeto, y no ser utilizados o diseñados como instrumentos administrativos desde donde se ejerza la violencia por solo una parte de la comunidad escolar. Asimismo, se retoman los diferentes instrumentos y actividades que norman las relaciones en las instituciones como son los reglamentos internos de conducta o carta compromiso del estudiante y padre/tutor, el Manual de Disposiciones Reglamentarias para los Servidores Públicos Docentes del Estado de México, el Plan de Mejora Continua de cada institución, los Acuerdos Secretariales que conforman el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el Plan Maestro de Orientación en Educación Media Superior

<sup>2</sup> La educación integral se plantea como aquella que abarca todos los aspectos de la identidad y desarrollo de la persona, implica el aspecto jurídico, cultural, social, económico, político, laboral, religioso, familiar e individual; así como los aspectos subjetivos, emocionales, relaciones parentales, relaciones de grupo, relaciones intersubjetivas, conflictos, desarrollo y etapas de la vida (nacimientos, infancia, pubertad, adolescencia, juventud, madurez, senectud, muerte). Estos aspectos conforman la estructura individual.

<sup>3</sup> J. Delors (1996), en su informe declara los Cuatro Pilares de la Educación para el Siglo XXI. Hoy, se le agrega el Aprender a emprender, a competir. El Informe tiene de antecedente el Informe Aprender a ser de Faure (1972), con tres pilares, para el fomento de la educación permanente de la población. Estos elementos se consideran para definir una competencia: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; que desde los Cuatro Pilares se identifican como el elemento conceptual, procedimental y actitudinal

(PMOE)<sup>4</sup> y los proyectos de Intervención así como el Programa de Tutorías y de Mediación Escolar.

En los reglamentos internos y en la carta compromiso se desarrolla y opera, hasta el día de hoy, una forma de violencia, donde sólo se establece la sanción punitiva hacia la población más vulnerable en la comunidad escolar: los estudiantes. En este sentido, las acciones punibles buscan normar un cierto tipo de actividades, sesgándose hacia la “formación” de la responsabilidad en el estudiante y en aspectos administrativos, traducidos en la acreditación de la Unidades Académicas Curriculares (UAC), así como el proceso de inscripción, permanencia, regulación académica y egresión de la institución. Marcando reiteradamente el “deber ser” desde la unilateralidad por la autoridad educativa.

Así mismo, el Manual de Disposiciones Reglamentarias para los Servidores Públicos Docentes del Estado de México, se utiliza como el instrumento sancionador de las conductas punibles del servidor público, que en el sentido de la norma oficial dañan el servicio educativo en su calidad y eficiencia, desde el enfoque de la relación obrero-patronal. Estas normas no atienden la compleja red de interacciones y subjetividades presentes en la dinámica cotidiana de la institución. En el proceso de operación del servicio educativo, se deja de lado la subjetividad, a pesar de ser un factor determinante en las relaciones sociales.

Respecto al Plan de Mejora Continua, los Acuerdos Secretariales del SNB, así como el PMOE y el Plan de Tutorías, se diseñaron en busca de ofertar una educación integral que atienda todas las necesidades subjetivas<sup>5</sup> de los sujetos en la comunidad escolar. Pero hasta el momento, en su diseño y operación, estos programas sólo se centran en aspectos administrativos como es la construcción y adquisición de bienes muebles y espacios que permitan cubrir los estándares físicos que una institución de EMS debería tener para el SNB. Lo anterior, implica que no hay una apropiación de la educación integral donde se busque atender los aspectos subjetivos de los sujetos, así como la promoción de una cultura democrática y de educación para la paz basada en los derechos humanos, en las instituciones educativas.

Los proyectos de intervención derivados del PMOE, los programas de Tutorías y Mediación Escolar se enfocan a la atención de la violencia y la deserción escolar. En el rubro de violencia, se ha detectado en las escuelas que tienen un sesgo marcado hacia el tópico del *bullying* o el denominado acoso escolar. Esta perspectiva reduce el margen de intervención y de atención integral hacia el estudiante, puesto que sólo detecta y atiende una realidad parcial y sesgada, sin considerar otros aspectos involucrados en la convivencia escolar, como es la toma de decisiones, la atención a la subjetividad, el reconocimiento de la interculturalidad, así como la práctica de los derechos humanos.

El programa de Tutorías se diseña para fortalecer las estrategias de aprendizaje del estudiante y así lograr la permanencia escolar. El propósito del programa no permite un reconocimiento del sujeto por sí mismo, sino que limita la atención a sólo procesos mecanizados de estudio, evitando

---

<sup>4</sup> En julio de 2011 se publica el Plan Maestro de Orientación en Educación Media Superior (PMOE) (Esquivel, 2011), en el Estado de México. El Plan conceptualiza a la Orientación Educativa como una práctica social con sentido ético para contribuir en la formación integral del alumno y potenciar sus capacidades cognitivas, socioafectivas, sus habilidades académicas y profesionales al servicio de la vida y del trabajo creativo, de tal forma que le permita saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir en la sociedad actual.

<sup>5</sup> Estas comprenden aquellos aspectos del individuo que complementan su identidad y sentido de vida como lo es la autoestima, el amor, el odio, el bien, el mal, la moral, la ética, la cosmovisión religiosa, social y política, el ser, la otredad, el fin o sentido existencial, las emociones y sentimientos, el instinto.

abordar temas y dinámicas que impliquen la toma de conciencia del sujeto en su desarrollo, desde lo educativo hasta lo subjetivo. El fenómeno de la deserción escolar comprende factores como la pobreza, la movilidad por actividades económicas, la violencia en la comunidad hasta las cuestiones de identidad, de responsabilidad, de sentido de vida, las relaciones parentales que son dañinas, indiferentes, violentas, amorosas, etc. Estos factores no son considerados para la elaboración del programa de Tutorías y de esta manera no se logra un reconocimiento del sujeto en toda su dimensión para proporcionarle una atención integral.

Los anteriores documentos existen para delimitar los campos de acción de las actividades de los docentes, de los estudiantes, de las relaciones que se desarrollan entre ellos, principalmente, y entre las diversas interacciones derivadas de la dinámica académica y administrativa del subsistema educativo estatal. Sin embargo, con la implementación del SNB, que se basa en el modelo educativo en competencias<sup>6</sup>, es necesario establecer una nueva forma de abordar la organización, la administración y la pedagogía con un enfoque que integre las competencias como parte de la estructura organizacional. Esto es, la forma de regular las relaciones tendrá que adecuarse al desarrollo de competencias, tanto de los docentes como de los estudiantes, sobre las normas o mejor aún, los Lineamientos generales de convivencia.

Esta regulación, a través de la norma consensada, ha de promocionar “la participación democrática” (Piedrahita, 2014), de los integrantes de la comunidad escolar para la construcción del escenario educativo y de la toma de decisiones en beneficio de la comunidad. Dado que la convivencia escolar implica las subjetividades y las relaciones que se desarrollan en la cotidianidad, los lineamientos como norma consensada, pueden atender estos aspectos. En la actualidad, tales normas son un instrumento de punición y no de inclusión, ni atención. Aunque la normatividad se estructura para regular acciones generales, los Lineamientos generales de convivencia se replantean como una forma más asertiva, integral e incluyente para regular las relaciones cotidianas en la convivencia escolar, y que van más allá de sancionar y hacer punibles los actos. La apropiación de los lineamientos implica su reformulación para que todas las voces, los intereses, las realidades, se encuentren; se reconozca la otredad de los sujetos, se llegue a una cultura democrática donde cada uno de los integrantes de la comunidad escolar sean conscientes y responsables del otro y de uno mismo, como un colectivo.

En esta adecuación de los reglamentos internos, la carta compromiso que firman los estudiantes y los padres/tutores al inicio de cada ciclo escolar, se vislumbra una forma de violencia, y un No desarrollo de las competencias porque sólo se limita a una obligación unilateral, donde se sancionan actos sobre el estudiante para conservar la “buena conducta” idealizada por la institución, pero no definida por la misma. Esta carta compromiso no atiende los aspectos de la subjetividad, de la integridad, de los derechos humanos. Así mismo, no existe la figura del debido proceso para las sanciones impuestas, lo que implica un debilitamiento a la competencia de cuidarse a sí mismo, que el estudiante ha de fortalecer en su trayecto escolar.

Es importante resaltar que se plantea una forma de convergencia de todas las acciones y actividades educativas desde el enfoque de las competencias y con énfasis en educación para la paz, para concretar el concepto de calidad y equidad. Además, promover y construir a las escuelas

---

<sup>6</sup> Se definen como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (Vázquez, 2008a). Esto ha suscitado un sinnúmero de programas y proyectos en diferentes lugares de Europa, Estados Unidos, Canadá y América Latina. La formación en competencias “capacitan a los estudiantes para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas,... en los ámbitos social, profesional y político” (Vázquez, 2008a); por lo que son el eje de las futuras relaciones globalizadas.

como parte de la ciudad educadora, concebida como “el espacio ciudad (que) se ofrece para ello como un amplio escenario educativo, con multiplicidad de espacios, recursos y actores para cumplir tal fin” (Cabezudo, 2009). Como el lugar en el que ocurren acciones intencionadas y no intencionadas con un fin educativo, se ha de cuidar y perfilar el fin educativo: es el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano.

En congruencia con los preceptos constitucionales, dichas facultades se perfilan hacia el desarrollo integral, en la perspectiva del nivel y competencias que concibe la categoría de ser humano, concepción que debe ser compartida por los actores que intervienen en los procesos educativos del nivel medio superior. No será un proceso de información de cultura general de un sujeto para convertirse en una fuerza de trabajo especializada en alguna rama productiva, sino de formación de sujetos con sentido de conciencia, de un ser en plenitud de sus facultades y poseedor del libre albedrío para continuar con su desarrollo como ser humano.

Si bien, la institución educativa se constituye como un espacio de formación, también se considera, con los datos sobre la violencia<sup>7</sup>, que en la escuela existen formas de agresión que abarcan desde la violencia directa<sup>8</sup> hasta la violencia cultural<sup>9</sup>. A lo anterior se agrega que:

*La población de jóvenes a nivel estatal se mantendrá relativamente estable durante el periodo de 2010 y 2030, al pasar de 3.2 millones a 3.1 millones (...) Tales cambios demográficos en la entidad imprimen una presión muy importante a los requerimientos en materia social. Por ejemplo, el crecimiento de la población joven impone una considerable presión a los sistemas de Educación Media Superior (EMS) y Superior (ES). (Nemer, 2011).*

Lo que permite priorizar una nueva forma de atender las necesidades de la población educativa para el desarrollo de sus facultades en un ambiente y en un escenario ideado en la convivencia escolar.

Además, se reconoce que existe un fenómeno de violencia que afecta y se presenta en las relaciones e interacciones sociales, tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas; así, una de las manifestaciones de la violencia se concibe como:

*Un problema creciente en el país y la entidad que afecta a niños y jóvenes, es el acoso o bullying. Este tipo de conducta, además de atentar contra los principios de convivencia, puede desencadenar conductas delictivas. Por ello, el Gobierno Estatal debe impulsar políticas en sus centros educativos que reduzcan este fenómeno. (Nemer, 2011)*

---

<sup>7</sup> El término de violencia se plantea como “...algo que se ubica en nuestra conciencia –que aprende y genera símbolos- y se manifiesta a través de lo que sentimos, pensamos y verbalizamos, inmersa en un *mundo* conflictivo ante el cual da unas determinadas respuestas, que evaluamos como negativas en la medida en que tenemos unas normas culturales y unos valores que así lo aconsejan” (Muñoz y Jiménez, 2004).

<sup>8</sup> Se define a la violencia directa como “aquellas situaciones de violencia en que una acción causa un daño directo sobre el sujeto destinatario, sin que haya apenas mediaciones que se interpongan entre el inicio y el destino de las mismas. Es una relación entre entidades humanas (personas, grupos, etnias, instituciones, estados, coaliciones, etc.) de violencia siguiendo un proceso sujeto-acción-objeto, sin que casi nada obstaculice la ejecución del mismo” (Muñoz y Jiménez, 2004)

<sup>9</sup> Se retoma la definición de Muñoz y Jiménez (2004), que establece la violencia cultural como “aquellos procesos de la violencia en los que la acción se produce a través de mediaciones institucionales o estructurales... este concepto permite desvelar las formas ocultas y estáticas de la violencia, y las relaciones que pueden existir entre unas y otras formas de la misma” (Muñoz y Jiménez, 2004).

Es importante destacar que éste es un tipo de violencia, pero existen otros tipos de manifestaciones de la violencia. No sólo se presenta en el ámbito escolar, es una manifestación de la diversidad y tipificación<sup>10</sup> de la violencia misma. Este referente sólo es para indicar que ya hay un re-conocimiento<sup>11</sup> de los procesos y actos violentos que impiden un desarrollo y una convivencia escolar. En el proceso de estructurar en un contexto determinado los Lineamientos generales de convivencia, la pertinencia del desarrollo de los mismos es un factor fundamental para concretar la convivencia escolar en una cultura de paz.

A partir de este re-conocimiento de la violencia, en consecuencia, se reconoce también la existencia de la paz que se plantea como “una realidad primigenia de todos los escenarios humanos, sociológicos, antropológicos, políticos o históricos” (Muñoz, 2005). Considérese entonces que los actos violentos son una manifestación, un momento y no un continuo, es decir no una totalidad. Entonces, la paz es constante, dinámica y humana. Por lo tanto, la paz “se basa en el principio de pensar en el otro” (Salazar y Sandoval, 2012), que son las relaciones que día a día se establecen y se desenvuelven; con las personas de los diferentes círculos de actividades en que estamos involucrados o en las que participamos directa e indirectamente. Aquí subyace la concepción que la paz no es solo el ideal a alcanzar, sino la actividad continua entre cada uno de nosotros. Este es un rasgo que se vislumbra en las competencias de los estudiantes y de los docentes<sup>12</sup>, que establece el SNB. Entonces, es la escuela un espacio donde existe la paz y donde se puede actuar con un sentido pedagógico en una Educación para la Paz.

### **Los lineamientos y el diálogo como formas de regulación pacífica**

De aquí la importancia y necesidad de abordar los Lineamientos generales de convivencia como una actividad que crea y fortalece los espacios de paz, las relaciones constructivas pacifistas, porque en la actualidad sólo se han establecido como formas de sancionar actos y conductas a un nivel administrativo, cuando la convivencia implica la subjetividad y la otredad. En el nivel de educación media superior se concentra un porcentaje de la población que se encuentra en el tránsito de integrarse a la vida económica, social, cultural y política de la sociedad mexicana a través de la ciudadanía (por la mayoría de edad), es importante que en la escuela se cree el espacio de una cultura de paz basada en el uso del diálogo como instrumento para conocer y convivir juntos. La trascendencia reside en activar y construir los lineamientos a través de los diálogos entre los actores educativos. Tales diálogos se plantean como “el lugar más seguro y adecuado para levantar los cimientos de buenas relaciones con las realidades de los demás si se dejase el máximo de cabida a las ideas que los representan” (Lorente y Muñoz, 2004); en donde cada uno de los actores reconoce la existencia del otro y puede aportar ideas a través de la interacción dialógica que ejercite “la razón y el buen sentido” (Lorente y Muñoz, 2004).

<sup>10</sup> La violencia se ha tipificado como aquella que es inherente a cierto fenómeno social como la delincuencia organizada, el alcoholismo y drogadicción, la pobreza extrema, el desempleo, poblaciones rurales, migrantes, regiones geográficas o como herencia cultural. Así mismo, se justifica la violencia como parte de los grupos vulnerables: mujeres, discapacitados, homosexuales, tercera edad, pobres, indígenas, etc. Por lo que no se concibe que existan diferentes violencias, sino una sola violencia directa.

<sup>11</sup> El término se formula -etimológicamente- del prefijo *re* (que es volver a hacer, repetir) otorgándole una carga valoral y conceptual, así mismo con la raíz *cognoscere* (conocimiento), donde se plantea la necesidad de volver a conceptualizar e identificar un acto o un concepto estructural, lingüístico o, en este caso, un proceso o relación que, por efectos de la cotidianidad, ya no se consideraba como un acto violento. Y desde la educación para la paz, se tienen que volver a significar en si son actos violentos o no.

<sup>12</sup> En el Acuerdo 449 (Vázquez, 2008c), se definen las competencias del Director en los Planteles de Educación Media Superior, distribuidas en 6 Competencias. Estas se complementan con las 8 competencias del Perfil docente del Acuerdo 447 (Vázquez, 2008b), y las define como cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente. Son competencias que no reflejan el deber ser, sino que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes en el mediano plazo.

Así, los lineamientos contruidos con base en el diálogo crean una cultura democrática, donde los intereses, necesidades y subjetividades de los integrantes de la comunidad escolar son atendidos, mediante el consenso de lo importante y básico en normas de convivencia. Estos lineamientos regularán la convivencia en el aula, en los espacios escolares, entre alumno-alumno, alumno-docente, docente-docente, alumno-directivo, docente-directivo, padre de familia-alumno, padre de familia-docente, padre de familia-directivo, personal manual-alumno, personal manual-docente, personal manual-directivo y demás interacciones derivadas; a través del debido proceso, de la mediación, y de las normas mínimas elaboradas y consensadas por cada uno de los integrantes mediante el uso del diálogo. Los lineamientos no serán impuestos sino consensados entre todos para mejorar la convivencia escolar, en cada inicio de semestre o cuando el hecho así lo requiera, estos serán nuevamente modificados por los mismos integrantes.

La importancia de atender las relaciones que se desarrollan en cada una de las escuelas, radica en ser el mecanismo formal para estructurar las dinámicas de relaciones personales entre los docentes, estudiantes, directivos, orientadores, padres de familia y comunidad en general. Además, al constituirse como un instrumento tangible de la filosofía y la política educativa basada en el desarrollo de las competencias de los estudiantes; la elaboración de los Lineamientos generales de convivencia conlleva una reflexión académica y social sobre los fines de la educación y la individualidad del pensamiento que realizan cada uno de los que participan en la relación de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, los Lineamientos generales de convivencia de las instituciones de educación media superior se estructuran mediante el proceso idóneo del diálogo. En el proceso se han de considerar la identidad escolar, los intereses y fines del SNB, sobre todo, los intereses, necesidades, habilidades y competencias de los estudiantes para desarrollar las relaciones entre pares, estudiantes y docentes, docentes y docentes, docentes y padres de familia, y de la comunidad escolar con la sociedad, como un espacio de paz. Así, los lineamientos surgidos de las necesidades individuales y colectivas, inmediatas y permanentes de los sujetos, son estructurados por ellos mismos; a través de la asamblea, del diálogo en el grupo, en el colegio de docentes, con los padres de familia, en las reuniones de trabajo, donde el colectivo involucrado realiza el análisis de las necesidades, la pertinencia de las propuesta de regular una actividad, una actitud o un hecho; donde todos llegan al compromiso y acuerdo de llevarlo a cabo con el fin de mejorar la convivencia, evitando la sanción como único recurso.

Es precisamente el diálogo planteado, desde la perspectiva de la paz imperfecta de Francisco Muñoz (2005), que nos permite “revisar los modelos epistemológicos y ontológicos de los que partimos para evaluar a los seres humanos” (Muñoz, 2005), logrando “analizar las realidades y, si cabe, predecirlas y diseñarlas en un trabajo prospectivo” (Muñoz, 2005). Que no se deberá interpretar como un proceso prescriptivo donde se formulen lineamientos rígidos, inalterables; sino como un proceso dinámico, dialéctico, en el cual todos participan para regular la convivencia escolar conforme se suscitan nuevas interacciones.

## La construcción de los lineamientos generales de convivencia, desde la Paz Imperfecta, para la convivencia escolar

Es así que los Lineamientos generales de convivencia se pueden desarrollar desde la paz imperfecta<sup>13</sup> siendo ésta el eje teórico que:

*Nos ayude a reconocer y potenciar el poder de todas las paces, todas las experiencias y concepciones, las paces negativas, paces positivas o las fenomenologías de la paz, las relaciones entre ellas, en la que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades, el desarrollo de las capacidades de los otros. (Muñoz, 2005)*

Así, las instituciones educativas han regulado las relaciones académicas, personales y sociales de los que conforman a la comunidad escolar, principalmente, en el proceso de convivencia de la comunidad escolar, que a saber son: directivos, docentes, orientadores, personal administrativo y manual, estudiantes, padres de familia, comités, asociaciones.

El proceso de regulación implica no sólo la influencia de la preparación profesional y la trayectoria laboral, sino la interpretación, comprensión y aplicación de los fundamentos de filosóficos, académicos y administrativos, que conlleva una institución en la que se promuevan los siguientes principios (de manera general) establecidos en los Acuerdos Secretariales:

- I.- Autorregularse y cuidar de sí mismo.
- II.- Acción con responsabilidad ante derechos y obligaciones
- III.- Trabajo colaborativo para intereses y fines comunes

Tales principios son referentes directos de las competencias que el personal directivo, docente y los estudiantes del nivel medio superior han de lograr y aplicar durante su trayectoria académica de 6 semestres.

En el desarrollo de las interacciones en el nivel medio superior se debe asumir al conflicto como:

*Parte del proceso de interacción social en el que los intereses y los proyectos de los individuos se interaccionan, se regulan, se transforman o resuelven... está siempre presente en todas las sociedades y actividades humanas, en todas sus actividades humanas pero, a su vez, es el motor de búsqueda de soluciones, como fuente de renovación continua... ante todo que pueda ser entendido como una fuente de creatividad. (Muñoz, 2005)*

Lo que permite adentrarse en un proceso humano, en la escuela, que autorregula sus conflictos. Es importante que esta regulación sea bajo el contexto de una educación para la paz. Donde se construya un escenario educativo que a su vez promueva una educación en derechos humanos determinada como “una práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto

<sup>13</sup> El planteamiento de la paz imperfecta de Muñoz (2005), se define como una paz “inacabada, procesual, en construcción, con posibilidades de incidencia en su desarrollo” (Muñoz, 2005). Los Lineamientos generales de convivencia no pueden ser definitivos, porque nuevamente se tiene que considerar que las relaciones son dinámicas, activas y que a cada instante se modifican. Se plantean como una construcción basada en el diálogo, en la reflexión de la práctica y de la realidad considerando y atendiendo los intereses de todos.

y la promoción de los derechos humanos” (Ramírez, 2003); situación que no se percibe en las realidades educativas inmediatas y cotidianas.

Lo anterior se plantea como resultado de la mirada crítica<sup>14</sup> en la trayectoria actual de la Educación. Considérese que la educación en el nivel medio superior presenta dinámicas complejas en las aulas. Es allí donde confluyen situaciones y factores en la población que se atiende, la cual se encuentra en el margen de la población económicamente activa, el desempleo, la migración, los embarazos no deseados e integración de uniones o matrimonios no planeados, la educación de los hijos y la deserción escolar. También, en este periodo de estudios y de vida de los estudiantes se está en la concreción del plan de vida, la consecución de estudios profesionales, la responsabilidad de la actividad político-social con la mayoría de edad, las relaciones afectivas y sexuales y el perfil de la vida adulta, entre otras.

Por eso, los Lineamientos generales de convivencia permiten abordar la educación actual que ha de apoyar y complementar la formación de los adolescentes en el mundo del tercer milenio. Puesto que la orientación del modelo educativo anterior, ya no satisface las expectativas y necesidades de los alumnos, de las empresas, de los sistemas económicos y políticos; en aras de la globalización, el sistema educativo, con orientación en el desarrollo y concreción de competencias que satisfagan a los agentes anteriores, puede iniciar el proceso de inclusión y desarrollo de una educación para la paz. Esto, a través del desarrollo de los Lineamientos generales de convivencia, analíticamente y desde la perspectiva de la paz imperfecta como la forma pacífica de la autorregulación de los conflictos.

Lo que aportan los Lineamientos generales de convivencia a la perspectiva de vida del estudiante es “la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas” (Tobón, 2006). Las necesidades y características del estudiante de educación media superior confluyen en las expectativas sobre su participación en la sociedad. Ya no se habla de una educación o sistema económico que se basa en la especialización por parte de sus integrantes, sino del desarrollo de las capacidades holísticas del sujeto, para que éste pueda desempeñarse en cualquier situación. No es necesario que se diseñen las particularidades de situaciones problemáticas, sino que se implementen las bases universales que ayuden a la solución de situaciones y contextos diversos y adversos a la convivencia escolar.

Entonces, los Lineamientos generales de convivencia se podrán perfilar hacia el fortalecimiento de:

*La comunidad académica y escolar, a la regulación de las relaciones de convivencia de sus actores, y a la generación de un ambiente fraterno y de superación que permita dar cumplimiento a la importante tarea de impartir e impulsar la educación media superior. (Lucio Gómez, 2006).*

En donde se basará en el desarrollo del diálogo entre los actores de cada una de las instituciones. Reconocer a la totalidad de los mismos como integrantes de la escuela, con la reflexión sobre la

---

<sup>14</sup> Magendzo (2008) la plantea como la “capacidad de fundar sus juicios asumiendo una postura crítica y flexible... la capacidad de repensar la escuela y la profesión docente desde una mirada crítica... la habilidad de profundizar en el conocimiento en la perspectiva de los derechos humanos y de esta forma le agrega sentido adicional a su disciplina y enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje” (Magendzo, 2008), lo que permite centrar la actividad del docente como una agente activo que reflexiona sobre su propia realidad.

práctica y el currículo, y así determinar por consenso cuáles serán los lineamientos que permitan un desarrollo integral en las actividades escolares.

Además, los Lineamientos generales de convivencia se pueden construir en tres ejes de interacción entre los actores educativos y son:

- a) Ambiente/clima de convivencia
- b) Actividades que fomentan la convivencia
- c) Acciones organizativas, curriculares y metodológicas que vulneren la convivencia.

Los cuales configuran un proceso de construcción continua entre todos, revisado críticamente y desde las experiencias sobre las que se reflexionan para mejorar las relaciones en la escuela.

Para lograr una transformación del acto de educar hacia una concepción y práctica en la que:

*Educación es un hecho en que educador y educando se educan juntos en el acto educativo. De este modo el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que cuando educa es educado a través del diálogo con el educando, que al ser educado también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos, y del cual los argumentos de la autoridad (se refiere a la tradicional) ya no rigen. (Freire, 1970; citado en Casali et al., 2005)*

Es necesario, constituir un modelo educativo que practique la transformación dialéctica del sujeto, ser una institución que realice una práctica educativa donde todos aportamos y todos aprendemos. Es así que los Lineamientos generales de convivencia se pueden iniciar con el diálogo entre todos y cada uno de los integrantes de la comunidad escolar. En este diálogo es necesario escuchar a cada uno para conocer, discernir y reflexionar sobre la misma realidad pero desde diferentes miradas críticas; lo que se convertirá en una toma de decisiones colectivas para un beneficio común e individual.

Un elemento más para lograr el desarrollo de los Lineamientos generales de convivencia es el empoderamiento pacifista, el cual es:

*La toma conciencia de las competencias que tenemos los seres humanos para la transformación pacífica de los conflictos, y... como todos aquellos procesos en los que la Paz, la transformación pacífica de los conflictos, la satisfacción de las necesidades o el desarrollo de capacidades, con un cierto grado de conciencia, ocupan el mayor espacio personal, público y político posibles. (Muñoz, 2005).*

Este empoderamiento debe estar presente cuando se inicie el proceso de realizar y practicar los Lineamientos generales de convivencia. Dado que siempre estarán en continuo y desarrollándose potencialmente, porque el proceso implica aumentar el nivel de toma de conciencia así como los ámbitos en que interaccionaran dichos lineamientos. Estos pueden abarcar, en primer lugar, las relaciones organizativas de una escuela que terminarán penetrando e incluyendo los intereses y proyectos individuales tanto cognitivos, como sociales, afectivos, emocionales y culturales.

## CONCLUSIONES

### **“Del diálogo a la convivencia” como principio de los lineamientos generales de convivencia**

Para concluir es muy importante resaltar, que para desarrollar los Lineamientos generales de convivencia en las instituciones del nivel medio superior, en una perspectiva analítica y con el enfoque de la paz imperfecta como la forma pacífica de la autorregulación de los conflictos, se han de retomar los siguientes principios:

La educación formal tiene que incluir los conocimientos, las emociones y las subjetividades de los sujetos que participan en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje. Siendo el aprendizaje un proceso dialógico donde todos aprendemos de todos. El modelo de educación, que plantea la Reforma Educativa promovida durante el año 2013 por parte de la Secretaría de Educación Pública, busca fortalecer la educación formal. También, establecer un modelo en el que se incluya a los sujetos como sujetos de derecho. Donde se reconoce que los Derechos Humanos y una educación para la paz son parte primordial de la formación de los estudiantes, en todos los niveles educativos.

La escuela se debe concebir como un escenario educativo en donde se desarrolle la dimensión pedagógica del espacio, es decir, todas las interacciones que se desarrollan en la institución tienen un carácter formativo, educativo. Que a través de la reflexión de la práctica nos permita crear un espacio y un ambiente (tanto físico como de relaciones sociales). Donde se pueda “pensar la paz desde la paz, desde la cultura de la paz” (Muñoz, 2005). Ya que la escuela como espacio físico y social/intersubjetivo es un lugar de encuentros y desencuentros donde se presentan conflictos y donde existe una paz imperfecta. Es necesario que en el proceso de estructuración de los Lineamientos generales de convivencia se formulen con base en las experiencias de paz, desde lo favorable para prevenir, para formar, y no desarrollarlos solamente para atacar conflictos. Lo anterior deviene de la concepción de conflicto como “parte del proceso de interacción social en el que los intereses y los proyectos de los individuos y grupos se interacción, se regulan, se transforman o resuelven” (Muñoz, 2005).

Los Lineamientos generales de convivencia se han de trabajar desde la conceptualización de la paz imperfecta que se considera como un proceso inacabado, que está en continua construcción. Donde sea el diálogo el principal elemento para integrar un proceso de toma de conciencia de la realidad y así concretar cuáles son los Lineamientos generales de convivencia que permiten regular pacíficamente las relaciones así como los posibles conflictos. En este sentido los lineamientos se proponen como preventivos de las relaciones y contruidos de la reflexión de la práctica desde los momentos, experiencias y espacios de la paz, no desde el conflicto. Porque en cada escuela existen más experiencias de paz que de conflictos. Y es en las escuelas donde se han regulado pacíficamente los conflictos, a través del diálogo y en el consenso entre todos, donde se analiza la conducta, el hecho o el conflicto, no solo por parte de los involucrados, sino del grupo, del colegio o de la comunidad y se asumen los compromisos de manera individual y colectiva.

Los Lineamientos generales de convivencia, en la práctica educativa situada se pueden estructurar en tres ejes, el primero deberá considerar el Ambiente y el clima de convivencia que existe en la escuela, y se analizará desde las experiencias exitosas de paz. El segundo eje se construirá desde las actividades que fomenten la convivencia pacífica, por lo que cambian dichos lineamientos a ser preventivos más que ser punitivos o de castigo. Este cambio considera que se construyen al

escuchar a todos, desde sus necesidades sobre cada uno de los lineamientos. Es decir, no se construyen para castigar al otro, al que incumple un lineamiento, sino que se construyen buscando la resolución pacífica de los posibles conflictos suscitados por el incumplimiento de los lineamientos. El tercer eje se desarrollará desde las acciones organizativas, curriculares y metodológicas que vulneren la convivencia. Y que han sido manifestaciones de la violencia estructural y de la violencia directa. Pero se deberá entender que los lineamientos, a partir de este eje, buscan las experiencias exitosas de resolución pacífica de conflictos en lo que se refiere cuando las normas administrativas llegan a ser utilizadas para vulnerar la convivencia en la institución.

Los Lineamientos generales de convivencia son la forma en que la escuela puede lograr en cada uno de los actores el empoderamiento pacifista, el cual permite construir la paz, a través de la toma de conciencia de cada uno de ellos en el proceso de la educación; así como el que cada uno de ellos llegue a la “transformación pacífica de los conflictos” (Muñoz, 2005).

### LITERATURA CITADA

- Cabezudo, A. (2009). “Educar para la Paz en la Ciudad” en Yudkin Suliveres (Coord.) *Educar para la Paz en la Ciudad* Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2005-2006. Págs. 1-51. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Casali, A. et al. (2005). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. México: Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Esquivel, G. (Coord.). (2011). *Plan Maestro de Orientación en Educación Media*. Toluca: Gobierno del Estado de México.
- Lorente, M. y Muñoz, F. (2004). “Diálogos” en M. López (Dir.) et al., *Enciclopedia de Paz y Conflictos: A-K*. Edición Especial. Tomo I. pág. 1227. Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Lucio, G. Ma. G. (2006). *Lineamientos Generales de Convivencia para los Planteles del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*. Ciudad de México. D. F.:1ª Sesión Ordinaria del Consejo de Gobierno del IEMS mediante Acuerdo SO-1/10/2006.
- Magendzo, A. (2003). “La Formación de educadores en derechos humanos” en Magendzo, A., *La Formación de Educadores en Derechos Humanos*. Colombia: Ed. PIIIE.
- Muñoz, F. (2005). “Una paz compleja, conflictiva e imperfecta” en: *Una Paz compleja y conflictiva*, (en prensa). Págs. 1-29. Granada: Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada.
- Muñoz, F. y Jiménez, F. (2004). “Violencia” en M. López (Dir.), et al. *Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z*. Edición Especial. Tomo I. pág. 1227. Granada, Editorial Universidad de Granada.

Nemer, E., (Coord.) (2011). *Plan de Desarrollo 2011-2017*. México: Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de México COPLADEM.

Nikken, P. (1998). "Concepto de Derechos Humanos" en Ramírez, G. (Coord.) *Derechos Humanos. México: Lecturas de Tronco Común*. Págs. 42 – 59. México, Editorial UAP.

Osorio, M. A. (Coord.) (2014). "*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*". En Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión México, Diario Oficial de la Federación. Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

Piedrahita, F. (2014). "Formación en ciudadanía y cultura democrática como construcción de paz". En revista Ra Ximhai, núm. 2, enero-julio. México: Universidad Autónoma Indígena de México.

Ramírez, G. (2003). "Educar en Derechos Humanos, la democracia y la Paz en América Latina en el siglo XXI" en Muñoz, F. (2003), *Actas del 1 Congreso Hispanoamericano*. Págs., 643 – 656. Granada: Universidad de Granada.

Salazar, I. y Sandoval, E. A. (2012). *La educación para la paz*. Recuperado el 13 de enero del 2014, de <http://www.convivenciaescolar.org.mx/index.php/blog/libros/83-paz-conflictos-y-ciudadania-en-estudiantes-de-secundaria-agresiones-y-convivencias-en-la-escuela>

Salazar, I. (2013). *Educación intercultural para la Paz y la Convivencia Escolar en el Estado de México*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la Formación basada en Competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.pdf.

Vázquez, J. (2008a). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, D. F. martes 21 de octubre de 2008: Diario Oficial de la Federación.

Vázquez, J. (2008b). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. México, D. F. miércoles 29 de octubre de 2008: Diario Oficial de la Federación.

Vázquez, J. (2008c). *Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior*. México, D. F. 02 de diciembre de 2008: Diario Oficial de la Federación.

**Nota:**

Este artículo es producto de la investigación de tesis del alumno Alejandro Romo Martínez, realizada bajo la dirección de la Dra. Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla para optar por el título de Maestro en "Educación para la Paz y la Convivencia" del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartida por

la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa. Promoción 2014-2016.

### **Síntesis curricular**

#### **Alejandro Romo Martínez**

Estudiante en la Maestría en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar por la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad: Los Mochis. Campus Toluca. Modalidad Escolarizada, Ciclo Semestral 2013-2014. Labora en la Supervisión Escolar 011 Bachillerato Tecnológico con plaza de Pedagogo "A" con funciones de Auxiliar de la Supervisión Escolar. Con experiencia como Asesor Metodológico y docente frente a grupo en Educación Media Básica y Media Superior.

#### **Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla**

Profesora Investigadora Titular de la Universidad Pedagógica Nacional y de Asignatura de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Panelista en Eventos Académicos Nacionales e Internacionales. Desarrolla la línea de investigación: Educación, Diversidad e Interculturalidad.





## LAS COMPETENCIAS DEL FORMADOR DE DOCENTES EN LA CyBENP UN CAMINO A LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR FRENTE A GRUPO

### COMPETENCE OF TEACHERS IN FORMER UN CyBENP PATH TO TEACHER PERFORMANCE EVALUATION FROM GROUP

Ofelia **Arzate-Ortiz**<sup>1</sup>; Nancy Socorro **Martínez-Sánchez**<sup>2</sup> y Celina **Benítez-González**<sup>3</sup>

<sup>1,2 y 3</sup>Docente Investigador de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP) de Toluca, Estado de México, C. Independencia Ote. 804, Col Santa Clara, Toluca, Méx, C.P.50090, Tel, (722)2152202. Correo desarrolloprofesional.cybemp@gmail.com

#### RESUMEN

Actualmente existe una demanda pública, social y política que impera sobre las Escuelas Normales, referida ésta a la calidad de la educación que se imparte y al cumplimiento del perfil de egreso, por lo que surge la necesidad de preguntarnos ¿Cuáles son las competencias clave, que requiere el docente de la Escuela Normal?, ¿Es posible mejorar el desempeño del profesor frente a grupo de tal manera que se impacte en la calidad de la educación?, un análisis minucioso a estos planteamientos nos llevó en esta investigación a la creación de categorías, competencias, diccionario de competencias y conductas observables. Mediante la metodología de evaluación de 180º se ponderaron 53 conductas observables en una muestra de 4 docentes, lo que permitió valorar el desempeño del profesor, así como determinar necesidades de profesionalización del docente frente a grupo de la CyBENP.

**Palabras clave:** competencias docentes, evaluación, desempeño del profesor.

#### SUMMARY

There is currently a public, social and political demand prevailing on the Normal Schools, referred it to the quality of education provided and the fulfillment of the graduate profile, so the need arises ask What are the key skills required by the teacher at Normal School?, Is it possible to improve teacher performance against group such that impact the quality of education?, a thorough analysis these approaches we took in this research to create categories, skills, competency dictionary and observable behaviors. Through the evaluation methodology 180º were weighted 53 observable behaviors in a sample of 4 teachers, which allowed assessing teacher performance and determine needs of professionalism of teachers of the CyBENP.

**Key words:** teacher competencies, evaluation, teacher performance.

#### INTRODUCCIÓN

La formación de docentes en las escuelas normales, vive reformas en sus planes de estudios con el fin de satisfacer a las demandas sociales, económicas y políticas de profesionalización de los docentes de Educación Básica. Lo anterior implica cambios y transformaciones en las prácticas educativas al interior de las instituciones formadoras, que conlleva a modificar la forma en cómo se plantea la tarea educativa al interior de la propia escuela normal y por lo tanto la necesidad de conocer y desarrollar las competencias de los formadores de docentes, así como su impacto en los estudiantes de las licenciaturas.

En los últimos años, las competencias de los formadores, se han volcado complejas, en tanto que las normales son instituciones de educación superior, con características muy particulares, y una tradición histórica arraigada, lo cual implica mirar al docente formador de docentes con parámetros específicos que le permitan alcanzar los estándares de desempeño de nivel superior, y lograr hacer de las escuelas normales, instituciones más competitivas en el ámbito de la educación

superior, e incluso superar la visión técnica de la formación de docentes hacia una verdadera profesionalización.

El docente de educación normal debe realizar funciones sustantivas que implican: docencia, investigación, asesoría, tutoría y difusión del conocimiento. Sin embargo, también se deben considerar los perfiles del docente de educación superior, lo cuales demandan el uso de la tecnología, el dominio de una segunda lengua y la habilitación de los docentes con grados académicos superiores a los que se imparte, por mencionar algunos.

Lo anterior son demandas que dotan de sentido a los proyectos académicos de las escuelas normales, pero también es necesario reconocer la importancia de ofrecer espacios de capacitación y actualización para la mejora de las competencias del formador, lo cual implica a su vez, realizar estudios sobre su desempeño, determinar las fortalezas y necesidades y emprender acciones concretas con la finalidad de mejorar los procesos formativos de los estudiantes de las escuelas normales, lo cual es el objetivo de una evaluación del desempeño.

La evaluación es un concepto polisémico que ha transitado por cuestionamientos y críticas sobre su función en el ámbito educativo, desde perspectivas de descalificación y emisión de juicios, hasta tendencias que la ubican como un proceso que permite la toma de decisiones, y la recopilación de información valiosa sobre el objeto de evaluación.

Asimismo, se ha diversificado su uso a partir de tipologías que se han establecido por su función, sujetos que intervienen, momentos de aplicación por mencionar algunas formas de evaluar. En este sentido, las tendencias actuales mencionan la importancia de evaluar bajo la perspectiva de las competencias, la cual consiste en mirar el desempeño que una persona tiene en determinada función que realiza.

Algunos conceptos sobre *evaluación del desempeño docente* que se consideran orientadores en esta investigación, mencionan que:

*Evaluar el desempeño de una persona significa evaluar el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, así como el rendimiento de los logros obtenidos, de acuerdo con el cargo que se ejerce durante un tiempo determinado (Chaparro, 2008). Es un proceso por medio del cual se busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de sus responsabilidades en la enseñanza-aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, previo seguimiento de sus acciones, de los avances alcanzados con los estudiantes, desarrollo de su área de trabajo y acciones encaminadas en su unidad académica.*

*Valdez (2000) afirma que la evaluación del desempeño docente es "una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente".*

De esta manera, la evaluación y en específico la evaluación del desempeño orienta la tarea educativa y determina el comportamiento de los sujetos ante determinada situación, ya que la información recabada preestablece comportamientos deseables para un óptimo desempeño, por lo que la evaluación del desempeño docente deberá ser en todo momento formativa, que

conduzca a la transformación del deber ser en la actuación docente considerando el saber, saber hacer y el ser.

Tobón (2006) explica que la valoración de las competencias debe constituirse en una herramienta que le permita al docente desarrollar procesos de realimentación, con el fin de mejorar la calidad de los procesos didácticos, metodológicos y la mediación pedagógica, permitiendo detectar dificultades para replantear su quehacer docente.

Con base en estos referentes es que se planteó la necesidad evaluar el desempeño docente en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Este trabajo de investigación constituye la base para el diseño de proyectos situados, orientados a mejorar las competencias de los docentes y elevar la capacidad y competitividad académica de la escuela normal en el contexto de la educación superior.

### MATERIALES Y MÉTODOS

Un aspecto fundamental de la presente investigación fue el dar respuesta al planteamiento ¿Cuáles son las competencias clave, que requiere el docente de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores?, para lo cual se consultó a diversos teóricos para conocer la visión sobre el nuevo perfil del profesorado de las instituciones de educación superior (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004, Caurcel y Morales, 2008), en el análisis se observa coincidencias sobre la importancia de valorar el desempeño del docente en competencias ligadas a la capacidad de planificar la enseñanza; el diseño de los contenidos; el manejo de nuevas metodologías y tecnologías; la capacidad de dar tutoría al estudiantado; el dominio de la materia, los procesos de evaluación, competencias interpersonales y competencias institucionales.

Asimismo, se consideró pertinente tomar en cuenta las características del perfil deseable establecidas en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) como referente, donde se menciona la necesidad de *“Reconocer a profesores que cumplen, con eficacia y equilibrio sus funciones de profesor de tiempo completo, como atender la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia y participar en actividades de tutorías y gestión académica, así como dotar de los implementos básicos para el trabajo académico a los profesores reconocidos con el perfil”* (PRODEP, 2015).

Finalmente, se realizó una revisión al perfil de egreso de los Licenciados en Educación Primaria plan de estudios 2012, que se concluyó con la creación de 8 categorías que se clasificaron en competencias cardinales y competencias horizontales. Las primeras se refieren aquellas que todo docente que labora en la CyBENP debe poseer, las cuales se agruparon en: institucionales y para la formación continua y trayecto profesional.

Por su parte, las competencias específicas u horizontales son aquellas que se atribuyen a la función que desempeña cada integrante, para el caso de este estudio se refieren a la función del docente frente a grupo, las cuales responden a las categorías: en la materia, para la planificación de la enseñanza, para la conducción de la enseñanza, para la atención a las necesidades de los estudiantes, para la investigación y aplicación innovadora del conocimiento, e inter e intrapersonales. Ambos tipos de competencias se describieron y caracterizaron, lo cual dio lugar a la conformación del diccionario de competencias de la CyBENP, el cual se muestran en los Cuadros 1 y 2.

La evaluación de 180º, es una metodología que permite conocer el desempeño del docente de la Escuela Normal considerando: la *autoevaluación* del docente, la *heteroevaluación* de los estudiantes a quienes imparte curso y la valoración desde la perspectiva de los docentes que integran la comisión de seguimiento a planes y programas de estudio, con lo que se concreta una visión integradora e integral del desempeño docente.

**Cuadro 1.- Competencias Cardinales**

Categoría	Competencia	Descripción
Competencias institucionales	Demuestra compromiso institucional en el desarrollo de las actividades académicas.	Manifiesta una actitud encaminada al logro de la misión y visión institucional, interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar. Adopta los valores y tradición pedagógica de la institución como parte de su ser y hacer
Competencias para organizar su formación continua y trayecto profesional	Elabora acciones para su formación continua que inciden en la mejora de su trayecto profesional.	Atiende a su formación permanente para el perfeccionamiento de su práctica docente. Para su desempeño profesional hace uso de las tecnologías, domina un segundo idioma, emprende acciones de formación para su crecimiento profesional. Toma en cuenta los requerimientos de la educación superior para su profesionalización.

Posterior a la creación del diccionario de competencias, fue necesario, diseñar las conductas observables a manera de indicadores de desempeño, Alles (2013) afirma que *el análisis de los comportamientos es el nudo o el corazón del sistema de evaluación de desempeño por competencias*, y se define como una conducta observable o comportamiento observable aquella conducta o comportamiento que una persona tiene ante un hecho determinado (Alles, M. 2013, p.110), por ejemplo un docente de educación superior con una buena competencia para la planificación de la enseñanza, la expresará mediante conductas como:

- Diseño de actividades que implican el trabajo por proyectos, análisis de casos, solución de problemas y aprendizaje colaborativo.
- Toma en cuenta las competencias del perfil de egreso y las propias del curso al planificar las actividades.
- Selección recursos y materiales adecuados al contenido programático.
- Diseño de instrumentos de evaluación diversificados basados en un enfoque formativo.
- Comunicación anticipada de los criterios e indicadores de evaluación de desempeño.
- Diseño de actividades creativas e innovadoras.
- Cumplimiento de las actividades programadas para el logro de los propósitos y finalidades del curso o asignatura.
- Planificación de actividades que se vinculan a otros cursos o asignaturas.

De acuerdo con Alles (2013), *para evaluar por competencias y –desde ya- para evaluar el desempeño por competencias, se observan los comportamientos de las personas frente a hechos reales. No alcanza saber si el empleado sabe hacer tal o cual cosa, sino que interesa evaluar cómo se comportó, como resolvió tal o cual situación en un hecho concreto*, de ahí la importancia de mirar las conductas observables como comportamientos deseables para un óptimo desempeño de los docentes.

**Cuadro 2.- Competencias Específicas Horizontales**

Categoría	Competencia	Descripción
<b>Competencias en la materia</b>	Reconoce el contenido de enseñanza de acuerdo al plan de estudios vigente, aplicando metodologías propias de la IES.	dominio del curso que imparte a partir de saberes propios de la disciplina, que le permite planificar cada uno de los contenidos de aprendizaje para realizar la intervención correspondiente a través de la metodología didáctica.
<b>Competencias para la planificación de la enseñanza</b>	Aplica metodologías de planeación de la enseñanza atendiendo a las orientaciones curriculares del Plan de Estudios.	<p>Diseña de estrategias y actividades a partir del análisis y dominio curricular, atendiendo a los propósitos del plan de estudio para el logro del perfil de egreso, aplicando un proceso de evaluación formativa. Selecciona recursos y medios didácticos acorde con los sustentos pedagógicos y epistemológicos que fundamentan el currículo.</p> <p>Toma decisiones a partir del conocimiento de métodos y herramientas que garantizan la idoneidad de dichas decisiones durante el proceso.</p> <p>Asimismo toma en cuenta el contexto donde se aplica y sitúa la enseñanza y lo adapta a las características del proceso de aprendizaje.</p> <p>Emplea metodologías para la enseñanza propias de la educación superior.</p>
<b>Competencias para la conducción de la enseñanza</b>	Emplea sus conocimientos para crear ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las competencias en los estudiantes.	<p>Considera la coherencia, sistematicidad y efectividad para aplicar las actividades previamente diseñadas a partir del enfoque por competencias, lo que implica la creación de ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo óptimo de las actividades.</p> <p>Precisión del papel del docente como mediador de los procesos de aprendizaje, lo que requiere de la eficacia en la competencia comunicativa para hacer comprensible el contenido de la clase, precisión para resolver dudas y mantener el interés de los estudiantes.</p> <p>Centra la actividad docente en los procesos de aprendizaje y atiende la diversidad y necesidades específicas a partir de los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.</p>
<b>Competencias para la atención de necesidades de los estudiantes</b>	Aplica la tutoría como medio para favorecer el desarrollo de los estudiantes.	<p>Reconoce las necesidades de los estudiantes y proporciona acompañamiento oportuno para su atención individual y grupal, mediante procesos de tutoría.</p> <p>Encamina la acción tutorial para el desarrollo de aprendizajes autónomos, para favorecer la inclusión de los estudiantes en la apropiación y construcción de competencias investigativas para la mejora de su práctica docente.</p> <p>Lo cual implica, el ejercicio eficiente de la tutoría en sus distintas modalidades para la toma de decisiones.</p>
<b>Competencias para la investigación y aplicación innovadora del conocimiento</b>	Valida su práctica docente, mediante la reflexión, análisis e investigación de la misma.	Tiene habilidades y actitudes propias de la investigación. Reflexiona sobre su práctica docente a fin de innovar en el aula. Involucra a los estudiantes en prácticas investigativas, aplica la investigación para la solución de problemas del contexto educativo de educación normal y básica. Genera producción académica que difunde mediante redes de colaboración y cuerpos académicos.
<b>Competencias interpersonales e intrapersonales</b>	Práctica la autogestión respecto al desarrollo de su profesión, promueve desarrollos armónicos entre pares y alumnos.	<p>El docente manifiesta actitudes de colaboración e intercambio académico con sus pares con fines de aportación crítica y constructiva hacia el trabajo docente.</p> <p>Manifiesta actitudes éticas y de vocación hacia el ejercicio profesional.</p> <p>Expresa coherencia entre su ser y quehacer docente, liderazgo y actitud de servicio, así como compromiso con el medio ambiente social y cultural.</p>

De tal forma que, para el caso de la CyBENP se privilegia el interés sobre los comportamientos que se expresan en la competencia, por lo que, en cada una de las ocho competencias determinadas, se crearon entre seis y ocho conductas observables por competencia, como el ejemplo mencionado para el caso de planificación de la enseñanza, las cuales fueron consideradas tanto para la autoevaluación como para la heteroevaluación.

La metodología de evaluación de 180º consta de una serie de pasos que son de suma importancia para la buena operatividad de la misma, entre los que se destacan: selección de competencias, diseño de conductas observables, sensibilización a evaluadores, ejecución, recolección de datos, reporte y retroalimentación.

Por lo que una vez creado el diccionario de competencias y determinadas las conductas observables que atañen a cada una, el instrumento de evaluación, quedó integrado por ocho competencias y 55 ítems correspondientes a las conductas observables de cada competencia, posteriormente, se procedió a realizar el rapport con 45 estudiantes a quienes se sensibilizó respecto a la importancia de la evaluación de 180º, la finalidad de la misma y la necesidad de obtener un juicio al instrumento en el cual expresaran si el enunciado correspondiente a la conducta observable de la competencia era entendible y observable.

Con los resultados obtenidos se modificó el instrumento antes de pasar a su validación por el juicio de seis expertos, quienes fueron seleccionados por su trayectoria y desempeño académico destacado al interior de la institución. De este proceso surgió el instrumento final integrado por 53 ítems y una escala de Likert en la cual se aplicó el Método de Corrección Descendente, en éste se pondera el comportamiento según la frecuencia como se muestra en el *Cuadro 3*.

**Cuadro 3.- Escala de Likert empleada para la evaluación del desempeño docente**

Siempre	El docente manifiesta <b>siempre</b> la conducta tal cual se describe, en el diccionario de competencias.	<b>100%</b>
Frecuentemente	El docente manifiesta en el <b>mayor número de ocasiones</b> la conducta.	<b>75%</b>
La Mitad del Tiempo	El docente manifiesta en la <b>mitad de las ocasiones</b> la conducta.	<b>50%</b>
Ocasional	El docente manifiesta solo en <b>algunas ocasiones</b> , la conducta.	<b>25%</b>
Nunca	El docente <b>no ha manifestado</b> la conducta.	<b>0%</b>
No aplica (N/A)	El docente <b>debido a la carga horaria no puede manifestar</b> la conducta.	

Mediante la metodología de investigación-acción, se desarrolló un pilotaje con cuatro docentes frente a grupo de la CyBENP, dos docentes de cada licenciatura, por supuesto diferentes a los docentes expertos que participaron en la validación, donde se aplicó el instrumento creado en colegiado al interior de Departamento de Desarrollo Profesional, dos docentes de la comisión de seguimiento a planes y programas de estudio y 51 alumnos de tercero y quinto semestre de ambas licenciaturas, a quienes también se les sensibilizó respecto a la evaluación del desempeño antes de proceder a la ejecución del instrumento. Finalmente, se realizó la recolección de datos, el reporte y la retroalimentación a los docentes evaluados.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

¿Es posible mejorar el desempeño del profesor frente a grupo de tal manera que incida en la calidad de la educación que se imparte en la CyBENP con el consecuente logro del perfil de egreso? Como lo menciona Martha Alles (2013) en su libro "Desempeño por Competencias.

Evaluación de 360<sup>o</sup>”, el análisis del desempeño de una persona es un instrumento que permite la dirección y supervisión del personal de una institución, cuyos principales objetivos son: el desarrollo personal y profesional de colaboradores, la mejora permanente de resultados de la organización y el aprovechamiento adecuado de los recursos humanos. Por lo que partimos en esta investigación del supuesto de que mediante la evaluación de conductas observables propias de cada competencia era factible identificar áreas de oportunidad, que a través de la actualización y habilitación impacten en el desempeño del profesorado, y con ello se favorezca el logro del perfil de egreso de los estudiantes que se forman en la escuela normal.

Para mostrar los resultados del pilotaje aplicado a cuatro docentes de la institución procederemos a nombrar a los docentes como Docente A, B, C y D con la finalidad de mantener en el anonimato sus identidades.

Ha de mencionarse también la importancia de emplear niveles de ponderación para cada una de las competencias dependiendo del nivel requerido para la función docente considerando aquellas competencias que representan un mayor impacto en la formación de profesionales de la educación se otorgó una escala de ponderación como se muestra en el *Cuadro 4*, como lo menciona Gómez-Mejía citado por M. Alles (2013), *la principal ventaja de adoptar un enfoque basado en comportamientos para medir el rendimiento reside en que los criterios -o las pautas de rendimiento- utilizados son concretos, lo que permite al evaluado el conocer las competencias requeridas para su puesto y en la correspondiente apertura en grados es el verificar, analizar y controlar sus propios comportamientos con lo requerido, de tal manera que tenga un mayor control sobre su desempeño y al llegar el momento de la evaluación no puedan presentarse grandes sorpresas.*

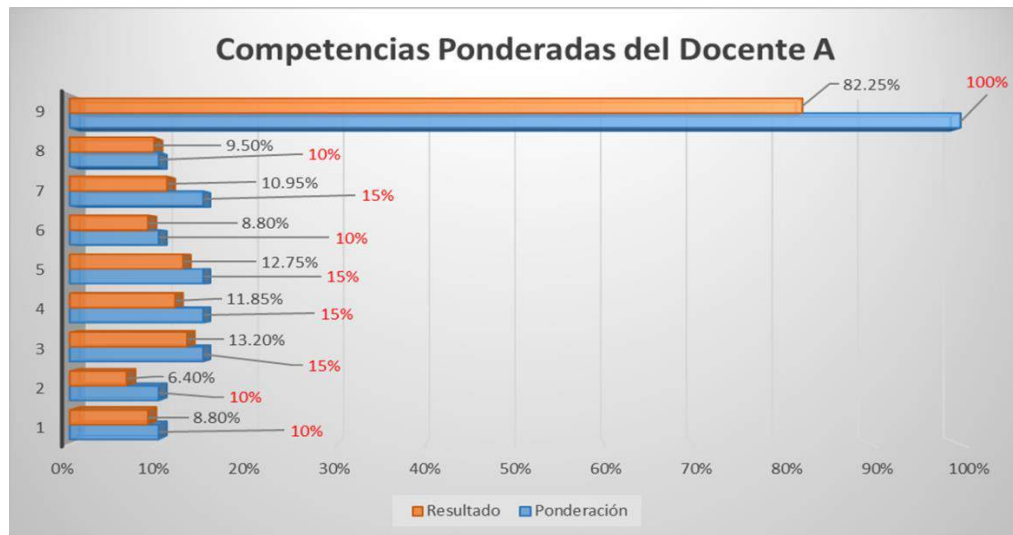
**Cuadro 4.- Niveles de Ponderación de las Competencias Cardinales y Horizontales**

Competencias	Ponderación
Institucionales	10
Para la Formación Continua y el Trayecto Profesional	10
En la Materia	15
Para la Planificación de la Enseñanza	15
Para la Conducción de la Enseñanza	15
Para la Atención a las Necesidades de los Estudiantes	10
Para la Investigación y Aplicación Innovadora del Conocimiento	15
Inter e Intrapersonales	10

Al aplicar la evaluación del desempeño al docente que nombramos como docente A en la asignatura de la Licenciatura de Educación Especial denominada “Seminario de Temas Selectos de la Pedagogía y la Educación II”, podemos observar los resultados obtenidos en las 8 competencias y su ponderación, en el *Figura 1* y *Cuadro 5* respectivamente, los resultados obtenidos permiten visualizar las fortalezas del docente A entre las que destacan:

- Docente con alto sentido de vocación hacia la docencia.
- Puede apoyar en cursos o asignaturas que tengan como prioridad el logro de la vocación hacia la docencia y ética profesional.

- Tiene habilidades para el ejercicio de la acción tutorial de los estudiantes.
- Así mismo se detectan necesidades de capacitación como:
- Diseño de instrumentos de evaluación y estrategias didácticas basadas en el uso de las tecnologías.
- Ampliar y diversificar el uso de materiales con apoyo de blogs, wikis, etc.
- Fortalecer el uso de materiales en una segunda lengua y su aplicación didáctica como apoyo complementario a los estudiantes.
- Diseño de planificaciones y actividades didácticas que se vinculen con otros cursos o asignaturas.
- Requiere mejorar su vínculo con la investigación y la producción académica.



**Figura 1.-** Competencias Ponderadas del Docente A, en la asignatura “Seminario de Temas Selectos de la Pedagogía y la Educación II”.

**Cuadro 5.-** Competencias Ponderadas del Docente A, en la asignatura “Seminario de Temas Selectos de la Pedagogía y la Educación II”

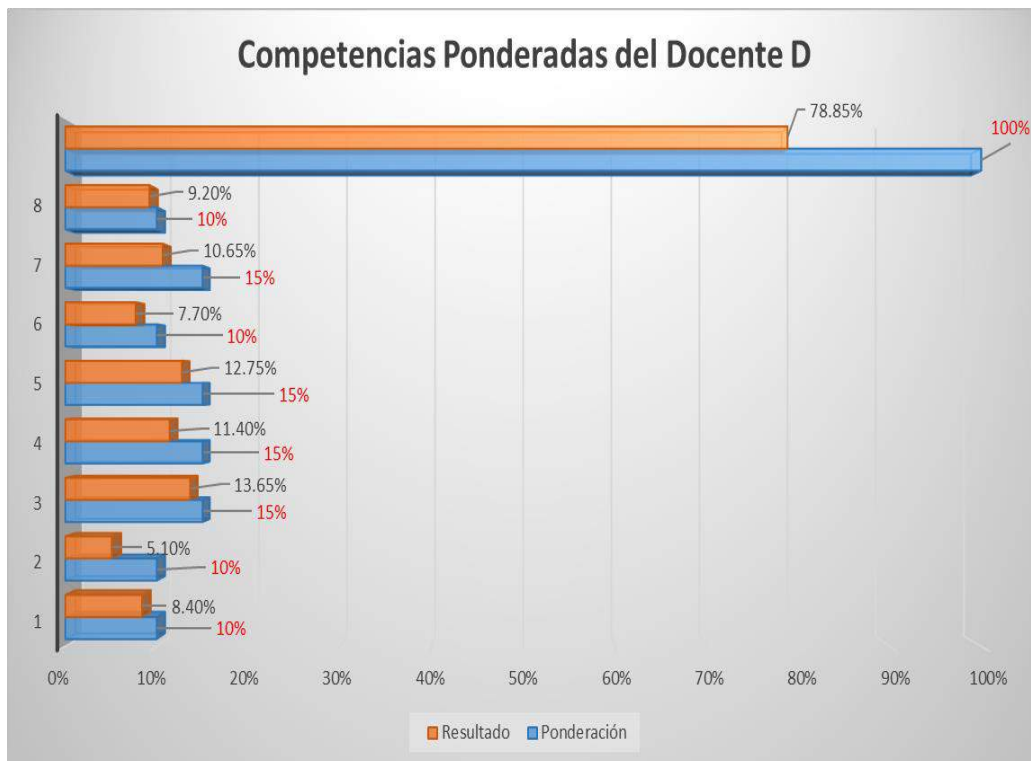
COMPETENCIAS	Ponderación	Resultado
1 Institucionales	10%	8.80%
2 Para la Formación Continua y el Trayecto Profesional	10%	6.40%
3 En la Materia	15%	13.20%
4 Para la Planificación de la Enseñanza	15%	11.85%
5 Para la Conducción de la Enseñanza	15%	12.75%
6 Para la Atención a las Necesidades de los estudiantes	10%	8.80%
7 Para la Investigación y Aplicación Innovadora del conocimiento	15%	10.95%
8 Intepersonales e Intrapersonales	10%	9.50%
	100%	82.25%

Así mismo se observan los resultados de la evaluación del desempeño del docente D, en el curso de la Licenciatura de Educación Primaria Plan 2012, denominada “Geometría su Aprendizaje y Enseñanza”, podemos observar los resultados obtenidos en las 8 competencias y su ponderación, en el *Figura 2* y *Cuadro 6* respectivamente, los resultados obtenidos permiten visualizar las fortalezas del docente D entre las que destacan:

- Docente que promueve en los estudiantes actitudes de compromiso social.
- Docente con alto grado de competencias inter e intrapersonales.
- Tiene competencias en el curso que imparte.

Así mismo se detectan necesidades de capacitación como:

- Diseño de instrumentos de evaluación y estrategias didácticas basadas en el uso de las tecnologías.
- Ampliar y diversificar el uso de materiales con apoyo de blogs, wikis, etc.
- Fortalecer el uso de materiales en una segunda lengua y su aplicación didáctica como apoyo complementario a los estudiantes.
- Fortalecer sus competencias para la planificación de la enseñanza, enfocándose en estrategias para la enseñanza en la educación superior, y el vínculo entre cursos.
- Requiere mejorar su vínculo con la investigación y la producción académica.



**Figura 2.-** Competencias Ponderadas del Docente D, en el Curso “Geometría su Aprendizaje y Enseñanza”.

**Cuadro 6.- Competencias ponderadas del Docente D, en el Curso “Geometría su Aprendizaje y Enseñanza”**

COMPETENCIAS	Ponderación	Resultado
Institucionales	10%	8.40%
Para la Formación Continua y el Trayecto Profesional	10%	5.10%
En la Materia	15%	13.65%
Para la Planificación de la Enseñanza	15%	11.40%
Para la Conducción de la Enseñanza	15%	12.75%
Para la Atención a las Necesidades de los estudiantes	10%	7.70%
Para la Investigación y Aplicación Innovadora del conocimiento	15%	10.65%
Intepersonales e Intrapersonales	10%	9.20%
	100%	78.85%

Con los resultados obtenidos concluimos que es factible emplear una evaluación del desempeño docente, basándonos en comportamientos o conductas observables, la cual contribuirá de manera directa en el mejoramiento del desempeño del profesor frente a grupo de tal manera que este impacte en la calidad de la educación que se imparte en la CyBENP, ya que con este tipo de evaluación, el docente evaluado se responsabiliza e involucra directamente con su desarrollo profesional, teniendo una mirada hacia la mejora continua.

Otra ventaja encontrada en la evaluación del desempeño del docente frente a grupo, mediante la metodología de evaluación de 180º es el establecimiento de la definición de la competencia y su apertura en niveles de desempeño, que para la presente investigación se consideró como se muestra en el *Cuadro 7*.

**Cuadro 7.- Relación de la frecuencia de los comportamientos con el nivel de desempeño**

Frecuencia	Porcentaje	Nivel de Desempeño	Grado
Siempre	100	4	A
Frecuentemente	75	3	B
La mitad del tiempo	50	2	C
Ocasionalmente	25	1	D
No desarrollado	0	0	

Para el docente A se obtienen los niveles de desempeño que se muestran en el *Cuadro 8*, así mismo para los docentes B, C, y D se presentan los niveles de desempeño obtenidos en los *Cuadros 9, 10 y 11* respectivamente.

**Cuadro 8.- Niveles de desempeño del Docente A**

COMPETENCIAS	%	Nivel de Desempeño	Grado
Institucionales	88%	3.5	B
Para la Formación Continua y el Trayecto Profesional	64%	2.5	C
En la Materia	88%	3.5	B
Para la Planificación de la Enseñanza	79%	3.0	B
Para la Conducción de la Enseñanza	85%	3.5	B
Para la Atención a las Necesidades de los estudiantes	88%	3.5	B
Para la Investigación y Aplicación Innovadora del conocimiento	73%	3.0	B
Intepersonales e Intrapersonales	95%	4.0	A
Promedio	83%	3.3	B

**Cuadro 9.- Niveles de desempeño del Docente B**

COMPETENCIAS	%	Nivel de Desempeño	Grado
Institucionales	75%	3	B
Para la Formación Continua y el Trayecto Profesional	58%	2.3	C
En la Materia	90%	3.6	A
Para la Planificación de la Enseñanza	88%	3.5	B
Para la Conducción de la Enseñanza	91%	3.6	A
Para la Atención a las Necesidades de los estudiantes	91%	3.6	A
Para la Investigación y Aplicación Innovadora del conocimiento	72%	3.0	B
Intepersonales e Intrapersonales	93%	3.7	A
Promedio	82%	3.2	B

**Cuadro 10.- Niveles de desempeño del Docente C**

COMPETENCIAS	%	Nivel de Desempeño	Grado
Institucionales	90%	3.6	A
Para la Formación Continua y el Trayecto Profesional	53%	2.1	C
En la Materia	93%	3.7	A
Para la Planificación de la Enseñanza	85%	3.4	B
Para la Conducción de la Enseñanza	89%	3.5	B
Para la Atención a las Necesidades de los estudiantes	83%	3.3	B
Para la Investigación y Aplicación Innovadora del conocimiento	81%	3.2	B
Intepersonales e Intrapersonales	91%	3.6	A
Promedio	83%	3.3	B

**Cuadro 11.- Niveles de desempeño del Docente D**

COMPETENCIAS	%	Nivel de Desempeño	Grado
Institucionales	84.0	3.3	B
Para la Formación Continua y el Trayecto Profesional	51.0	2	C
En la Materia	91.0	3.6	A
Para la Planificación de la Enseñanza	76.0	3.0	B
Para la Conducción de la Enseñanza	85.0	3.4	B
Para la Atención a las Necesidades de los estudiantes	77.0	3	B
Para la Investigación y Aplicación Innovadora del conocimiento	71.0	2.8	B
Intepersonales e Intrapersonales	92.0	3.6	A
Promedio	78.4	3.1	B

Los resultados obtenidos para la prueba piloto, considerando a los cuatro docentes permiten observar que de las ocho competencias evaluadas, la que requiere atención y emprender acciones de mejora es la Competencia para la Formación Continua y Trayecto Profesional con un 52.83%, por el contrario, la competencia que se presenta con un más alto porcentaje es la inter e intrapersonal con 94.57%, seguida de la Competencia en la Materia con el 91.83% (Figura 3). De esta manera, se pudo observar que las necesidades de capacitación de manera general, están en torno a la innovación en la enseñanza, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el dominio del inglés, la creatividad, la redacción de textos científicos e investigación, además de hacerse necesaria la conformación de redes y la vinculación entre los cursos o asignaturas que se imparten por semestre.



**Figura 3.-** Resultados de las 8 competencias para la Evaluación de Desempeño del Docente Frente a grupo de la CyBENP, Estudio Piloto.

Los niveles de desempeño obtenidos del promedio de los 4 docentes se presentan en el *Cuadro 12*.

De los resultados del pilotaje, surgió la necesidad de adecuar el instrumento en la parte de la escala Likert, ya que colocar el rubro “No aplica”, no resultó conveniente, porque cuando el evaluador no tiene disposición para valorar el ítem, selecciona “No aplica”, y ello conlleva sesgos en la veracidad de las respuestas. Con el estudio piloto hemos demostrado que es factible evaluar las competencias del docente de la Escuela Normal, con una mirada hacia la mejora del rendimiento de los docentes y de los resultados de la CyBENP en su conjunto, ya que el evaluar el desempeño docente, mediante la metodología de 180º permite:

- Detectar necesidades de formación, para generar opciones de actualización.
- Descubrir personas clave para integrar colegios académicos.
- Motivar a los docentes para involucrarlos en los objetivos de la CyBENP y apoyar la calidad de la docencia en la CyBENP.

**Cuadro 12.- Niveles de Desempeño promedio del Estudio Piloto en la CyBENP**

COMPETENCIAS	%	Nivel de Desempeño	Grado
Institucionales	84.3	3.3	B
Para la Formación Continua y el Trayecto Profesional	52.8	2.1	C
En la Materia	91.8	3.6	A
Para la Planificación de la Enseñanza	82.3	3.2	B
Para la Conducción de la Enseñanza	89.8	3.5	B
Para la Atención a las Necesidades de los estudiantes	88.8	3.5	B
Para la Investigación y Aplicación Innovadora del conocimiento	74.5	2.9	B
Intepersonales e Intrapersonales	94.6	3.7	A
Promedio	82.3	3.2	B

#### LITERATURA CITADA

- Alles, M. A. (2013). *Desempeño por competencias: evaluación de 360º*. México, Ediciones Granica.
- Caurcel, M. J. y Morales, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. En A. De Juanas Oliva. *Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de Educación Superior*, Revista electrónica *Tendencias Pedagógicas* No. 18, 2011, pp. 233-250. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- De Chaparro, G. J., Romero, F. L. J., Rincón, C. E. y Jaime, G. L. (2008). *Evaluación de desempeño docente*. Cuadernos de lingüística hispánica, núm. 11, enero-junio, 2008, pp. 167-178. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja-Boyacá, Colombia.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para enseñar*. Barcelona: Gráo.
- PRODEP. (2015). *Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente 2015*. Diario Oficial de la Federación. Disponible en: [http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas\\_2015.pdf](http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas_2015.pdf)

Román, M. y Murillo F. J. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de Disputa y Fuente de Oportunidades en el Campo Educativo, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 2.

Tobón, S. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Magisterio.

Valdés, V. H. (2000). Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente. Ponencia presentada en Cuba, 23-25 de mayo de 2000.

Zabalza, M. A. (2003). Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.



## EL ORIENTADOR DE SECUNDARIA ANTE LOS CONFLICTOS Y LA VIOLENCIA ESCOLAR

### THE HIGH SCHOOL COUNSELOR BEFORE CONFLICTS AND THE SCHOOL VIOLENCE

Rubén Sánchez-Carranza<sup>1</sup> y Eduardo Andrés Sandoval-Forero<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Directivo Escolar de la Escuela Secundaria Oficial 0253 "Fray Andrés de Castro" del municipio de Tepetzotlán, Estado de México, Estudiante del Doctorado en Educación para la Paz y la convivencia escolar. <sup>2</sup>Investigador del Centro de investigación y estudios avanzados de la población (CIEAP) de la UAEM. Responsable: Rubén Sánchez Carranza. Vicente Guerreo No. 3, Barrio Tlacateco, Tepetzotlán, Estado de México, C.P. 54600. Tel. 5876 43 13. Correo Electrónico: temachtiani3@hotmail.com

#### RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo reflexionar sobre la figura y función del orientador de secundaria en la tarea de atender las situaciones conflictivas en las que sus alumnos se ven inmersos. Se reconoce la existencia de una creciente ola de violencia en los conflictos escolares y lo importante que resulta conocer lo que en países de Europa, Asia y Latinoamérica se realiza para promover una cultura de paz. Se expone lo acontecido en una escuela secundaria de Alemania y cómo desde la mirada crítica se emiten cuestionamientos que son aplicables a nuestra realidad mexicana. Finalmente se pone de manifiesto la importancia de las competencias que el orientador debe poseer o desarrollar para evitar que los conflictos escolares escalen a niveles de violencia. Finalmente se describe una experiencia de trabajo con orientadores de la zona Escolar S033 sobre esta temática.

**Palabras clave:** prevención, atención, solución, competencias, formación.

#### SUMMARY

This article aims to reflect on the figure and role of high school counselor in the task of addressing conflict situations in which students are immersed. The existence of a rising tide of violence in school conflicts and how important it is to know what countries in Europe, Asia and Latin America is done to promote a culture of peace is recognized. What happened it is exposed in a high school in Germany and how questions from the critical eye that are applicable to our Mexican reality are issued. Finally, it highlights the importance of skills that the counselor must possess or develop to prevent school conflicts escalate to levels of violence. Finally experience working with the School counselors S033 about this subject area is described.

**Key words:** prevention, care, solution, skills, training.

#### INTRODUCCIÓN

Es importante mencionar que esta inquietud por abordar el tema de los orientadores en la atención de los conflictos escolares en secundaria, surge de la propia experiencia como orientador de este nivel educativo, de los estudios de maestría en Educación para la paz y de la participación como expositor en diversos foros, paneles, congresos y conferencias; así como la coordinación de talleres, cursos y grupos de trabajo con otros orientadores, profesores, padres de familia y alumnos, donde uno de los problemas mencionado con mayor insistencia ha sido la cada vez más frecuente manifestación de violencia con la que los alumnos pretenden resolver las situaciones de conflicto en las que se ven inmersos.

Durante estas experiencias, ha sido posible reconocer la importancia y trascendencia que reviste el trabajo del orientador en la correcta atención de los conflictos escolares de sus alumnos; la cual, por desgracia, está basado mayoritariamente en el conocimiento empírico y el uso del sentido común y no en el uso de alguna metodología, ni mediante los conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas que ayuden a los educandos a su resolución. Por ello, en este trabajo se

resalta la importancia de los conocimientos, habilidades y actitudes que para la atención de los conflictos escolares se consideran necesarios en la función del orientador de secundaria, a fin de colaborar en y desde la escuela para la construcción de ambientes de convivencia sana, personas pacíficas y sociedades democráticas.

### **Conflicto y violencia escolar**

William Ury (2000:24), señala en su libro *Alcanzar la Paz* lo siguiente: “En todas partes se está peleando, y a un costo enorme. Estas peleas ponen en peligro nuestra felicidad en el hogar, en el trabajo, en nuestras comunidades y nuestra supervivencia colectiva. Cuando las personas creen que no es mucho lo que puede hacer para detener la pelea, tampoco es mucho lo que hace. El fatalismo paraliza nuestra capacidad de actuar.” Basta una mirada a la televisión, los periódicos o el internet para apreciar y darse cuenta de la grave manifestación de conflictos violentos a los que se enfrenta prácticamente todo el mundo, imágenes que por sí mismas son evidencia del rumbo perdido en el que se encuentra la sociedad con respecto al diálogo y a la sana y pacífica convivencia entre sus individuos. El escenario de los conflictos violentos no son sólo los conflictos bélicos entre los países, ni las peleas entre personas que se observan cotidianamente en las calles, ya sea de igual o distinto grupo. La violencia se ha instalado en las propias familias, en los lugares de trabajo y en las escuelas de prácticamente todos los niveles educativos.

*Los brotes de agresividad o de violencia en los centros educativos constituyen un fenómeno al que nos empezamos a acostumbrar, y al que cabe interpretar como un reflejo de lo que ocurre en la sociedad. Las acciones antisociales exhibidas por niños y por adolescentes muestran lo que ocurre en su entorno, y cuyas causas hay que buscarlas en varios factores entrelazados: sociales/ambientales, relacionales, escolares, familiares y personales (Martínez y Pérez, 2005).*

Aun cuando se afirma que las escuelas, como instituciones sociales son espacios donde los sujetos amplían su proceso de socialización fuera del ámbito familiar con los demás miembros de la sociedad, es decir; donde reciben una socialización secundaria que Berger y Luckmann (1968) consideran como cualquier proceso posterior y externo a su vida familiar; en él, los sujetos son influenciados por las propias condiciones sociales en las que se desarrollan y entran en un estado natural de alerta que los pone en contra de los demás; la mayoría de las veces de forma violenta. Rocio Lleó Fernández (2004) explica:

*Los actos violentos están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del ámbito educativo. Asimismo están ligados a las situaciones familiares de cada alumno/alumna y al ámbito social de la escuela.*

En tiempos recientes, ha sido posible encontrar diversos estudios y publicaciones de todo el mundo que dan cuenta de la preocupación creciente que se tiene sobre la violencia con la que se manifiestan y enfrentan los conflictos. En el capítulo uno del resumen del informe mundial sobre la violencia y la salud, la propia Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), presenta a la violencia como: “Un problema mundial de salud pública” y la define como: “El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.”

Por ello, la organización de las Naciones Unidas (ONU) ha encomendado la realización de estudios e investigaciones relacionadas con este fenómeno a sus diferentes agencias encargadas de la educación, la infancia y la salud como la UNESCO, UNICEF y OMS, respectivamente, a fin de emprender acciones que enseñen a solucionar de una manera no violenta los conflictos que se producen en las escuelas y en el mundo a fin de lograr la instauración de una cultura de Paz.

En la revista Iberoamericana de educación, se presenta un artículo de Antonio Monclús Estella (2005) titulado: "La violencia escolar perspectivas desde Naciones Unidas", donde se presentan las actividades realizadas por dichas agencias y se describen las experiencias de algunos países en este rubro como:

- Aprender a vivir juntos (Francia): kit pedagógico para profesores y alumnos de primaria realizado en la Escuela de la Paz de Grenoble.
- Utilizar la fuerza de grupos de iguales para prevenir comportamientos violentos (Finlandia): mecanismos colectivos que intervienen en el maltrato, y el trabajo a realizar sobre el aula entera.
- Mediación escolar (Francia): experiencia en el Colegio Edouard Vaillant de Gennevilliers, del programa de Unesco "Por una cultura de paz y no violencia en instituciones educativas".
- En clave de paz, un programa pedagógico para el nuevo milenio (España/Brasil): Para estimular la educación para la paz y valores humanos con herramientas pedagógicas lúdicas durante el tiempo libre de los alumnos.

Así, países como Francia, España y Finlandia en Europa, así como Chile, Argentina y Brasil en Latinoamérica constituyen una "punta de lanza" en estudios y acciones para la paz, realizando propuestas educativas y programas de solución no violenta de conflictos en sus centros educativos como la mediación escolar y la educación para la convivencia entre otros. Incluso, el informe de Jaques Delors (1996), solicitado por la UNESCO reconoce que no hay precedentes en la historia humana en cuanto al potencial de autodestrucción que la humanidad ha creado en el siglo XX y que la idea de enseñar la no violencia en las escuelas es una buena idea entre otras muchas que hay.

### **El liceo Gutemberg: un caso de violencia escolar**

Hace poco más de una década, en la segunda semana del mes de mayo del 2002, apareció un artículo de Ma. Del Rosario G. Prieto Eibl publicado en el periódico "La Prensa" (Suplemento Desde la fe, No. 272:12) titulado: "Violencia escolar; ¿un reflejo de la sociedad?" apareciendo posteriormente nuevas reflexiones de la autora al respecto de este artículo, las cuales fueron publicadas en línea. En dicho artículo se hace referencia inicialmente al hecho violento en una escuela secundaria, el liceo Gutemberg, en Erfurt (Alemania), donde un estudiante que había sido expulsado asesinó a tiros a 17 personas; catorce maestros, dos estudiantes y un policía, para después suicidarse.

En este artículo, la autora hace importantes cuestionamientos sobre por qué de este hecho: ¿Qué fue lo que motivó al chico a actuar de esa manera? ¿Qué fue lo que le hizo olvidar su condición humana para proceder de semejante forma? ¿Qué tipo de pensamientos y sentimientos cruzaban por la mente y el corazón de este joven?, pero además de cuestionar sobre las razones internas del alumno, también cuestiona la responsabilidad de quienes le circundaban: ¿Dónde está la

sociedad? ¿Qué hace ésta para favorecer dichos actos en los jóvenes; la esperanza del mundo? ¿Qué hacen los medios de comunicación? ¿Dónde están sus padres? ¿Qué dicen y hacen los maestros?

En el artículo también se hace una crítica a la sociedad como carente de los valores para la convivencia pacífica, tales como la fraternidad, la misericordia, el perdón, la solidaridad y la paz. Menciona que la conducta violenta que los niños manifiestan en las escuelas [de todo el mundo] son repeticiones de conductas aprendidas desde pequeños, sobre todo en la familia. Enfatiza el hecho de que los padres con su modo de vida pueden transmitir tanto sus comportamientos positivos como los negativos. Señala también a los medios masivos de comunicación, ya que siendo potencialmente educativos, se han concretado a transmitir en programas de audiencia infantil pleitos, venganza, muerte, ira, egoísmo y más conductas destructivas que los niños siguen aprendiendo; aunque como lo señala Mogekwu, en Oswald (2001).

*Debe argumentarse (y debe enfatizarse continuamente) que no se puede acusar directamente a los medios masivos de ser responsables directos del surgimiento de conflictos, así como puede ser difícil establecer cualquier relación de causa y efecto entre los medios masivos y las diversas guerras.*

Finalmente, en su texto, Prieto Eibl (*Op. cit.*) nos pide reflexionar sobre las causas familiares, sociales y humanas de este problema y de cómo las experiencias de conflicto vividas hasta hoy con nuestros semejantes nos pueden ayudar a encontrar un sentido que permita convertirlas en una oportunidad de crecimiento, como lo señala la Misión civil por la paz (2002).

*Pero hay otra forma de ver el conflicto, como resultado de la diversidad que puede brindar posibilidades para el mutuo crecimiento. Como una oportunidad para redefinir y clarificar relaciones, buscar nuevas soluciones y alternativas, aclarar nuestros puntos de vista y posiciones, sacar a la superficie problemas que no se han expresado, producir mejores ideas, impulso a la creatividad y a las relaciones para el mutuo crecimiento.*

Como se habrá podido observar, Prieto Eibl hace especial énfasis en los factores humanos: personal y social de este problema; como el familiar y escolar, y al impacto educativo en sentido negativo; llámese “mala educación”, que tiene cada uno de ellos en los adolescentes. Igualmente, el escrito permite reflexionar sobre la necesidad de procurar desde la escuela una “buena educación” y una correcta orientación de los alumnos como posibilidad para contrarrestar los efectos de tan nocivas influencias, ya que es principalmente en la escuela donde se pueden apreciar los síntomas de este problema a través del comportamiento cotidiano de los adolescentes, en su desempeño y aprovechamiento escolar; pero sobre todo, en los conflictos violentos que manifiesta consigo mismo, con sus compañeros, maestros e incluso con el edificio escolar.

### **El orientador de secundaria ante los conflictos y la violencia escolar**

Nada nos pudiera poner más alejados de la realidad que hoy día se vive en nuestro país, que cerrar los ojos ante el problema de la violencia o poner en duda la existencia del mismo en las escuelas de nuestros Estados, Municipios y localidades bajo el supuesto de que esto sólo pasa en otras partes del mundo o que tales impresiones son sólo producto del amarillismo de los medios de

comunicación y la cinematografía que presentan cintas como “Masacre en Coloumbine” o “Masacre estudiantil”, pues la presencia de la violencia en las formas en que los alumnos pretenden resolver los conflictos va desde agresiones leves hasta situaciones de mayor gravedad como la privación de la vida.

Por ello, se considera que es de suma importancia que los orientadores en la escuela secundaria, ante la aparición de algún conflicto escolar que presente síntomas de violencia, no se queden sólo con su apreciación superficial, sino que busquen la manera de llegar al fondo de la situación, indagar; acercarse a los alumnos, dialogar, generar un ambiente de seguridad, confianza y empatía con ellos, pero principalmente darse la oportunidad de escucharlos; de “verdaderamente escucharlos”, a fin de encontrar las causas que motivaron el conflicto, y mediante estrategias adecuadas, orientarlos y promover en ellos formas para que puedan *resolverlo de manera pacífica*.

Desde esta perspectiva, es necesario que el orientador de secundaria, reconozca y asuma la responsabilidad que tiene en la adecuada conducción de los adolescentes para ayudarlos en la solución de sus conflictos, ya que se ha de entender a la orientación “[...] como un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de la vida” (Bisquerra, 1998), además; respecto al orientador:

*Es él quien tiene los elementos para brindar experiencias que promuevan la formación de actitudes y habilidades para la toma de decisiones, la solución de problemas y el mejor desenvolvimiento en el entorno social. Por lo tanto, es el orientador quien contribuye directamente a la creación de condiciones que le permitan al alumno desarrollar comportamientos y formas de comunicación que faciliten su interacción social y la relación que establece consigo mismo, incidiendo en ejes de crecimiento personal (SEP, SOE, 1996).*

Como ya se ha mencionado, existen alumnos de secundaria que presentan una serie de conductas y actitudes inadecuadas para su formación dentro del ámbito escolar y cuyo origen generalmente es atribuido a los diversos conflictos a los que estos se enfrentan, lo que se cree; los ha llevado a una pérdida de los valores considerados como necesarios para asumir una buena actitud de compromiso y responsabilidad ante la escuela, llegando a manifestar comportamientos que los mismos profesores catalogan como negativos: apatía, irresponsabilidad, desobediencia, inadaptación, falta de ubicación, problemas de identidad, violencia, rebeldía, desinterés y muchos más que se traducen en un mal desempeño escolar, tanto académico como social.

Pero el problema no es que los alumnos tengan conflictos ya que estos son inherentes a su naturaleza humana, a la etapa de desarrollo en la que se encuentran y a sus relaciones sociales; el verdadero problema es que no saben cómo enfrentarlos y resolverlos de forma adecuada porque no se les ha enseñado a hacerlo a pesar de que el conflicto es algo natural a las relaciones humanas aunque casi siempre es percibido como un hecho negativo que puede generar un clima de ansiedad, agresividad, desconfianza y sospecha. Generalmente se asocia la idea de conflicto con situaciones desagradables que distorsionan las relaciones sociales, como una ruptura del orden que conduce al enfrentamiento de posiciones correctas o incorrectas. Esta perspectiva del conflicto nos lleva a tratar de evitarlo o de eliminarlo sin intentar resolverlo de fondo (Misión Civil por la Paz, 2002).

Ante esto, se han buscado formas variadas mediante las cuales se ha intentado capacitar a los orientadores para la puesta en marcha de diversos programas o proyectos propuestos por las autoridades educativas en aras de un mayor desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de ellas han tenido un carácter predominantemente informativo más que formativo y en ocasiones, alejadas de su realidad laboral o de su contexto social. En algunos casos la capacitación ha sido dada por especialistas, los cuales sólo imparten el curso pero no vuelven para observar la aplicación de la propuesta en las instituciones educativas y mucho menos para realizar una evaluación y seguimiento de la misma. En otros casos, la capacitación es asignada a otros orientadores que simplemente “multiplican” la información, pero que no tienen un conocimiento real de los programas que imparten ni de la metodología requerida; por si fuera poco, los orientadores “capacitados”, difícilmente implementan las estrategias sugeridas y por lo tanto, no existen cambios en su práctica con los alumnos; llegando en determinado momento a olvidarse del propósito sustancial de la capacitación.

### **El trabajo de orientación en la zona escolar s033**

A fin de subsanar lo señalado en párrafos anteriores, durante la Coordinación de una reunión de trabajo de la Academia de Orientación de la Zona Escolar S033, se presentó a los orientadores integrantes de la academia, la propuesta de implementar con sus alumnos formas de atención para la solución de los conflictos. Para tal efecto, se partió de la lectura del texto de Ma. Del Rosario G. Prieto Eibl (*Op. cit.*) y posteriormente se plantearon las siguientes preguntas para la discusión, el análisis y la reflexión: ¿Por qué los adolescentes regularmente tienden al enfrentamiento violento para resolver sus diferencias? ¿Cuáles son las causas más frecuentes por las que se dan los enfrentamientos violentos? ¿Por qué, en su relación con las generaciones adultas, los adolescentes se han tornado más hostiles? ¿Qué procedimientos, mecanismos o estrategias existen para resolver un conflicto sin usar la violencia? ¿Cómo pueden los adolescentes que no son parte de un conflicto participar en la prevención, resolución y contención de los conflictos existentes entre miembros de su comunidad educativa? ¿Hacia dónde apunta una cultura de paz basada en la fraternidad, la tolerancia y el respeto?

Como producto de este trabajo, el colectivo de orientadores de la Academia de Zona llegó a la conclusión de que los conflictos de los alumnos de secundaria suelen convertirse en un problema mayor cuando se pretenden resolver a través del ejercicio de la autoridad y el castigo, mismo que en la mayoría de los casos es percibido por los alumnos como agresión, amenaza o injusticia. De igual forma, se concluyó que regularmente son los mismos orientadores quienes por falta de competencias adecuadas actúan de forma apresurada, pretendiendo dar solución pronta a los conflictos sin analizar las causas que los generaron ni los elementos que en ellos intervinieron; prestándole mayor atención sólo a los actos reflejados en la conducta de los alumnos, como actores del conflicto; lo cual frecuentemente provoca un mayor clima de tensión entre ellos, dentro o fuera del aula, así como una serie de emociones destructivas: rencor, ira, desconfianza, frustración, venganza, y otras más que pueden provocar acciones violentas. En palabras de Simmons (1998):

*Nuestro sistema [límbico] da respuesta a las amenazas... subsiste en espera de una urgencia, de tal manera que puede asumir la dirección de nuestra parte racional y llevarnos a un repertorio de defensas y ataques diseñados hace muchos, muchos años para protegernos.*

A partir de estas reflexiones, la Academia de Orientación llegó a formular lo que sería uno de los acuerdos más importantes en su quehacer como Academia de Zona Escolar y que quedo expresado textualmente de la siguiente manera: “Como orientadores, debemos reconocer que no es adecuado mantenerse ajeno a los conflictos de los adolescentes de secundaria, los cuales pueden derivar en enfrentamientos físicos, verbales o psicológicos; habrá que estar alerta a los actos que se manifiesten dentro del ámbito escolar, tales como la formación de grupos pandilleriles, vandalismo, agresividad, rechazo por las normas y la autoridad, modas que perturban su personalidad y su comportamiento, lenguaje obsceno, establecimiento y marca de territorios, agresión contra los miembros del mismo sexo y del opuesto, destrucción de la infraestructura escolar, deserción de la escuela y muchos síntomas más que hacen manifiesto el conflicto como algo destructivo.

También resulta necesario reconocer que existe falta de información pero sobre todo: formación en los orientadores en aspectos relacionados con la atención de conflictos. Por ello, se considera necesario la implementación de algunas estrategias tendientes a lograr que los orientadores de secundaria puedan desarrollar las competencias necesarias para promover formas pacíficas de atención a los conflictos entre los escolares, identificando oportunamente los acontecimientos que en las escuelas se viven a fin de darles una adecuada y pronta atención.”

### CONCLUSIONES

Hoy día a través de diversos estudios realizados, revisión teórica y reflexión sobre la práctica del orientador, se llega a la consideración de que existen diversos enfoques, metodologías y perspectivas que pueden ofrecer elementos suficientes para favorecer el desarrollo de competencias en los orientadores de secundaria para la atención de los conflictos, lo que les permitiría también, promover en los alumnos una cultura de paz y de convivencia escolar.

No se puede negar que en la actualidad existen gran cantidad de programas y proyectos de capacitación para orientadores, los cuales contienen materiales y propósitos bien elaborados. Por ejemplo, se tienen los que pretenden desarrollar valores para la democracia; los derechos humanos; cuidado ambiental; formación cívica y ética; equidad de género; ciudadanía; derechos humanos, etc. Estos programas y proyectos, bien pueden tener el sustento y la formalidad para su aplicación, pero hasta hace poco carecían de una propuesta de acompañamiento permanente para los orientadores, quienes en el mejor de los casos intentan desarrollar o adecuar las estrategias propuestas desde su lógica o sentido común.

Por ello, es importante reconocer los esfuerzos de formación y capacitación y profesionalización implementados, buscando el reconocimiento y convencimiento de la importancia de que los orientadores pudieran obtener mayores elementos para apoyar de forma efectiva a sus alumnos en la atención de los conflictos que se suscitan en el ambiente escolar donde se desenvuelven, partiendo del reconocimiento y consideración de que los alumnos son seres que por su propio crecimiento y desarrollo se encuentran en un estado latente de conflicto, pero que también son personas cuya integración constituida por aspectos biológicos, psicológicos, sociales, espirituales y de conciencia los caracteriza como individuos dotados de capacidades y potencialidades que esperan su activación.

Finalmente, la apuesta más importante ahora es la de poder desarrollar en el orientador de secundaria competencias en la acción misma y de forma participativa, lo que permitirá no sólo

tener la teoría sino también; hacer la propia teoría en la práctica y con la posibilidad de obtener experiencias reales que evidencien los logros, cambios y transformaciones dados durante el proceso.

### LITERATURA CITADA

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

Bizquera, A. R.(Coord.). (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona. Ed. Práxis.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. México, Correo de la UNESCO.

Misión Civil por la Paz. (2000). Trabajando por la paz: Cuaderno para la formación de promotoras y promotores. México. Co-editores Convergencia.

Oswald, S. Ú. (2001). Estudios para la paz desde una perspectiva global. México, UNAM.

Simmons, A. (1998). Juegos Territoriales. México, Ed. Mc Graw Hill.

SEP, Sistema de Orientación Educativa (SOE). (1996). Sugerencias didácticas para la asignatura de Orientación Educativa. México.

Ury, W. L. (1999). Alcanzar la paz, diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo. Argentina, Ed. Paidós.

Lleó, F. R. "La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica", Recuperado el 1 de marzo de 2015. Disponible en: <http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/articulo2.htm> (parr. 1-2).

Martínez, V. y Pérez, O. (2005). "Conflictividad escolar y fomento de la convivencia", en Revista Iberoamericana de educación. Recuperado el 1 de marzo de 2015. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie38a02.htm> (parr. 7).

Monclús, E. A. (2005). "La violencia escolar, perspectivas desde Naciones Unidas". En Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 1 de marzo de 2015. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf>, (pp. 15 – 20).

OMS. (2002). "Informe mundial sobre violencia y salud: resumen", recuperado el 1 de marzo de 2015. Disponible en: [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf) (pp. 5).

Prieto, Ma. Del R. (2002). "Violencia Escolar: ¿Un reflejo de la Sociedad?", en Suplemento Dominical: Desde la fe. No. 272, semana del 12 al 18 de mayo, p.12, Periódico: La prensa. México.

**Nota:**

Este artículo es producto de la investigación de tesis del alumno Rubén Sánchez Carranza, bajo la dirección del Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero para optar por el título de Doctor en “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar” del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2016.

**Síntesis curricular**

**Rubén Sánchez Carranza**

Director Escolar de secundaria, Maestro en Educación para la paz por la Universidad Albert Einstein de México, cursó estudios de Doctorado en educación en la Universidad Bancaria de México, actualmente estudiante del programa de Doctorado en Educación para la Paz y convivencia escolar de la Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de México, impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2016.





## **EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ECATEPEC, ESTADO DE MÉXICO**

### **INTERCULTURAL EDUCATION IN ECATEPEC, MEXICO STATE**

**Gloria Piñón-García<sup>1</sup> y Eduardo Andrés Sandoval-Forero<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Estudiante de maestría en el Posgrado "Educación para la Paz y la Convivencia Escolar" del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartida por la Universidad Autónoma Indígena de México. Orientadora Técnica en la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 128 en Ecatepec, Estado de México. José María Morelos, Lt. 1 Int. 125. Col. Hank González, Ecatepec, Estado de México. Tel. y Fax (55) 56996845. Correo electrónico: glo\_128@hotmail.com. <sup>2</sup>Miembro de la Academia Latinoamericana en Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos. Investigador nivel II del Sistema Nacional de Investigadores, Conacyt, México. Tel. Cel. (722) 1684554. Correo electrónico: forerosandoval@gmail.com

#### **RESUMEN**

Este artículo es producto de una investigación etnográfica realizada en la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 128 localizada en el Municipio de Ecatepec, Estado de México, bajo la perspectiva de la educación intercultural para la paz, crítica y decolonizada. Mediante encuestas, entrevistas, observaciones y videos se analizan características de los alumnos y sus familias, interacciones estudiantiles, tipos de violencia y conflictos, tolerancia ante las diferencias y prácticas docentes por el respeto a la diversidad durante los últimos diez años. La finalidad es contar con elementos teóricos y prácticos para generar estrategias didácticas que además de formativas, contextualizadas y viables puedan ser también decoloniales y conscientes de una educación intercultural para la paz.

**Palabras clave:** educación intercultural para la paz, diversidad cultural, violencia escolar, decolonialidad.

#### **SUMMARY**

This paper is an ethnographic research conducted at the High School Official no. 128 located in the municipality of Ecatepec, State of Mexico, from the perspective of intercultural, critic and decolonized peace education. Through surveys, interviews, observations and video characteristics of students and their families, student interactions, types of violence and conflicts, differences and tolerance to teaching practices about respect for diversity during the last ten years, are analyzed. The aim is to have theoretical and practical elements to generate teaching strategies that besides to be training, be contextualized and can be viable and decolonial, as well as aware of intercultural education for peace.

**Key words:** intercultural education for peace, cultural diversity, school violence, decolonialism.

#### **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación es el producto del Posgrado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, dirigida al sector educativo en el Estado de México. Se llevó a cabo en la escuela Preparatoria Oficial No. 128, ubicada en la comunidad de San Andrés de la Cañada, una zona marginada en donde la violencia es cotidiana y la inseguridad un problema creciente, en Ecatepec, el municipio más poblado y con un primer lugar a nivel nacional en violencia contra las mujeres. Reflejo de tal contexto, en las interacciones estudiantiles se han vuelto comunes diferentes tipos de violencias, que impactan negativamente en la convivencia escolar.

Este trabajo se sustenta en la conceptualización de violencias, conflictos en la escuela y diversidad dentro de la misma, así como en la perspectiva de la educación intercultural para la paz crítica y decolonizada y las alternativas pedagógicas generadas bajo este marco.

Encuestas, entrevistas, simulación de un conflicto y videos fueron utilizados para contextualizar las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias, analizar actitudes de intolerancia y aceptación ante las diferencias y las prácticas docentes por el respeto a la diversidad.

Finalmente establece la relación entre teoría y práctica describiendo los aspectos a considerar para la elaboración de estrategias didácticas y puesta en marcha de proyectos de educación intercultural para la paz que logren impactar en la formación de los estudiantes y sus familias por la transformación y mejoramiento de la realidad en la que se vive.

## La violencia

En la historia de la humanidad se han vivido cruentos eventos de violencia constante, en las tres dimensiones que define Galtung (2000), comprenderlas nos facilitará identificarlas en la cotidianidad para poder enfrentarlas, solucionarlas y ante todo prevenirlas.

1. Violencia directa; física y/o verbal, visible, dirigida contra personas y otros seres vivos, genera daños corporales y psicológicos a las víctimas de la misma.
2. Violencia estructural; ejercida por los sistemas de gobierno a través de la no satisfacción de las necesidades básicas de los pueblos y del no respeto y garantía de sus derechos humanos.
3. Violencia cultural; la cultura legitima y justifica violencias directas y estructurales, se produce y reproduce a través de los medios de comunicación, el lenguaje, la ciencia, la escuela, etc. no resulta visible, aunque si, identificable.

Estas violencias han generado daños en el planeta y deteriorado la convivencia humana, por lo que la necesidad de contrarrestarla se volvió urgente, bajo este marco surge la educación para la paz con múltiples y diversas propuestas por la prevención de la violencia y la provención para la paz, pero no aquella paz que Galtung especifica como paz negativa y que se refiere a la ausencia de la guerra y enfrentamientos violentos sino a la que llama paz positiva que implica justicia social y satisfacción de las necesidades básicas de todas las personas (Galtung, 1967).

Jiménez (2012) informa que los estudios sobre la violencia han descubierto que ésta es multifacética y ubicua, es decir, presenta diferentes facetas y aspectos, está en todas partes, se da en todas las escalas y se reproduce en todos los ámbitos de la vida humana, se presenta además como la forma utilizada por algunos grupos para mantenerse en el poder.

La escuela no escapa a la reproducción de la violencia, Reardon (2008), la considera como el problema central de la educación para la paz, y la define de forma sencilla: "Toda violencia degrada o niega la dignidad humana, es un daño intencional y evitable generalmente efectuado para lograr un objetivo".

Prevenirla no resulta tarea fácil viviendo en una sociedad con el fenómeno del narcotráfico empoderado, con un Estado represor, reconocido nacional e internacionalmente por su antidemocracia, impunidad, corrupción y por violar sistemáticamente los derechos humanos,<sup>15</sup> en un contexto escolar marginado y siendo el estado de México la entidad con el mayor número de feminicidios en el país.<sup>16</sup>

<sup>15</sup><https://www.es.amnesty.org/paises/mexico/documentos/>

<sup>16</sup><http://nuestrashijasderegresoacasa.blogspot.mx/2015/04/entre-2011-y-2014-ocurrieron-al-menos-2.html>

## Violencia, agresión y conflicto en la escuela

Nadie ignora y escapa a las violencias y sus consecuencias, se reproducen de múltiples formas dentro de las escuelas reflejo del contexto social, político, económico y cultural que se vive en el país, han dañado el tejido social y la convivencia escolar, las vemos y las vivimos, podemos constatarlo en los datos de la tercera encuesta nacional de exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de Educación Media Superior en el país en 2013, que llevó a cabo la Secretaría de Educación Pública en el nivel medio superior<sup>17</sup>, de sus resultados resalta la presencia de violencia física, psicológica y sexual, discriminación, robos, alcoholismo, consumo y venta de drogas, detenciones policiacas, portación de armas, asaltos, depresión e ideas suicidas entre otras.

Las violencias mencionadas forman parte de un contexto de violencia estructural y cultural que podemos constatar con un dato oficial:

El número de personas en situación de pobreza se incrementó en 2 millones durante los primeros años de la administración del presidente Enrique Peña Nieto, esto lo informó el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval).<sup>18</sup> Con respecto a la violencia de género, Amnistía Internacional (AI)<sup>19</sup> declaró que:

*El sistema de justicia mexicano ha demostrado ser insuficiente para afrontar la investigación con perspectiva de género de casos de violencia contra la mujer. Con frecuencia las investigaciones presentan irregularidades como la demora en su iniciación, la lentitud de las mismas o inactividad en los expedientes, negligencias e irregularidades en la recolección y realización de pruebas y en la identificación de víctimas, pérdida de información y la falta de consideración de las agresiones a mujeres como parte de un fenómeno de violencia de género (Amnistía Internacional, 2015).*

Es importante resaltar que violencia no es igual que agresividad, Jiménez (2012), aclara que ésta última es una característica natural e instintiva, propia de personas y animales, útil para la supervivencia y la calidad de vida, es una energía de los seres vivos para poder cubrir sus necesidades, lo cual puede verse afectado por los aprendizajes culturales de las violencias, Álvarez (2010) aclara que esta energía que mueve es la razón por la cual tiende a confundirse.

Tampoco debe confundirse violencia con conflicto, toda violencia es aprendida, niños y jóvenes la practican, se generaliza y peligrosamente se normaliza, muchos estudiantes consideran que liarse a golpes es una aceptable forma de resolver conflictos, los cuales son el inicio de la violencia directa, tal como lo señala Galtung (2006, citado en Pascual 2014): "La violencia es la incapacidad de transformar el potencial creativo del conflicto". La escuela se caracteriza precisamente por su conflictividad en múltiples formas y magnitudes como resalta Jares (1999), quien define al conflicto como las diferencias que existen entre las personas en cuanto a pensamiento, valores, ideas, etc., algo que a diferencia de la violencia sí es propio de la naturaleza humana.

<sup>17</sup>[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems\\_encuesta\\_violencia\\_reporte\\_130621\\_final.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf)

<sup>18</sup> <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2015/07/23/aumenta-2-millones-numero-pobres>

<sup>19</sup> <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/03/24/prevalen-en-mexico-deficiencias-en-tratamiento-de-violencia-de-genero-ai-6406.html>

El Manual para Estudiantes Mexiquenses Aprender a Convivir en una Cultura de Paz (Sandoval, 2014), menciona que en educación media superior, "Cuando los conflictos no son tratados y resueltos mediante el diálogo, la discusión y los acuerdos, trascienden a situaciones de maltrato, agresiones o violencia física o emocional", los conflictos más comunes surgen a raíz de las características de quienes conforman la comunidad escolar, sus reglas y sus valores.

Ahora bien, ver al conflicto cómo algo positivo nos permitirá afrontarlo de formas no violentas, la alternativa de concebirlo como una motivación para el cambio representa la oportunidad para su abordaje pacífico y para que la convivencia en la escuela pueda mejorar y fortalecerse. Esta concepción forma parte de la educación para la paz.

### **Educación para la Paz**

La educación para la paz es necesaria para la construcción de una cultura de paz que:

*Consiste en valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad, que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación y que garantizan el pleno ejercicio de todos los derechos y proporcionan los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de su sociedad (ONU, 1998).*

Significa que la paz puede aprenderse y la violencia prevenirse, conlleva cambios personales, colectivos y comunitarios, implica aprendizaje de nuevas formas de interacción humana basadas en la no violencia y en la solución de conflictos a través de formas dialógicas creativas, el mejor espacio para conseguirlo es la escuela, a través de ella puede influirse en estudiantes, docentes, padres de familia y sociedad que le rodea, para aprender, desaprender y reaprender. Buscar cambios pequeños pero no invisibles, modestos pero de alto impacto, cotidianos, dentro y con proyección, generadores todos de identidad y procesos interculturales para la paz con justicia y dignidad como la proclamada por los indígenas mayas en el sureste mexicano (Michel, 2003).

"La educación para la paz nos otorga conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades y destrezas sobre el reconocimiento y respeto a la diversidad, social, cultural, étnica, religiosa, política, de género, lingüística, regional, de tipo de familias, de preferencias sexuales y deportivas" (Sandoval, 2014), diversidad que se puede definir como infinita e inagotable.

### **Diversidad y Educación Intercultural**

La diversidad cultural es un hecho innegable, se nace se vive y se muere en sociedad, bajo una cultura históricamente construida, cambiante, con espacio y tiempo geográfico delimitado, viviendo con "otros", cercanos y lejanos, iguales pero diferentes. La escuela es su retrato, ahí confluye una amplia comunidad, cinco días de la semana, por lo menos ocho horas por día, con vivencias, aprendizajes y creaciones compartidas.

Resulta tan absurdo como imposible intentar homogenizar a los estudiantes, Levinas (citado por Magendzo, 2006), expresa al respecto que "Una de las manifestaciones más severas de la negación de la diversidad es y ha sido el de la discriminación, construida sobre prejuicios y

estereotipos irracionales que se han instalado en la cultura, en las actitudes y comportamientos de manera muy profunda”.

Los estereotipos y prejuicios son arraigados, ritualizados, inconscientes y ampliamente difundidos, generalizados a todas las personas en todos los aspectos de la vida, sobre ellos (Sandoval, 2014), menciona que resulta imperativo intentar cambiarlos, buscando alternativas pacíficas en pro de los derechos de toda la comunidad escolar.

La diversidad es la base de la interculturalidad, la cual hace referencia no sólo a las culturas, sino al proceso de relación entre las mismas, (Sandoval, 2013). En este contexto de globalización y migraciones constantes se ha vuelto vital para la convivencia humana la educación intercultural, y es por supuesto ineludible en el ámbito educativo, espejo de una sociedad diversa y multicultural. Sandoval (2013) refiere que en las relaciones entre las culturas se presenta un diálogo inequitativo, con abuso de poder, un discurso que pretende desaparecer la diversidad, porque el poder determina qué y hasta dónde integrar a otras culturas.

### **Educación intercultural oficial**

Sandoval (2013), explica que a la educación intercultural impulsada desde el Estado a través de políticas gubernamentales se le conoce como oficial o convencional, se basa en el discurso y responde a la llamada modernidad, sigue los lineamientos de organismos internacionales, se enfoca al ámbito educativo y en México está dirigida principalmente hacia los pueblos indígenas, sus políticas son etnocéntricas, asimilacionistas y neocoloniales, sin diálogo, ignora las injusticias sociales y no respeta los derechos humanos.

Particularmente en México se ha llamado educación intercultural a la política educativa indigenista, se crearon universidades indígenas en diversos estados del país, dirigidas bajo modelos occidentales de educación, con fines asimilacionistas y de aculturación, y sin participación alguna de los pueblos indígenas en las decisiones de organización, dirección, planes y programas de estudio, contenidos, y diálogo horizontal de saberes Sandoval (2007).

También se le conoce como educación intercultural funcional porque le funciona al sistema dominante al no ir al fondo de las desigualdades sociales, económicas y culturales, es promovida a nivel nacional e internacional para que la diversidad no represente amenaza o inseguridad alguna (Walsh, 2010).

Esterman (2014), señala que la alusión oficial a la inclusión y el diálogo invisibilizan las asimetrías propias de una colonialidad. Ante tal realidad, existe la necesidad de rebasar las reformas gubernamentales e impulsar proyectos interculturales para combatir las inercias y perseguir una transformación real.

### **Educación intercultural crítica y descolonizada**

La perspectiva crítica de la educación intercultural lleva consigo una perspectiva descolonizada, no se concibe la una sin la otra. Walsh (2010:77) la define como proyecto político de descolonización, transformación y creación a través de la convivencia, la tolerancia y el diálogo.

Sin embargo, no se puede hablar de diálogo intercultural sobre relaciones de poder y profundas desigualdades que se sustentan en la colonialidad, pero ¿qué significado tiene y porqué se alude a este concepto?

Esterman (2014) define a la colonización como el proceso imperialista de ocupación militar y política de territorios, pueblos, economías y culturas, y colonialismo como la ideología que justifica y legitima un orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial. Pensar en una educación decolonial precisa de claridad sobre el concepto para saber cómo se presenta para pensar en cómo descolonizar.

La colonialidad es ideológica y cultural, significa que está presente en todos los aspectos de la vida de un pueblo, De Souza (2013), explica el cómo se manifiesta en el ser, el poder, el saber y la naturaleza.

- El poder, basado en el racismo que dio lugar a jerarquías para la dominación, hoy representado en la globalización con un modelo económico de explotación capitalista, caracterizado por el uso de la fuerza proveniente del Estado. El falocentrismo, reflejado en la sumisión, servidumbre y violencia hacia las mujeres.
- El saber, llamado epistemocentrismo, proclamando al conocimiento euro-occidental como el “único y verdadero” y los saberes no occidentales como “no válidos, no objetivos y no universales”.
- El ser, con la deshumanización y cosificación de la persona y su consecuente inferiorización a partir de la idea de “raza”.
- La naturaleza, este tipo de colonialidad ha significado de acuerdo con De Souza (2013:488), privatizar la vida y mercantilizar la existencia, Tubino (2004), explica que desde la modernidad la naturaleza es fuente de riqueza y concebirla como madre sagrada a la que se debe respetar se considera superstición y cosa del pasado.

Una interculturalidad descolonizada es lo que Sandoval (2013) plantea: romper con la hegemonía epistemológica y consolidar el pensamiento crítico, defender la cultura de los pueblos originarios y revalorar su herencia cultural, generar las condiciones favorables en las que los sujetos tengan la posibilidad de sostener un encuentro horizontal sin subordinación ni imposición. Si descolonizar no es fácil de decir mucho menos lo es de hacer, son cientos de años en los que ha persistido la colonialidad, se tienen esquemas mentales e introyectos coloniales dados por ciertos que son producto de una larga historia de dominación.

Por otro lado, aunque en México se cuenta con numerosos grupos indígenas se tiene también una mezcla de culturas García (2004), producto de la colonización y modernización que se presenta entre las culturas, estas se transforman entre sí, la interacción por migraciones, intercambios comerciales y formas de vida vía la globalización ha generado mezclas culturales que el autor denomina culturas híbridas. En relación con ello Esterman (2014), afirma que la educación intercultural crítica rechaza la idea de un purismo cultural porque las culturas son producto de una inter-trans-culturación con profundas asimetrías.

Descolonizar no es entonces la negación de que somos culturas híbridas, no es algo que parezca sencillo, sobre todo cuando se sabe que después de la llegada de los europeos a América se negaron más de diez mil años de civilización que ya existían en este continente, (Ferrero,1986; Solano 1992, citados en Solano, 2015).

Resumiendo, esta perspectiva de educación intercultural tiene su origen en movimientos sociales, se plantea lo que algunos autores llaman decolonialidad y otros descolonización, su intención es cambiar las relaciones de poder asimétricas, las condiciones de desigualdad y la discriminación, (Walsh, 2010; Esterman 2014; Sandoval 2013).

### **Educación intercultural para la paz**

La educación intercultural para la paz retoma los planteamientos de la perspectiva crítica y decolonizada y se propone "Posibilitar la adquisición de competencias y habilidades que nos permitan convivir sin violencias en sociedades cada vez más complejas y cambiantes", (Sandoval, 2014:30).

Por lo tanto, no es suficiente con reconocer la diversidad y resulta inútil promoverla únicamente como educación indígena, se requiere de un cambio de cosmovisión, porque en las diferencias se conforman las identidades y es así como aprendemos a Ser y a relacionarnos.

Sandoval (2013), es categórico cuando dice que la educación intercultural no debe reducirse al ámbito escolar, debe llevarse a la sociedad en general porque representa una oportunidad de transformación social. Reitera que el reto está en el cambio de paradigmas educativos, con la "Recuperación y re-apropiación" de la cosmovisión y culturas indígenas y de todas aquellas que conforman nuestros contextos, sobre este punto, pone como ejemplo a la educación indígena zapatista quienes educan "En el respeto al otro, el amor a la madre tierra, a la naturaleza y el cosmos".

La educación formal en México se encuentra aún lejos de lograr estos planteamientos, no los retoman ni la actual reforma laboral que se pretende educativa ni el currículo oficial, pero por fortuna, se encuentra menos lejos de prácticas educativas informales y de currículos ocultos, porque ya existen y se están abriendo espacios para el proceso de transformación por la vía de los hechos y en la resistencia de los movimientos sociales.

La educación intercultural para la paz ha generado numerosas alternativas pedagógicas de las cuales se mencionarán algunas para ser consideradas en la elaboración de estrategias didácticas, porque de muchas formas ya son impulsadas en la escuela con clara intención formativa y porque profundizar en las mismas permitirá impulsarlas y vivirlas de manera más consciente: Ética, Derechos humanos, Noviolencia, Diálogo y Comunidades de aprendizaje.

#### *Ética*

No es posible concebir una educación intercultural para la paz sin contar con una ética pedagógica que le sirva de sustento porque de acuerdo con Melich, (2003) la ética es lo que va a distinguir una acción educativa de un adoctrinamiento

Es viable en la escuela el impulso de la ética del cuidado planteada por Comins (2008), considerada como valoración de la responsabilidad compartida en donde la empatía y el cuidado forman parte de las relaciones humanas, ayuda a consolidar el sentido de pertenencia, facilita aprender a pensar en los otros y a vivir juntos.

Como parte de la ética se considera también la alteridad, significa que las diferencias no son un problema, no se intenta someter y obligar a la uniformidad, porque aún en las semejanzas de una generalidad, prevalece la diferencia. Bello (2014)<sup>20</sup> considera que en el proceso educativo necesariamente deben estar presentes proyectos de alteridad en un marco de múltiples identidades. Porque las relaciones humanas requieren de acuerdo con Walsh (2005), saber quiénes somos y cómo nos diferenciamos. Para ser requerimos del otro-otra, de lo contrario seremos como un "yo" incompleto, y aunque sea mi otro-otra "yo" es otro-otra de infinitas miradas, todas ellas diferentes, todas ellas parte de colectividades y formas de vida llamadas culturas.

Promover la hospitalidad como una responsabilidad ética es una alternativa que le sigue al ejercicio de la tolerancia y el respeto, Paris y Martínez (2004) lo definen desde su origen griego como *filoxenia*, amor a la diferencia, agregan que incluye aceptación y comprensión del otro independientemente de su forma de vida. Impulsar la hospitalidad es un reto, empezar a generar su uso en el lenguaje para mejorar la convivencia, debe hacerse posible en la acción para no perder la esperanza en los otros, en nosotros, en la humanidad.

Otro elemento ético sustentado en la dignidad humana lo representa la esperanza, Jares (2004), así lo explica y dice que al no ser genética se construye y por tanto puede ser educada, mantendrá a la humanidad de pie en la lucha contra las injusticias y las desigualdades, va a movernos para ser partícipes de la transformación, es la que hará que el sistema educativo supere la monotonía y falta de motivación para que la comunidad escolar no pierda la esperanza en él.

### *Derechos humanos*

Los derechos humanos representan una ética de mínimos, es así como lo expone Vila (2004) son casi un "imperativo existencial". Por su carácter universal y de protección para el bienestar humano no pueden separarse de ningún tipo de actividad o disciplina académica, atraviesan todo plan y programa de estudios y convivencia.

Sacavino y Candau (2014), establecen que el vivir los derechos humanos debe hacerse a través de pedagogías alternativas que contemplen: la indignación para superar la indiferencia ante las injusticias; la memoria que educa en el "nunca más" haciendo frente al silencio y la impunidad; el empoderamiento para impulsar a los grupos excluidos, consolidando identidades que superen la visión colonizada del ser y la no discriminación como un derecho a la igualdad de oportunidades.

En el ambiente escolar los derechos humanos deberían ser un tema transversal, se mencionan, pero en realidad no se estudian ni se promueven aunque conciernen a toda su comunidad. Vivir los derechos humanos es una alternativa viable y posible para crear espacios de paz. Sin derechos humanos no hay paz, el soporte de estos es la dignidad, Jares (2002), lo destaca al mencionar que la dignidad está antes que cualquier formulación jurídica o política por ser una condición inherente a la persona, sin límites de ningún tipo.

En la educación de los derechos humanos como una forma de construir cultura de paz e interculturalidad además de la dignidad y todos los derechos que la Declaración Universal

---

<sup>20</sup>Cátedra impartida el día 13 de marzo de 2015, para el Posgrado Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, en la ciudad de Toluca, Estado de México.

contempla hay que enfatizar la No-discriminación, la inclusión, la igualdad de género, la justicia y la memoria.

### *Noviolencia*

Tomada en el sentido que describe López (2012), "noviolencia" (como una sola palabra) es un concepto ético-religioso de ahimsa y hace referencia al término de "satyagraha" o búsqueda de la verdad, de tal forma que no tenga un vínculo tan fuerte con el concepto de violencia como sólo negación de la misma, sino más humanista, un concepto que engloba dentro de sí una propuesta ético-política, social y económica "de emancipación y justicia para reducir al máximo posible el sufrimiento humano".

### *Diálogo*

El diálogo como mediador, el derecho a ser escuchado y el respeto a la libertad de palabra, para evitar como lo manifiesta Pascual (2014), el elitismo y el autoritarismo, tan propio de nuestra cultura, el diálogo, en acuerdo con la autora, da paso a una comunicación más democrática al tomar en cuenta todas las voces, además de permitir enfrentar los conflictos de maneras no violentas.

Importante también es tomar en cuenta el diálogo de saberes como oportunidad para descolonizar la educación. Significa participación amplia, cooperativa y voluntaria de la comunidad, bajo el principio del respeto, objetivos comunes, igualdad de oportunidades e intercambios culturales activos de aprendizajes, personalidades e intereses en procesos dialógicos para la solución pacífica de conflictos y la no violencia, es una forma de inclusión donde no hay condiciones respecto a diferencias físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas etc., en donde los procesos dialógicos no son homogeneizantes y rescatan los saberes de toda la comunidad (Bello, 2014).

### *Comunidades de aprendizaje*

Se entiende como comunidad de aprendizaje a la participación amplia, cooperativa y voluntaria de quienes son parte de la escuela, dejando de ser individuos reunidos para convertirse en comunidades, organizados bajo el principio del respeto, con objetivos comunes, igualdad de oportunidades, intercambios culturales activos de aprendizajes, personalidades e intereses, en procesos dialógicos para la solución pacífica de conflictos y la no violencia, (Bello, 2014).

En resumen, la educación intercultural para la paz, crítica y decolonizada es una alternativa ciertamente compleja, pero viable, las propuestas pedagógicas pueden implementarse de manera creativa en diferentes contextos, requiere de trabajo arduo y comprometido si se busca la transformación, la generación de cambios son necesariamente paulatinos, no se van a presentar de un momento a otro, porque implica ir al fondo del sistema político mismo del país, modificar las formas arraigadas de pensamiento y de hacer en las dinámicas escolares es un camino que se ha empezado a andar en la firme idea de traspasar los muros escolares, influyendo a la comunidad que le da vida.

## METODOLOGÍA

Se utilizó el método etnográfico, para describir y reflexionar en torno a la dinámica escolar de convivencia y educación por el respeto a la diversidad cultural, fue producto de un trabajo de campo en interacción directa con la población escolar en la que se llevó a cabo. La investigación etnográfica "Es la manera particular de estudiar el presente y también el pasado, a partir de la observación rigurosa de la realidad vivencial y del análisis de documentos que existen sobre los sujetos y objetos" (Sandoval, 2013).

Incluye análisis cualitativo y cuantitativo, para los cuales se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de información:

- Encuesta de 134 variables aplicada a 414 estudiantes. La mayoría de las preguntas se tomaron de la tercera encuesta nacional de exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de Educación Media Superior en el país en 2013, de la Secretaría de Educación Pública en el nivel medio superior antes mencionada.
- Entrevista a grupos focales con alumnos de los tres grados escolares y ambos turnos.
- Observación de comportamientos de estudiantes y profesores mediante la aplicación de una técnica experimental: La simulación de un conflicto.
- Videos sobre actividades docentes en los últimos diez años.<sup>21</sup>
- Encuesta a profesores.
- Las herramientas utilizadas para la clasificación de la información fueron software cualitativo para la investigación MAXQDA plus 11 y cuantitativo SPSS.

### La escuela

La Escuela Preparatoria Oficial Núm. 128 inició hace más de 20 años con la organización vecinal, con clases en las banquetas del Municipio de Ecatepec, Estado de México, en respuesta a la necesidad de educación media superior en la zona. Posteriormente un pequeño terrero le fue donado y se acondicionó precariamente con el trabajo de los mismos estudiantes y profesores. Los estudios eran reconocidos con clave particular y en 2003 después de años de movilizaciones le fue otorgada la clave oficial, en 2005 le fue donado un terreno que mide 5404 m<sup>2</sup> que es en el que ahora se encuentra. Sus espacios, como el de muchas otras escuelas, son inadecuados e insuficientes. Sin presupuesto gubernamental ni de ningún otro tipo el proyecto arquitectónico se piensa a largo plazo, su construcción se realiza con recursos propios de la escuela requiriendo millones de pesos difíciles de lograr.

### Contexto sociocultural de los estudiantes y sus familias

El municipio de Ecatepec es el más poblado del Estado de México, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2010 registró 1,656,107 habitantes, equivalente al 10.9% de la población total de la entidad. De acuerdo a los datos de Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2010)<sup>22</sup> el 40.8% de su población se encuentra en la pobreza, con serios problemas de acceso a servicios de salud y en rezago educativo el 17.8%, sólo un 9.7% cuenta con acceso a una vivienda digna y un 31.1% tiene una alimentación de calidad. La migración es una de sus características, en los últimos quince años ha llegado un gran número de

<sup>21</sup> <https://www.youtube.com/channel/UCQ0OcOd8PerH4RrfrDsGkSA>.

[https://www.youtube.com/channel/UCHF3NhU\\_Xxkf8vHK47UVPMg](https://www.youtube.com/channel/UCHF3NhU_Xxkf8vHK47UVPMg)

<sup>22</sup> <http://www.paradigmas.mx/factores-economicos-en-la-violencia-los-feminicidios-en-ciudad-juarez-y-el-municipio-de-ecatepec/>

personas. La tasa de crecimiento poblacional muestra una tasa negativa cercana a cero en el periodo 2005-2010, lo que podría ser un indicador de su consolidación; es decir, que no va a continuar creciendo, o lo hará pero muy lentamente<sup>23</sup>.

Los resultados corroboran que Ecatepec es un municipio conformado por familias originarias de diferentes entidades del país, nacieron en el Estado de México sólo un 17% de los abuelos, 29% de los padres y el 70% de los alumnos.

No resulta significativo el número de padres y alumnos que hablen o entiendan una lengua indígena, de los encuestados 11% de padres y madres lo hacen y sólo un 1% de estudiantes, entre las lenguas indígenas conocidas se encuentran el Náhuatl, Otomí, Mixteco, Totonaca, Zapoteco y Mazateco.

Las madres a diferencia de los padres tienen menor escolaridad, los índices más altos de escasa escolaridad se ubicaron en primaria y secundaria, 80% para las madres y 65% para los padres. Las ocupaciones de ambos son en su gran mayoría de bajos ingresos, algunos estudiantes no especificaron sus ocupaciones, ya que están desempleados, no viven con ellos o no saben que es lo que hacen, el 59% de las madres se dedica al hogar y un 56% de los padres es empleado, obrero, albañil, chofer o comerciante.

En cuanto al tipo de familia un 60% es la considerada nuclear conformada por padre, madre y hermanos, 21% encabezadas únicamente por la madre, 5% por el padre y 11% la extensa en dónde la familia nuclear vive con otros familiares en la misma casa, 2% viven con otros familiares y el 1% ya vive con su pareja.

El 77% de estudiantes son menores de edad y el 52% son mujeres. El porcentaje de estudiantes por grado da cuenta del alto nivel de abandono escolar, existe un 43% de alumnos en segundo semestre, 33% en cuarto y 24% en sexto.

### **Conductas y actitudes de los estudiantes ante la diversidad**

Entre las interacciones sobre violencias y conflictos destaca la violencia verbal como la más común e incluso ya normalizada. Es menor el porcentaje de quienes reconocen haber ejercido violencia de quienes han sido víctimas de la misma. Aunque los porcentajes de aceptación de la violencia no llegan a la mitad de la población si son significativos, como ejemplo se citan los que rebasan el 30%.

47% ha recibido insultos, 45% cree que sus compañeros hablan mal de él o ella, 42% ha sido objeto de burlas durante las clases, 41% ha sido silenciado por sus compañeros, 41% ha recibido gritos, un 39% manifiesta que lo ven feo, un 37% ha sido ignorado, un 31% es llamado por un apodo ofensivo o que lo ridiculiza.

Entre quienes reconocen haber ejercido violencia existe un 40% que ha ignorado a compañeros, 39% los calla, 38% se burla, 37% grita y 37% insulta.

La percepción que tienen de los profesores y orientadores no es negativa, pero sí refleja una percepción de que existe cierta falta de atención o incapacidad para hacer frente a los conflictos.

<sup>23</sup>[http://portal2.edomex.gob.mx/copladem/programas/regionales/groups/public/documents/edomex\\_archivo/copladem\\_pdf\\_rv\\_ecatepec.pdf](http://portal2.edomex.gob.mx/copladem/programas/regionales/groups/public/documents/edomex_archivo/copladem_pdf_rv_ecatepec.pdf)

69% dice poder contar con los orientadores y el 60% con los profesores, sin embargo no llega a la mitad quienes creen que los profesores no actúan como mediadores ni intervienen para resolver problemas. Un dato muy significativo es que 59% del estudiantado manifiesta que los orientadores ignoran la situación en tanto que un bajo 4% lo cree de los profesores. Es decir, creen que los profesores no ignoran los conflictos pero no actúan en tanto que los orientadores sí actúan pero lo ignoran, un dato de percepción importante para ser tomado en cuenta frente a los conflictos entre estudiantes.

En los niveles de tolerancia ante la diversidad cultural y sexual es notorio que hace falta trabajo para la formación y aprendizaje de la misma así como en la concientización de la igualdad de género, mostrar esta variable no fue intención de la investigación, pero las diferencias son dignas de tomar en cuenta, los resultados se obtuvieron también por grado de estudios lo cual permite visualizar la influencia del trabajo docente en lo que concierne al respeto de la diversidad, las diferencias son notables, más aún entre los sexos, los resultados muestran que prevalecen los estereotipos.

Cerca del 93% de la población cree que un embarazo es responsabilidad de ambos progenitores, sin embargo de esta población así lo cree el 97% de las mujeres y el 31% de los hombres. 95% de sexto semestre, 93% de cuarto y 41% de segundo.

33% de la población está de acuerdo en que las mujeres que parecen más débiles son más atractivas, así lo creen el 23% de las mujeres y el 46% de los hombres, 33% de sexto, 32% de cuarto y 32% de segundo, en esta variable no existen diferencias significativas entre los grados de estudio.

Un 32% del total de estudiantes creen que es normal que los hombres ganen más dinero que las mujeres, así lo creen el 17% de las mujeres y el 48 % de los hombres, 25% de sexto semestre, 34% de cuarto y 34% de segundo.

Los niveles de aceptación ante las diferencias son altos, de un 94% de aceptación para trabajar con personas con otro color de piel fue bajando en el siguiente orden: baja condición socioeconómica, ideas políticas diferentes, religión, indígenas, extranjeros discapacidad, homosexualidad, enfermos crónicos hasta llegar a un 83% quienes aceptan trabajar con personas enfermas de SIDA. En tercer grado y las mujeres muestran mayores niveles de tolerancia en todas las preguntas pero las diferencias no son significativas.

Existe una preferencia generalizada a trabajar con quienes consideran sus mejores amigos 91%, y en última instancia con quienes tienen bajas calificaciones 69%.

Aunque un 90% manifiesta que los profesores tratan igual a todos los estudiantes y que se prestan al diálogo el 64% manifiesta que tratan mejor a quienes sacan mejores calificaciones y un 73% los considera autoritarios.

El 34% no se siente valorado como persona y dada la importancia de este punto el porcentaje sí puede considerarse como alto. Cabe destacar la opinión negativa que más de la mitad de la población tiene sobre las reglas escolares.

## Las entrevistas

La discriminación se concibe entre los estudiantes como exclusión proveniente de actitudes negativas ante las diferencias.

*Es que hay muchas, aunque sean pequeñas y casi no se noten, solo buscamos un pretexto para criticar a los demás.*

*Es normal, pero inconscientemente, como le decía ya estamos tan acostumbrados a eso que, es como un instinto.*

*Hay discriminación dentro de la discriminación... es como que, si tu estas pidiendo que respeten tu orientación, como puedes tu venir a decir que por culpa mía se discrimina a los homosexuales.*

Los estudiantes de sexto semestre fueron quienes hablaron de los estereotipos.

*Son esos estereotipos que nos ponen y siento que estamos tan metidos en eso que ya es como algo normal*

*Yo creo que hay distintos tipos de mujeres... pero también hay distintos tipos de hombres... yo creo que ser mujer o ser hombre... con que seas un ser humano con que te respeten y demás Los estereotipos siempre van a estar presentes... tiene que ser así para que la sociedad esté controlada.*

Ante el conflicto en el salón de clases los estudiantes opinan:

*Todos nos empezamos a reír... queríamos que se agarraran a golpes Ni siquiera parece grupo más bien son como divisiones, cuando tú te peleas y nadie interviene, ¿por qué?, es porque ni les importas y les vale gorro si sí, o no Ya mejor lo arreglan allá afuera, a la salida, es lo que casi siempre hacen. Yo le dije a mi amigo cálmate y hasta lo intentaba jalar, pero es que cuando están enojados hasta a mí me dan. Es que, los conflictos es de que uno se quiere sentir superior a otro, siempre es el que quiere ganar y tener la razón para todo, cuando a veces no es así... es difícil porque todos tienen diferentes maneras de pensar.*

Sobre la actitud de los profesores sus opiniones son congruentes con los resultados obtenidos en la encuesta:

*Ya lo sienten como normal, como que así se hablan los chavos de ahora... y ya pasa en cualquier clase, con cualquier maestro, que ya no se da ni cuenta ni de lo que dicen. No se dio cuenta, seguía dando clase normal y estaban así, enfrente del maestro y todo lo toman como algo normal. En el conflicto en el salón estuvo bien que el maestro interviniera, se ve la importancia que tiene hacia sus alumnos. Tal vez un maestro ya este cansado que un alumno no haga nada y le dice, sabes que, ya estas reprobado, aunque me entregues cosas tú ya reprobaste, ya de todos modos, pues no entres a mi clase... pero tampoco se trata de eso.*

*Los maestros algunos tienen problemas y vienen a desquitarse con los alumnos. Es el estrés de los compañeros que hacen que se ponen así. Hay maestros que si vienen enojados. Es obvio que los maestros también son seres humanos y también sienten, si nosotros hacemos que se pongan de malas... al final y al cabo los culpables son los alumnos porque no ponemos de nuestra parte.*

A pesar de que dicen que son algo normal algunas formas de violencia y estar acostumbrados a ellas, reconocen que tienen consecuencias negativas.

*Sí, eso es manchado y es discriminación, yo creo que todos en algún momento hemos hecho algo de eso.  
Si me deprimía mucho pero ya después no sé, bueno, y así como yo sola me fui retroalimentando mi autoestima y siento que llegue a ese punto en que ya no me importan esas palabras. O sea, si me dicen algo, si me doy el bajón.  
Los psicológicos son los que más dañan porque son los que te van a regir después como te vas a sentir contigo.*

En lo que se refiere a la inclusión sus aportaciones son valiosas para ser incorporadas en cualquier tipo de planeación y estrategia docente. Manifiestan la necesidad de conciencia, confianza, curiosidad, amistad, amor, respeto, honestidad, aceptación, quitar prejuicios, amabilidad y tolerancia, propuestas que reflejan ética, valores, diálogo y alteridad.

*Dicen, eres de cinco y siempre serás de cinco, pero ese no es el chiste porque todos aprendemos, nadie tiene ese tope para no poder aprender, unos más rápido, otros con dificultad, pero tarde o temprano aprendemos.  
El diálogo; respetando las ideas; saber escuchar; decir la verdad; todo se trata de valores; actividades creativas de convivencia; debates; simplemente un abrazo; dar apoyo; incluir a las personas aisladas.  
Somos la misma persona que puede respirar que puede opinar que puede sentir, pero nuestro pensamiento es el que cambia y genera cosas y consecuencias hacia las demás personas.*

### **La simulación del conflicto**

En las reacciones frente a los conflictos las más escasas son las de conciliar o intentar darle solución a través del diálogo.

En un grupo de cuarto semestre los estudiantes discutieron y se gritaron en dos ocasiones, ambos se molestaron porque fueron ignorados por los profesores, ante tal situación se ingresó al salón de clases para cuestionar al grupo. ¿La indiferencia mostrada, acaso fue producto de que estaban muy ocupados académicamente o quizás están como ellos mismos dicen, acostumbrados a los pleitos?

En un grupo de segundo semestre, la docente y la orientadora cambiaron las reglas y decidieron no avisar a una de las chicas. La chica agredida se sintió humillada, respondió agresivamente y

quiso golpear a su compañera, entonces se le aclaró que se trató de una simulación y ella se molestó aún más.

En todos los casos las reacciones fueron: permanecer a la expectativa, tomar partido por alguno de los participantes, reírse, incitarlos a responder las agresiones o ignorarlos.

Algo a destacar fueron los argumentos de los grupos en contra de las mujeres, nadie cuestionó los insultos hacia ellas, hasta que se les hizo hincapié en ello, manifestaron que deberían quedarse calladas, dar aviso y no responder a las agresiones, al respecto se reflexionó sobre la discriminación y la violencia de género.

Gracias a la mediación de los docentes los grupos lograron tener un diálogo y plantear alternativas tales como escuchar los motivos de los involucrados y solicitarles que se disculparan entre ellos para solucionar el conflicto.

### **Prácticas docentes por el respeto a la diversidad**

La plantilla está integrada por docentes con formación profesional en distintas disciplinas, con diferentes ideologías y religión, el trabajo académico ha sido apoyado por todos como parte de las responsabilidades en la escuela, no se puede decir lo mismo de las actividades de concientización por el respeto a la diversidad y equidad de género, a pesar de la disposición y entusiasmo de los estudiantes generación tras generación dichas prácticas han disminuido considerablemente hasta desaparecer algunas en los últimos tres años.

Las actividades no oficiales que se han llevado a cabo en la escuela pasaron a formar parte de las tradiciones e identidad de la misma, como el día de muertos. En el año 2006 se dio inicio a un evento de tipo macro por el respeto a la diversidad, la no violencia y la equidad de género, "Feria de las sexualidades", cada año durante una semana se llevaron a cabo numerosas actividades (conferencias, debates, talleres, desfiles, teatro, exposiciones de pintura, dibujo, fotografía, escultura, libros, revistas, videos, cine-debate, baile, poesía, folletería, material didáctico, alimentos y bebidas, etc.), formativas, concientizadoras, creativas y lúdicas, de alto impacto, amplia participación y entusiasmo del estudiantado, se volvió muy popular y esperada, ante la falta de recursos económicos y materiales fueron reflejo de una gran capacidad y creatividad de los docentes organizadores, colaboradores y estudiantes. Se realizaron durante ocho años consecutivos, poco a poco fue reduciéndose en dinámicas, tiempo y recursos, la última de ellas en el año 2013 provocó malestar y desgaste emocional en quienes la impulsaban, por lo que se suspendió, hoy día los nuevos estudiantes preguntan qué ha pasado con la misma, puesto que era ya un referente de promoción de la escuela.

Durante el ciclo escolar se impulsaban también otras acciones tales como desfiles por la diversidad y obras de teatro, como la adaptación de "los monólogos de la vagina", presentada ante estudiantes, madres y padres de familia y comunidad en general, llegó a tener tal popularidad que se llevó a otras escuelas y centros culturales de Ecatepec y el D.F. hoy día se intenta continuar con la misma pero enfrenta serias dificultades de tiempo, espacio y falta de apoyo.

Aún prevalecen algunas acciones para la denuncia pública sobre las injusticias y violación de los derechos humanos, performances externos por la no violencia contra las mujeres. Otras actividades esporádicas con presencia en la comunidad fueron un festival de día del niño y algunos

eventos del día de la madre, algunos cursos de verano, un maratón y algunos torneos de fútbol. Entre las actividades oficiales se encuentra la semana de la ciencia, con la organización de una muestra gastronómica y en este año 2015, la formación de un comité de convivencia escolar. Además se imparten voluntariamente talleres culturales, vinculados a una de las materias, para garantizar con evaluación la asistencia del alumnado.

Hoy día, las energías lamentablemente se han canalizado sobre todo a los eventos oficiales impulsados desde la supervisión escolar, que no cubren el propósito de intercambio ni de cooperación inter-escolar, ya que únicamente asisten los "mejores estudiantes a concursar" en diferentes habilidades. Así mismo la preocupación docente se ha centrado en la evaluación, resultado de la reforma educativa que mantiene en el descontento y la zozobra laboral al magisterio, debido a la posibilidad de resultar no idóneo y ser despedido.

Los profesores reconocen el carácter positivo y transformador de las actividades mencionadas en la formación de los estudiantes, las han considerado como parte de una educación alternativa, coinciden en las causas por las cuales consideran que el trabajo y entusiasmo a disminuido y en algunos casos desaparecido: cuestionan la congruencia, hablan de la falta de apoyo y obstaculización por parte de la dirección y prácticas de verticalidad, exigencias por el control de las actividades de manera corporativa, mayor carga de trabajo administrativo, estrés por la inseguridad laboral, falta de apoyo docente en general, falta de comunicación y finalmente desgaste físico, emocional y síndrome de bournout.

Si bien, las prácticas educativas mencionadas resultan congruentes con los planteamientos de la educación intercultural para la paz, estas no han sido suficientemente teorizadas, la plantilla docente sí cuenta con información sobre algunos de sus conceptos tales como el de los derechos humanos, el diálogo y la no violencia, sin embargo, dicen desconocer los conceptos de decolonialidad, alteridad, diálogo de saberes, comunidades de aprendizaje y manifiestan dudas y diferencias respecto al de paz.

Existe en la práctica docente un trabajo por la formación ética que refleja la educación de la esperanza, el cuidado y los valores, los derechos humanos, la conciencia por el rescate de la dignidad, la búsqueda de la justicia y el rescate de la memoria, promueve el diálogo y la noviolencia, la necesidad de ser comunidad y el cuestionamiento de la colonialidad, se ha propuesto contribuir a la construcción de una cultura de paz, pero su paso es lento, con obstáculos, con diferencias, con incongruencias e inclusive con retrocesos, hoy día se considera como un trabajo de resistencia, de ir muchas veces contracorriente, de persistir, en una palabra, es una utopía de un largo camino por recorrer.

## CONCLUSIONES

Las violencias generalizadas y algunas ya normalizadas pueden revertirse, hemos comprobado que la escuela tiene la capacidad para concientizar sobre la necesidad de la misma, la infinita creatividad que le es propia y de la cual se tienen evidencias claras, le permite y facilita hacerlo. El docente es la clave para la transformación de la cosmovisión en sí mismo y en los estudiantes con los que convive día tras día. Su influencia a través de múltiples e incontables actividades que precisa hacer conscientes e informadas puede irradiar a las familias y alcanzar a la comunidad que le rodea.

El contexto bajo el cual se ejerce la docencia hoy día es adverso, pero se tiene la ventaja de contar con profesores comprometidos, que aún desgastados conservan la esperanza de poder contribuir a la construcción de una cultura diferente, de respeto a las diferencias y por una vida digna. Continuar con el acercamiento hacia la comunidad y el rescate de sus saberes y tradiciones, tomar como tarea una praxis decolonizadora, haciéndonos uno en el respeto y conservación de la tierra, aprender a reconocer y reconocerse en los otros-otras, iguales pero siempre diferentes, por el cuidado mutuo, por el conocimiento y la defensa de los derechos humanos.

El entusiasmo y energía característica de los adolescentes es motivación para continuar, pero asumir el diálogo y democratizar la participación son condiciones indispensables, de lo contrario el avance será mínimo o no será, se impondrá una especie de simulación que se aboque a llenar los formatos exigidos por la oficialidad.

Pocos maestros conocen los conceptos vinculados a la educación intercultural para la paz, pero comprenden el significado e importancia del diálogo, el respeto a la diversidad y el valor de nuestras raíces, su implementación la mayoría de las veces folklorizada se ha dado por la vía de los hechos, hace falta conocerla, difundirla para que permita arribar a nuevas y concientizadas prácticas educativas, recobrando el disfrute por la docencia. Hace falta la generación de nuevos espacios de paz y de trabajo colectivo.

Conocer los planteamientos de la educación intercultural para la paz, crítica y decolonizada, genera conciencia política, necesaria para entender los procesos sociales y educativos, abre nuevos espacios de reflexión sobre las desigualdades, injusticias, discriminación y violencia, produciendo propuestas pedagógicas contextualizadas, poniéndonos en el camino de la dignidad, el diálogo creativo, la ética, la alteridad y la paz.

Se avanza a paso lento, en el entendido de que la educación es un derecho humano, que tiene como fin el aprendizaje y concientización de las formas de vida para dignificarlas, con ideales de justicia, libertad, democracia e igualdad. Deconstruir, desaprender y reaprender son ahora tareas de la escuela para conseguir una educación intercultural para la paz.

Para finalizar, viene bien la frase de Paulo Freire que no pierde su sentido y actualidad, "Soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagógico" (Freire, citado en Walsh, 2013:38).

#### LITERATURA CITADA

Álvarez, A. (2010). *Violencia y agresividad no es lo mismo. Una mirada gestáltica*. Radio Mateína. Montevideo, Uruguay. Disponible en: [http://www.ivoox.com/violencia-agresividad-no-es-lo-mismo-una-audiosmp3\\_rf\\_458535\\_1.html](http://www.ivoox.com/violencia-agresividad-no-es-lo-mismo-una-audiosmp3_rf_458535_1.html) [Accesado el 22 de junio de 2015]

Amnistía Internacional. (2015). "México. Documentos". Disponible en: <https://www.es.amnesty.org/paises/mexico/documentos/> [Accesado el 22 de marzo de 2015]

Bello, D. J. (2014). "Educación intercultural y diálogo de saberes para la paz". *Revista Ra Ximhai*. Vol. 10 Núm. 4 Julio-Diciembre 2014. Disponible en:

<http://raximhai.com.mx/Portal/index.php/ejemplares/7-ejemplares/34-volumen-10-num-2> [Accesado el 22 de marzo de 2015]

Bello, D. J. (2014). "Convivencia, Diversidad Cultural y Educación para la Paz". Cátedra impartida el día 13 de marzo de 2015, para el Posgrado Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, en la ciudad de Toluca, Estado de México.

Camacho, S. F. (2015). "Prevalen en México deficiencias en tratamiento de violencia de género: AI". *La Jornada. Sociedad y justicia*. México D.F. mar, 24 mar 2015 12:11. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/03/24/prevalen-en-mexico-deficiencias-en-tratamiento-de-violencia-de-genero-ai-6406.html> [Accesado el 15 de octubre de 2015]

Comins, M. I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. CEIPAZ. Icaria-Editorial. Barcelona.

De Souza, S. J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del "buen vivir"/ "vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo". En Walsh, C. (edit). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo 1*. Cap. 14. pp. 469-507. Serie pensamiento decolonial. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/203155142/Catherine-Walsh-Pedagogias-Decoloniales#scribd> [Accesado el 22 de marzo de 2015]

El Reforma. (2015). "Nuestras hijas de regreso a casa. Femicidios". Disponible en: <http://nuestrashijasderegresoacasa.blogspot.mx/2015/04/entre-2011-y-2014-ocurrieron-al-menos-2.html> [Accesado el 22 de marzo de 2015]

Estermann, J. (2014). "Colonialidad, descolonización e interculturalidad". Polis. Disponible en: <http://polis.revues.org/10164> [Accesado el 22 de marzo de 2015]

Galtung, J. (1967). *Theories of peace. A synthetic approach to peace thinking*. International Peace Research Institute, Oslo. Disponible en: <http://raximhai.com.mx/Portal/index.php/ejemplares/7-ejemplares/34-volumen-10-num-2> [Accesado el 06 de junio de 2015]

Galtung, J. (2000). *Conflict Transformation by Peaceful Means (the Transcend Method. United Nations*. Disponible en: [https://www.transcend.org/pctrcluj2004/TRANSCEND\\_manual.pdf](https://www.transcend.org/pctrcluj2004/TRANSCEND_manual.pdf) [Accesado el 06 de junio de 2015]

García, C. N. (2004). "Diferentes, desiguales o desconectados". *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 66-67, p. 11 Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewFile/28376/28211> [Accesado el 22 de marzo de 2015]

Gobierno del Estado de México. (2011). *Plan de desarrollo 2011-2017*. Disponible en: [http://portal2.edomex.gob.mx/copladem/programas/regionales/groups/public/document/s/edomex\\_archivo/copladem\\_pdf\\_rv\\_ecatepec.pdf](http://portal2.edomex.gob.mx/copladem/programas/regionales/groups/public/document/s/edomex_archivo/copladem_pdf_rv_ecatepec.pdf) [Accesado el 22 de marzo de 2015]

Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Editorial Popular. Madrid,

España.

- Jares, X. R. (2002). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. 2ª edición. Editorial Popular. España.
- Jares, X. R. (2004). "Educar desde y para la verdad y la esperanza". Disponible en: [http://www.ciudadredonda.org/admin/upload/files/1cr\\_t\\_adjuntos\\_179.pdf](http://www.ciudadredonda.org/admin/upload/files/1cr_t_adjuntos_179.pdf) [Accesado el 22 de marzo de 2015]
- Jiménez, B. F. (2012). "Conocer para comprender la violencia: Origen, causas y realidad" *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 58, enero-abril, 2012, pp. 13-52 Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10520680001> [Accesado el 06 de junio de 2015]
- López, M. M. (2012). *Noviolencia para generar cambios sociales. Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 3, núm. 9, 2004, p. 0 Universidad de Los Lagos Santiago, Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500914> [Accesado el 06 de junio de 2015]
- Magendzo, A. (2006). "El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación". *Polis. Revista Latinoamericana*. Disponible en: <http://polis.revues.org/4897> [Accesado el 22 de marzo de 2015]
- Melich, J. C. (2003). "La sabiduría de lo incierto Sobre ética y educación desde un punto de vista literario". *Educación* 31, 2003 33-45. Disponible en: <http://educar.uab.cat/article/view/303> [Accesado el 22 de marzo de 2015]
- Michel, G. (2003). "Ética política zapatista una utopía para el siglo XXI". Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. Disponible en: <http://csh.xoc.uam.mx/produccioneditorial/libreriavirtual/EticaPolitica/eticapolitica.pdf> [Accesado el 22 de marzo de 2015]
- ONU. (1998). "Cultura de paz". Resolución A/52/13. Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/52/13&Lang=S> [Accesado el 22 de marzo de 2015]
- Paris, A. S. y Martínez, G. V. (2004). "Interculturalidad y conflicto. Una perspectiva desde la filosofía de la paz". Cátedra UNESCO Filosofía Paz / Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España. Disponible en: [http://www.uned.es/dpto\\_fim/InvFen/InvFen07/pdf/06\\_PARIS\\_et\\_al.pdf](http://www.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen07/pdf/06_PARIS_et_al.pdf) [Accesado el 28 de octubre de 2014]
- Pascual, M. A. (2014). "Pedagogía de las diferencias y la equidad. Desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral". *Revista Ra Ximhai*. Volumen 10 número 2 enero-junio 2014. Edición especial Paz, interculturalidad y democracia.
- Reardon, B. (2008). "Aprendizaje en Derechos Humanos, pedagogía y Políticas de paz". Conferencia Magistral 2008-2009. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico.

- Rosas, T. (2015). "Aumenta en 2 millones el número de pobres" Jul 23, 2015 23:48. Disponible en: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2015/07/23/aumenta-2-millones-numero-pobres> [Accesado el 06 de junio de 2015]
- Sacavino, S. y Candau, V. M. (2014). "Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz". En revista Ra Ximhai, Volumen 10 número 2 enero-junio 2014 Edición especial. Paz, interculturalidad y democracia.
- Sandoval, F. E. y Guerra, G. E. (2007). "La interculturalidad en la educación superior en México". *Revista Ra Ximhai*, mayo-agosto, Vol.3, Número 2 Universidad Autónoma Indígena de México. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 273-288.
- Sandoval, F. E. (coord.). (2014). *Manual para Estudiantes Mexiquenses. Aprender a Convivir en una Cultura de Paz. Educación Secundaria y Bachillerato*. Gobierno del Estado de México. Toluca, Estado de México.
- Sandoval, F. E. (2013). *Educaciones interculturales en México*. Buenos Aires. Estudios Sociológicos Editora. Disponible en: <http://csociales.fmoues.edu.sv/files/EducacionesInterculturales.pdf> [Accesado el 30 de noviembre de 2014]
- Sandoval, F. E. (2013). "Etnografía para la paz, la interculturalidad y los conflictos". *Rev. Ciencias Sociales* 141: 11-24 / 2013 (III). [En línea]. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/12478/11721> [Accesado el 12 de julio de 2014]
- SEP. (2014). "Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior". Principales cifras del ciclo escolar 2012-2013. Publicado en enero 2014. Disponible en: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems\\_encuesta\\_violencia\\_reporte\\_130621\\_final.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf) [Accesado el 22 de marzo de 2015]
- Solano, A. J. (2015). "Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente". *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 117-129 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805007> [Accesado el 30 de noviembre de 2014]
- Tubino, F. (2004). "La impostergable alteridad: Del conflicto a la convivencia intercultural". En M. Castro-Lucic, (ed.) *Los desafíos de la interculturalidad: Identidad, política y derecho*. Universidad de Chile, Santiago. Disponible en: [http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/alteridad\\_ftubino.pdf](http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/alteridad_ftubino.pdf) [Accesado el 22 de marzo de 2015]
- Vila, M. E. (2004). "Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad". *Athenea Digital*. Revista de Pensamiento e Investigación Social, núm. 6, otoño, 2004, pp. 47-55. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700604> [Accesado el 22 de marzo de 2015]

Walsh, C. (2005). "La interculturalidad en la Educación". Ministerio de Educación. Lima-Perú. Disponible en: [http://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf) [Accesado el 22 de marzo de 2015]

Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En Viaña, J. Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia. Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci3n-Intercultural1.pdf> [Accesado el 22 de marzo de 2015]

Yañez, M. N. A. (2014). "Factores económicos en la violencia: Los feminicidios en Ciudad Juárez y el municipio de Ecatepec". *Paradigmas, Revista de investigación*. Disponible en: <http://www.paradigmas.mx/factores-economicos-en-la-violencia-los-feminicidios-en-ciudad-juarez-y-el-municipio-de-ecatepec/> [Accesado el 22 de marzo de 2015]

#### **Nota:**

Este artículo es producto de la investigación de tesis de la alumna Gloria Piñón García bajo la dirección del Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero para optar por el título de Maestra en "Educación para la Paz y la Convivencia Escolar" del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2015.

#### **Síntesis curricular**

##### **Gloria Piñón García**

Licenciada en Psicología. Orientadora Técnica en Educación Media Superior. Estado de México. Estudiante de maestría en el Posgrado "Educación para la Paz y la Convivencia Escolar" del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartida por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2016. Correo electrónico: glo\_128@hotmail.com

##### **Eduardo Andrés Sandoval Forero**

Doctor en Sociología, Maestro en Estudios Latinoamericanos y Antropólogo Social. Profesor invitado de universidades de Estados Unidos, América del Sur, España e Italia. Autor de varios libros sobre interculturalidad, diversidad cultural y paz. Miembro de la Academia Latinoamericana en Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos. Investigador nivel II del Sistema Nacional de Investigadores, Conacyt, México. Correo electrónico: forerosandoval@gmail.com





**LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL PACÍFICA EN LA TELESECUNDARIA No. 0180  
“JOSUÉ MIRLO”**

**THE INTERCULTURAL COEXISTENCE IN TELESECUNDARIA NUMBER. 0180 “JOSUÉ MIRLO”**

**Isaura Martínez-Rodríguez**

Asesora Académica en la modalidad de Telesecundaria en la Subdirección Regional de Educación Básica Jilotepec. Av. José Vasconcelos, Col. La Merced, Jilotepec, Estado de México, México. C.P 54240. Tels. (761) 7340275 y (045) 55 52120655. Correo electrónico: marisa.1210.mm@gmail.com

**RESUMEN**

Este artículo es un pretexto para construir iniciativas pedagógicas a favor del respeto y la interacción, en un contexto escolar en el cual, se observan grupos de poder al exterior de la institución cuyo dominio se basa a través del ejemplo a ciertas culturas matriculadas, tensionando la convivencia en la institución. Ante los comportamientos de exclusión, discriminación, violencias, agresiones, conflictos violentos, etc., la Convivencia Intercultural es una posibilidad, para atender este fenómeno desde los Estudios para la Paz.

El estudio se sustentó en el método cualitativo etnográfico, donde el principal insumo para la indagación son los comentarios de los docentes y alumnos. A partir de esta investigación, se espera contribuir a mirar un contexto escolar desde diferentes ángulos y motivar a otras ideas de paz donde sea posible la interacción para una escuela inclusiva.

**Palabras clave:** reconocimiento, respeto, aceptación, diversidad cultural, iniciativas de paz.

**SUMMARY**

This article intends to be the means for building up pedagogical initiatives which promote respect and interaction in a specific educative context, in which it was found to have external groups of power, whose domain is based in the example of certain matriculated cultures. As a result, this makes the school community experience tension in their everyday living together interaction. Before these exclusion, segregation, violence, aggression, violent conflicts behaviours, the intercultural coexistence becomes a possibility to address this phenomenon, from a peace studies perspective.

The study is based on the ethnographic qualitative method, where the principal inputs are the teachers and students' perceptions. This research expects to contribute in the analysis of an educative context from different perspectives, as well as motivating other peace related ideas where interaction is the basis to reach an inclusive school model

**Key words:** recognition, respect, acceptance, cultural diversity, peace initiatives.

**INTRODUCCIÓN**

En el devenir histórico del sistema educativo mexicano, muchas instituciones no han comprendido los alcances de la convivencia escolar, cuyo fundamento son las relaciones pacíficas entre culturas, lo que ha contribuido a que generaciones de alumnos sean excluidos, discriminados, violentados por otras del mismo centro educativo, en muchos casos, son los docentes quien con su proceder son indiferentes a la atención a causas y consecuencias que merman la estabilidad del alumno.

Ante la ausencia de un *currícula* formativa en Estudios para la Paz, nuestro país ha avanzado a cuenta gotas en propiciar un cambio en las prácticas pedagógicas en las cuales se privilegien los valores y el diálogo.

En este sentido, las instituciones de Educación Básica, deben ser un abanico de posibilidades para el crecimiento académico, emocional y afectivo de los alumnos. Así, puede decirse que todo

proceso de paz, es irrestricto en la reconstrucción de la ruptura de relaciones sociales, la escuela no puede ni debe desligarse de las diferencias como lo son las físicas, sociales, las económicas, las cognitivas, las afectivas, las emocionales, las religiosas, las culturales, las sociales, etc., inherentes en la conformación de la identidad.

La Telesecundaria No. 0180 “Josué Mirlo”, se ubica en la localidad de *Tenjay*, Chapa de Mota, Estado de México, donde es evidente la influencia de “Las Bandas”, y donde se muestran relaciones violentas entre alumnos líderes y grupos de poder, en una constante de lucha de poder, ello es el objeto de estudio de la investigación.

De acuerdo con lo expuesto, se planteó el siguiente objetivo general: *indagar y reflexionar sobre las relaciones culturales violentas de los alumnos ligados a grupos de poder y las respuestas de los docentes frente a ello, con la finalidad de contribuir a una propuesta basada en la interculturalidad.*

Este artículo de investigación, se integra por tres apartados:

1. *¿Cómo se gestó la investigación?* Se explica el método, las técnicas, el software empleado para este proceso.
2. *Los resultados de la investigación*, es una aproximación a la realidad escolar de acuerdo con los siguientes puntos de análisis: La Diversidad Cultural, Los Conflictos en la diversidad, La Convivencia Intercultural, El diálogo intercultural.
3. *La Convivencia Intercultural pacífica*, Propuesta construida a partir de las aportaciones del Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero y Catherine Walsh, se trata de una inercia gestada para su implementación consensuada en las aulas.

### **1. ¿Cómo se gestó la investigación?**

Para adentrarse a las relaciones culturales de este contexto, se requiere de un marco teórico guía, en este caso lo es la perspectiva teórica *Etnografía para la Paz, la Interculturalidad y los Conflictos* del Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero, para quien la implementación del método cualitativo etnográfico para los Estudios de la Paz “Posibilita conocer fenómenos sociales que no son susceptibles de estudiarse a través de métodos cualitativos, estadísticos u otros medios de escasa profundidad en la indagación, la descripción, la reflexión, la comprensión y la explicación de manera inductiva” (Sandoval, 2013b). En ello se exterioriza un proceso ordenado y libre pero comprobado, donde el investigador le da voz a esas culturas, quienes se convierten en actores de este trabajo de campo.

Investigar implica aprender a observar un fenómeno específico como la paz, la violencia, los conflictos, en diversos escenarios donde los estudiantes interactúan. Es común que en los primeros acercamientos existan debilidades en la indagación, por ello es fundamental conversar con las diferentes culturas, con la intención de definir hacia donde se va a dirigir la mirada del observador.

Los fenómenos sociales identificados en la escuela telesecundaria, fueron analizados con el Software MAXQDA, el cual es amigable para trabajar con método cualitativo (Verbi Software. Consult. Sozialforschung, 2007), es una herramienta tecnológica que ofrece al investigador el

despliegue de diferentes funciones y procedimientos facilitando profundizar en cada cultura, espacio y situación.

El estudio se orientó en la Interculturalidad desde la Etnografía para la Paz, al respecto, Sandoval Forero, expresa:

*El nuevo paradigma de los estudios para la paz, que bien puede particularizar (además de la paz propiamente) en los estudios de los conflictos, las violencias, la interculturalidad para la paz, la democracia, la diversidad étnica, social y cultural, la convivencia, las paces, entre otras, se caracteriza por ser interdisciplinar, de manera que puede abordar los sujetos o los objetos de investigación con enfoques, perspectivas, metodologías y teorías diversas (Sandoval, 2013b).*

Dicho método cualitativo recoge opiniones, y esto es lo que nutre a la etnografía, lo que comprueba cómo se gestan las dinámicas de convivencia, esto no es posible con otros métodos; lo que mueve la investigador es observar a detalle los acontecimientos y los sujetos, se aproxima poco a poco a fin de no amenazar la convivencia, se trata de un trabajo de campo cuidadoso y minucioso, Sandoval Forero argumenta la implementación del método cualitativo etnográfico para los Estudios de la Paz “Posibilita conocer fenómenos sociales que no son susceptibles de estudiarse a través de métodos cualitativos, estadísticos u otros medios de escasa profundidad en la indagación, la descripción, la reflexión, la comprensión y la explicación de manera inductiva” (Sandoval, 2013b). Se exterioriza un proceso ordenado y libre pero comprobado, donde el investigador le da voz a esas culturas, quienes se convierten en actores de las reconstrucciones sociales.

Una vez ejecutado el Software MAXQDA, se procede a importar (subir) los documentos (de texto y de audio) a analizar, es posible crear y abrir un proyecto (el investigador le otorga un título); se pueden identificar cuatro ventanas principales para la codificación, son: sistema de textos, sistema de códigos, visualizador de texto, segmentos recuperados. Cada ventana está vinculada una a otra a fin de analizar la realidad en sus partes y luego reconstruirla.

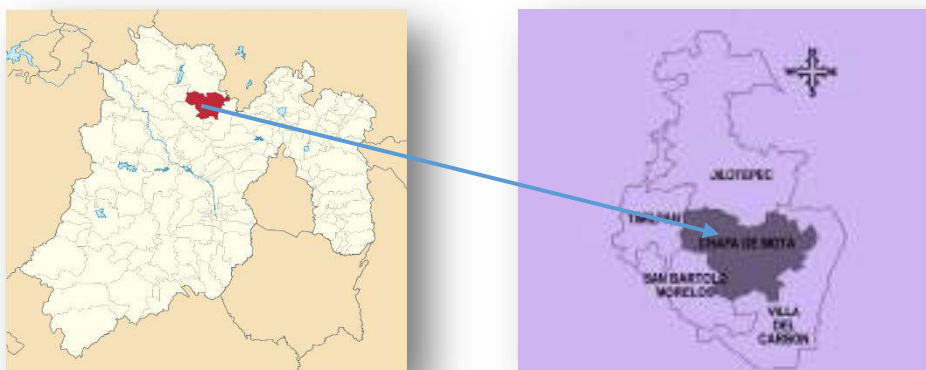
Previo a este proceso tecnológico, se recopiló la información con el uso de las siguientes técnicas: la observación participante y la entrevista. La *observación participante* “Es considerada la técnica por excelencia de la etnografía” (Álvarez, 2011), tiene como característica acercarse a la objetividad y su exquisita sensibilidad al adentrarse al trabajo de campo; siempre y cuando el investigador no rompa con la dinámica habitual, es decir, es muy importante la cautela para el manejo de la propia presencia dentro de esta realidad contextual, como expresa la autora, algo parecido a residir de “mosca en la pared. En cuanto a la *entrevista* se insiste en su relevancia “Es la segunda estrategia fundamental en los estudios etnográficos” (Álvarez, 2011) su relevancia está en el tejido del diálogo generado “in situ”, por ello, se emplearon entrevistas estructuradas y no estructuradas porque la interlocución es más natural, espontánea, casual.

La Etnografía mira desde diversos ángulos la realidad “Como un paradigma que reporta realidades objetivas y subjetivas” (Sandoval, 2013b), se trata de equilibrar lo concreto de lo abstracto. Contribuye a definir qué le corresponde al investigador, claro queda y de acuerdo como Sandoval Forero (2013b), por sí misma no produce ninguna transformación pacífica, no hay acción, sin embargo coloca a los argumentos al servicio de la Investigación Acción Participativa; aquí únicamente se favorece la etnografía, de momento se cuestiona lo investigado desde la

neutralidad pretendiendo ofrecer una perspectiva profesional que colabore a un crecimiento pacífico donde existen impedimentos para relacionarse.

## 2. Los resultados de la investigación

El Municipio de Chapa de Mota, donde se localiza la Telesecundaria, es uno de los 125 municipios del norte del Estado de México, limita al norte con los municipios de Villa del Carbón y Jilotepec, al Sur con Morelos y Villa del Carbón, al oeste con Timilpan y Morelos y al este con Villa del Carbón.



**Figura 1.-** Ubicación geográfica del Municipio de Chapa de Mota en el Estado de México.

Originalmente el nombre de la región era Chiapa o Chiapan, que en náhuatl se compone: de Chía, nombre de la “semilla de Chía”; y Atl, que significa “agua”, y Pan, “lugar”, el significado era Chiapan que quiere decir en el “en el Río de la Chía” o “en el agua”. Naturalmente ante la gobernanza de Jerónimo Ruiz de la Mota bajo las órdenes de Hernán Cortés, se asume una nueva historia para Chapa de Mota (García y García, 2015).

El municipio, de acuerdo con el Instituto de Geografía Estadística y Catastral del Estado de México, (IGECEM, 2013) de un total de 27, 551 habitantes, la población en edad de cursar la educación secundaria, se contabilizaban 2,974 entre 10 y 14 años; relativamente es un municipio pequeño demográficamente hablando, en tanto territorialmente, posee una extensión de 289.49 km<sup>2</sup> y representa el 1.3% del territorio estatal.

Las actividades económicas del municipio son: la agricultura, principalmente, la siembra de maíz; minería no metálica con la extracción de tezontle; ganadería, cría, venta y autoconsumo de ganado ovino, porcino y vacuno; en cuanto a turismo es débil, se ofrece al público, servicio de consumo de truchas, escalar al observatorio municipal, acampar y visitar un zoológico de iniciativa privada (IGECEM, 2013); en cuanto a las fuentes de empleo, los pobladores generalmente trabajan como obreros a los municipios ubicados en el Valle de México, o en fábricas, negocios o casa habitación ubicadas en el Distrito de Jilotepec.

En general, las actividades económicas para el incremento del desarrollo humano son inestables, los pobladores también toman la opción de autoemplearse o alquilarse como recolectores,

seleccionadores y vendedores de metales (fierro, aluminio y cobre), lo cual favorece la economía local aunque es una actividad altamente contaminante debido a la quema clandestina de recubrimientos plásticos para la extracción de estos metales.

Además, es uno de los municipios con población de origen otomí que está en decrecimiento debido a que cada vez son menos los pobladores que aprecian su cultura, como es el caso de la localidad de Tenjay (donde está establecida la Telesecundaria en estudio). Por el contrario, las culturas jóvenes se alejan más de las culturas maduras de las que podrían aprender a fortalecer su identidad cultural, algunos de los factores incidentes en el distanciamiento son: migración al Valle de México (por tener mayores índices de desarrollo humano) para emplearse y de donde adquirirían prototipos de moda cercanas a culturas urbanas. De esta manera su vestimenta y comportamiento denota esta influencia la cual ha permeado en la continuidad de usos y costumbres de la localidad.

En esta dinámica de culturas, la escuela Telesecundaria No. 0180 "Josué Mirlo", presta sus servicios a hijos o familiares cercanos a culturas que han gestado y fortalecido su identidad al pertenecer a "Las Bandas" en razón de culturas urbanas; situación por la cual los jóvenes se relacionan sin presencia de pautas otomíes visibles: indumentarias, costumbres, religión, y lengua otomí. Sucintamente, muchos de los alumnos adoptan modelos de vida adquiridos por otros adultos y modas propuestas en los diferentes medios de comunicación. En el municipio hay 4 escuelas primarias federalizadas bilingües, lamentablemente son pocos los esfuerzos para la conservación cultural. En efecto, se debería incentivar la atención a comunidades indígenas, como es el caso de este municipio chapamotense en especial si es una de las principales lenguas habladas en el Estado México.

La Telesecundaria objeto de estudio, se fundó en 1984, al igual que todas las instituciones de la modalidad, ha evolucionado desde sus inicios, siguiendo una metodología concreta y clara. Asimismo se observa una Infraestructura básica necesaria, la administrativa en manos de un solo directivo, docentes a cargo de atender todas las asignaturas y lo administrativo resultante, reducida matrícula de alumnos.

*La Telesecundaria ha venido a solucionar, en gran medida, la demanda de jóvenes por estudiar este nivel educativo, utilizando los avances en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como recurso, particularmente la infraestructura televisiva y la red satelital, que permita a los jóvenes de zonas rurales y urbanas marginadas concluir su educación básica a la que, como se ha mencionado, tienen derecho (Jiménez, et al., 2010).*

A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos en la investigación etnográfica desarrollada en el ciclo escolar 2014-2015.

### *2.1 Diversidad cultural en la Telesecundaria*

La matrícula de la institución es de 164 alumnos, distribuidos en 3 grado y 7 grupos, que si bien, comparten rasgos culturales, sociales, económicos, religiosos más o menos afines, sin embargo cada uno posee características asimétricas. Por lo que, las formas de relacionarse son distintas, se dice que generalmente se usa el término de atención a la diversidad en lo referente a la enseñanza y aprendizaje, se tendría que poner atención a todas las diferencias:

*Capacidades, intereses, motivaciones y experiencias educativas diferentes que hacen que su proceso de aprendizaje sea único, irrepetible y absolutamente personal e intransferible. Desde esta concepción, es necesario desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, transformándolas en oportunidades que faciliten el desarrollo personal y social y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cabrerizo y Rubio, 2008).*

Es de relevancia que todo docente no sólo reconozca a la diversidad como lo hace el “multiculturalismo”, se requiere de un trabajo profundo, tiempo, dedicación y un aporte teórico para hacerlo, al respecto los mismos autores Cabrerizo y Rubio (2008), apuntan:

*Se trata de respetar e integrar las diferencias individuales desde el punto de vista educativo, tanto las que hacen referencia al ámbito de las destrezas intelectuales (capacidades, intereses, etc.) como las que hacen referencia al ámbito de la personalidad (motivación, autoestima, etc.). Desde esta perspectiva, atender la diversidad es respetar las capacidades cognitivas, los intereses y las motivaciones de cada alumno.*

*El Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria*, es el documento que refiere al nacimiento de la modalidad, en 1960, siendo hasta 1964 cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuando fija el apoyo tecnológico de la señal televisada, así inicia “La secundaria por Televisión”, hoy conocida como “Telesecundaria”, se legitima su funcionamiento para 1968, al hacer uso de la televisión para fines educativos, y fortaleciendo la enseñanza con el telemaestro. En él se orienta el rol del docente, se enfatizan algunos puntos importantes, como: antecedentes históricos, pedagógicos, de equipamiento, operación, funcionamiento de la modalidad. En él, sostiene:

*La Telesecundaria se ha convertido en pieza fundamental para dar cumplimiento a lo dispuesto en el Artículo Segundo y Tercero Constitucional al procurar reducir las desigualdades entre los grupos sociales e impulsar la equidad promoviendo el desarrollo de competencias para la vida; al tiempo de flexibilizar las estrategias pedagógicas según necesidades específicas de aprendizaje, intereses de grupo y características socio culturales de los jóvenes en situación de desventaja que pretenden concluir su educación básica (Martínez, 2011).*

Se expone la reducción de desigualdades entre grupos sociales y el impulso a la equidad, entonces el proceso de matriculación requiere de una intervención cercana a los alumnos, capaz de reconocer las características de la población estudiantil como son las necesidades de aprendizaje, intereses y condiciones socioculturales de los jóvenes.

La responsabilidad de todo el personal docente es responder a un desarrollo académico sostenible, especialmente, si los adolescentes están en el proceso de construcción de la propia identidad, no siempre se manifiestan como pensadores formales, son atrapados por sus sentimientos y emociones contrapuestos, complicándose a veces el desenvolvimiento académico, sin embargo, son capaces de tomar consciencia sobre sus actuaciones.

## 2.2 Conflictos en la diversidad

Los conflictos son inherentes a la naturaleza humana, y por tanto se distinguen en las personas en función de la dinámica de sus propias relaciones, y en las instituciones educativas como receptoras naturales de culturas están presentes como un vaivén inacabable; en este sentido, se está obligado institucional y moralmente a atenderlos procurando evitar el desencadene de violencias.

Al conflicto se le han asignado percepciones imprecisas, para Xesús Jares (2001) en las escuelas se sitúa en su visión negativa, en tal sentido, la telesecundaria de nuestro interés al igual que numerosas instituciones, se piensa que si existen conflictos se encuentran en desventaja por ser posible evidencia de un liderazgo en decline, pudiendo desfavorecer la imagen escolar. El autor, explica esta visión negativa cuando se define a las culturas como “conflictivas”, lo cual perturba el concepto, se sanciona como anómalo, este vínculo las suscribe como “difíciles o problemáticas”.

En efecto, es necesario resaltar la densidad y frecuencia de la participación del personal en las sesiones ordinarias del Consejo Técnico Escolar (CTE) al abordar la prioridad número 4 “La convivencia escolar sana, pacífica y formativa”, cada voz ayudará a comprender qué tan cierto resulta las argumentaciones de Jares. Trasladar los principales conflictos vividos en el aula de clases al CTE, da cuenta de la intervención del profesor al expresarlos conceptual y procedimentalmente, en este proceso reflexivo se tiene la oportunidad de estudiar las percepciones que se tienen de cuatro alumnos que potencial la violencia y conflictos violentos.

Desde la primera vez que como observadora participante se hizo presencia en la escuela, los alumnos hicieron alarde del derroche de fuerza sobre algunos los alumnos y demerito a sus profesores. Ahora bien, ¿Quiénes conforman el grupo focal?:

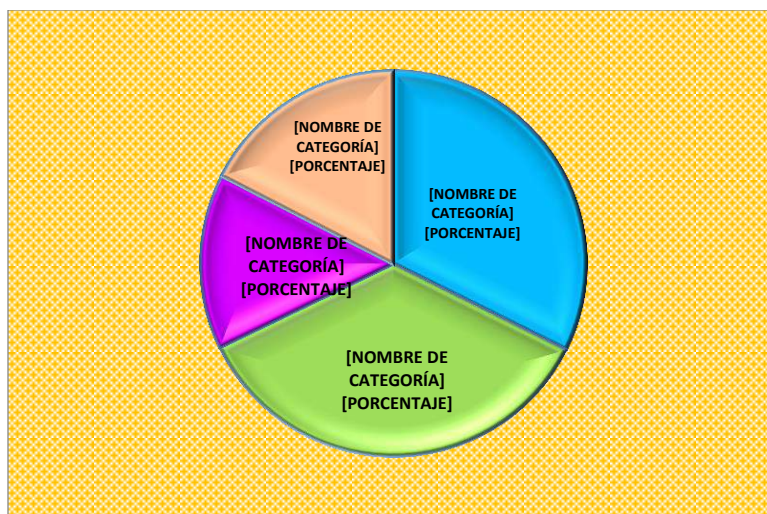


Figura 2.- Integrantes del grupo focal.

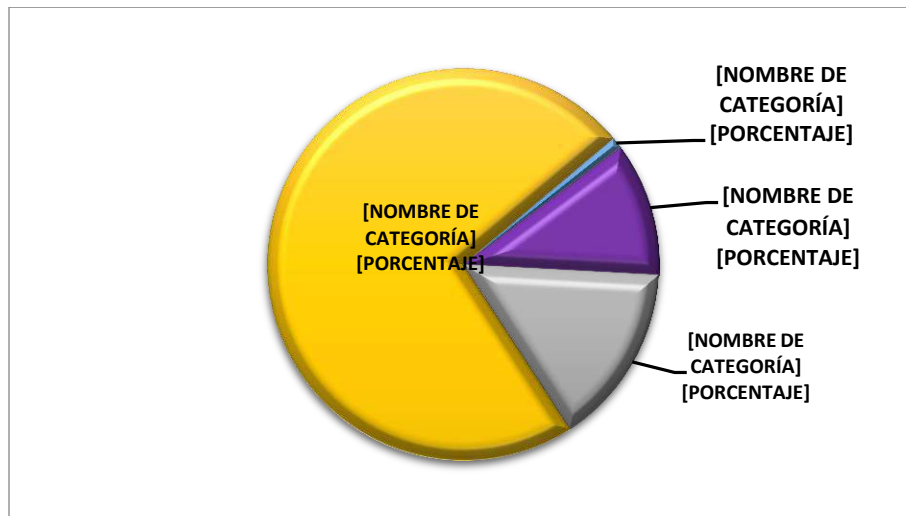
Estás culturas generan violenta directa, particularmente el Alumno Líder quien fue mencionado en un 32% (equivale a 176 menciones) controlaba y amedrentaba no sólo a compañeros de su aula, contaba con admiración de otros Alumnos de 1° y 3°. De igual forma su comportamiento estimulaba actitudes, también su área de influencia se extendía entre otros grupos, provocando el desprecio y la de pesimismo de los docentes, preferían evitar su presencia.

Su empoderamiento creció debido a sus colaboradores: el *Alumno 2 “J”* un 15% (80 menciones), el *Alumno 3 “C”* con un 15% (95 menciones) y el *Alumno 4 “A”* representa un 36% (193 menciones). Estos tres alumnos eran sus aliados indispensables, no obstante el alumno fomentaba y preservaba su liderazgo gracias a las gentilezas de sus compañeros de clase.

Las principales formas de control del alumno son: el uso de la fuerza, el tono de voz, florilegio de insultos, uso del albur, agresión física, su vestimenta (el uniforme generalmente lo combinaba con otros accesorios como sudaderas de otros colores, hebillas, en ocasiones aretes, tenis, pantalón, accesorios para las manos como muñequeras, etc.), además de una presentación vinculada a la banda, por ejemplo un corte de cabello denominado “mohicano”. El alumno es reactivo ante las expresiones que considera ataque a su liderazgo, se comunica fluidamente, es hábil como observador y movilizador de violencias y conflictos violentos. De igual forma su capacidad cognitiva en el aula es buena, él participaba en las clases aunque no respetara los turnos de participación; la mayoría de veces, provocó la desesperación del profesorado y algunos compañeros, ciertamente había inconformidades por su actuación excluyente, bien podía considerar a sus compañeros como parte de su grupo o en un instante violentarlos a través de la fuerza y el insulto separándolos de su persona.

No obstante, la interlocución con él no es complicada, pese a ello, el colectivo generó pocos acercamientos para favorecer: el diálogo intercultural, el respeto, la interacción, la tolerancia.

De la misma manera los tres alumnos de este grupo, eran observadores y reproductores endémicos, la línea de trato con otras culturas era muy semejante: constantes expresiones de violencia directa, cultural y simbólica. La respuesta del personal docente son regaños, castigos, se encontró evidencia de: suspender el derecho al receso, cobrar \$1.00 (un peso) por grosería, no dejar entrar a los alumnos después del toque de entrada, llamadas de atención, moralizar, solicitar “consecuencias” y la presencia constantemente de los padres de estos alumnos, la queja es una constante, y por su puesto las condiciones para la interculturalidad quedaron limitadas.



**Figura 3.-** Frecuencia con la que se mencionó al grupo focal por espacios seleccionados para el trabajo de campo.

Estos alumnos muestran una realidad local violenta, no muy diferente de otros contextos culturales de la Región y del Estado, “Todas las formas de violencia son lacras que laceran a la humanidad, y todas ellas se relacionan directamente con el poder legal o ilegal en espacios amplios o con manifestaciones de micro-poder como la escuela o la familia” (Sandoval, 2012), las violencias son un aprendizaje reforzado día a día. Evidentemente los docentes tenían razones suficientes para manifestar su enojo, euforia, pesadumbre, desconfianza al grupo focal, el colectivo reconoció las características de los alumnos, pese a ello, el prejuicio pesaba sobre las propuestas de intervención, se podía ver un enorme interés por mejorar las condiciones para el aprendizaje.

A continuación se presentan las percepciones de los docentes respecto a las situaciones que limitan el aprendizaje:

Las principales situaciones vividas son: *interrupciones/ distraer con un 25%*, *molestar/fregar un 21%*, *impuntualidad 19%*, *inasistencia 17%*, *desobediencia 6%*, *asistencia obligada 4%*, *la escuela como juego 4%*, *impunidad/no hay castigo 2%*, *ignorar al docente 2%*. Las expresiones se manifiestan como conflictos y otras como problemas.

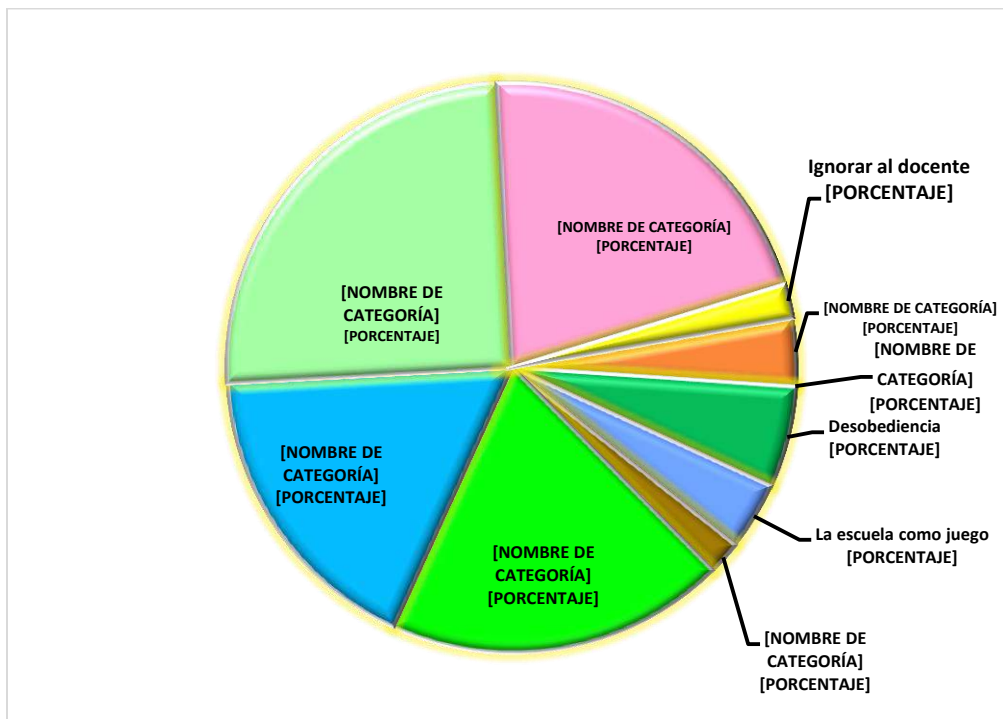


Figura 4.- Causas que afectan el abordaje de contenidos.

Ahora se observa una realidad violenta y agresiva generada por los alumnos del grupo focal, aunque es evidente la violencia simbólica y la violencia estructural “En la realidad las violencias no se encuentran separadas una de otras, interactúan entre sí” (Sandoval, 2014), pero en alguna hay mayor incidencia y consecuencias.

Se destacan: *golpear con una mención del 22 %*; *pellizcar las tetillas en un 13%*; *hebillaso en un 11%* los alumnos afines a la banda, usan los ajustadores del cinturón como arma de ataque en las peleas; *agarrar un 10%* significa que se golpearon; *patadas un 7%*; en tanto, *reventar* (significa

golpear hasta sangrar), *manotaso* (pegar con la palma de la mano, se ha naturalizado su uso e incluso los alumnos solicitan el golpe en la cabeza), *mazorcaso* (cortan las mazorcas de la caña del maíz para emplearlas como arma de combate) y *sangrar* todas estas con una mención del 5% cada una; y finalmente, *descalabrar* con un 3% (con el uso de algún objeto como piedras).

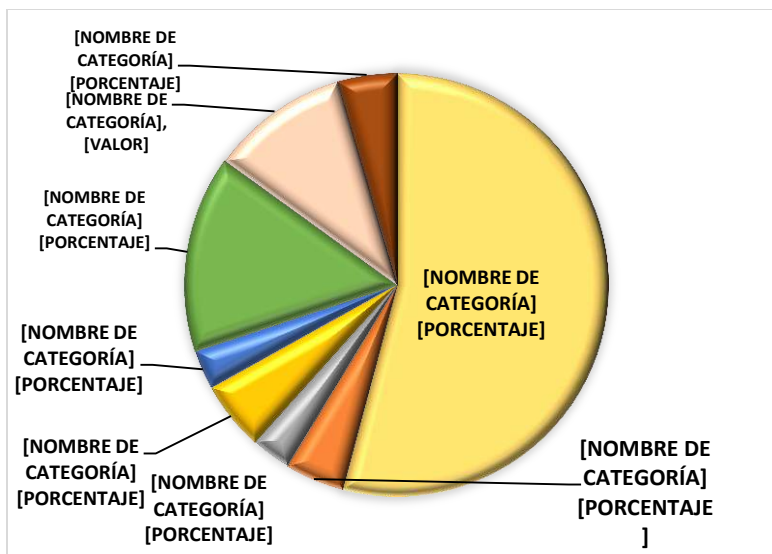


Figura 5.- Principales actos violentos mencionados por los alumnos del grupo focal.

La violencia directa se hace acompañar de un vocabulario agresivo fundamentado en la fuerza en la voz, la ofensa, el insulto, el albur, la humillación, las relaciones de poder han tenido como intención intimidar a los alumnos más vulnerables o a quienes consideran rivales.

El Alumno Líder “J” y las peleas extraescolares:

Observadora Participante: ¿Y en la calle dónde se pelean?

Alumno Líder: Aquí en frente, en el auditorio, allá... en las milpas (señala con la mano hacia donde se encuentran esos lugares).

(Entrevista realizada al Alumno Líder “J”, grupo focal. Diciembre de 2014)

Sobre el uso de la hebilla a temprana edad:

Alumno Líder: iba en la primaria y me agarre con su primo (señala a un compañero de su grupo) y me agarraron a mí solo y me dieron bien hartos hebillasos en esto de aquí (se toca la cabeza indicando que ahí le hirieron), y en esto de acá (continúa señalando que sufrió otra herida en la cabeza), y llegue todo sangrado y me subí al camión todo sangrado.

(Entrevista realizada al Alumno Líder “J”, grupo focal. Diciembre de 2014)

Salen a flote conflictos violentos derivados de esos encuentros, los alumnos poco han aprendidos a superar la venganza, el odio, “el desquite”, necesariamente se busca “hacerse justicia por mano propia” como destacan muchos alumnos.

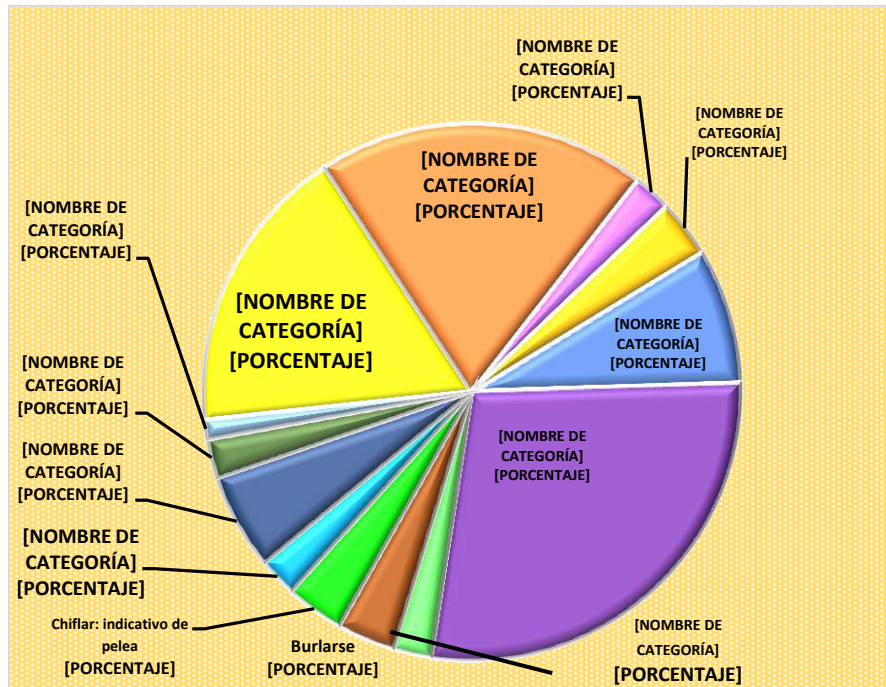


Figura 6.- Principales conflictos violentos generados por los alumnos del grupo focal.

Los alumnos del grupo focal manifiestan violencia simbólica, conflictos violentos y agresiones con el propósito de humillar, menospreciar, hostigar, a quienes se asumen como ajenos al grupo de poder del Alumno Líder. Las principales palabras que denotan una realidad caracterizada por la ausencia de prácticas interculturales entre los alumnos son: *Ofender/insultar/“mentar la madre”* haciendo uso de groserías con un 28%; *Alburear* con un 20%, *Agresión* con un 17%, *Bullying* con un 8% (esta palabra fue mencionada por los alumnos en tonó de burla al momento de agredirse unos a otros y dicen “me hace bullying” y continúan en el ritmo de convivencia violenta); los *Chasquidos* con un 2%, son un estruendo generado al apretar los labios intentando succionar aire de forma tensa, ello es una forma de comunicación no verbal peyorativa indicando que a alguien se le ofende de manera sexual (sin llegar a ningún tipo de contacto físico de esta índole, únicamente se emula); se encuentran en la lista *Chiflar* como posible inicio de pelea y *Burlas* con un 4% cada uno; aunado a estos conflictos encontramos *Enojarse* con un 6%. Todos estos conflictos como parte de una interacción violenta afecta aprender en experiencias de convivencia pacífica, en tanto los ojos los profesores no estén puestos en atenderlos y orientarlos para su transformación positiva, las consecuencias son otra escalada de manifestaciones violentas, es decir, “violencia genera más violencia”.

La gráfica es evidencia de los tipos de conflictos que causan mayor ruido como lo son: sociales y emocionales: no podemos desligarlos de las violencias, quedan unidos lamentablemente, al respecto Puerta otorga importancia a esta relación:

*El conflicto y las violencias emergen como los elementos más sensibles de la convivencia escolar, se relacionan a veces, directamente, con la trasgresión de las normas, y obligan a dar una respuesta de la escuela en la que se pone en juego la concepción de justicia –expresada casi que exclusivamente en el castigo como fórmula retributiva- y en su lugar en el proceso de formación integral (Puerta, 2014).*

Los conflictos desde su visión negativa, impiden al maestro una mirada neutral de estos, se complejiza entenderlos, por un lado, los conflictos están presentes en la expresión verbal y no verbal, su existencia no determina la violencia, en cambio, inversamente si es posible.

**Cuadro 1.- Principales conflictos violentos generados por los alumnos del grupo focal**

Conductas del grupo focal			
1	<i>Ofender/insultar/“mentar la madre” (haciendo uso de groserías)</i>	8	Manipular
2	<i>Alburear (doble sentido relacionado con lo sexual)</i>	9	Gritar
3	<i>Amenazar</i>	10	<i>Discriminar</i>
4	<i>Enojarse</i>	11	<i>Burlarse</i>
5	<i>Chiflar, indicando posible inicio de pelea y burlas</i>	12	<i>Chasquidos, succionar aire de forma tensa con los labios (insulto relacionado con lo sexual)</i>
6	<i>Jalonear: de la ropa</i>	13	<i>Bullying</i>
7	<i>Aventar/Empujar</i>	14	<i>Tono de voz fuerte y agresiva</i>

Como observadora participante distingo una asimetría en las participaciones del colectivo de la escuela telesecundaria No. 0180, no todos distinguen reflexiones y aceptación de áreas de mejora confluidas para la reciprocidad entre colegas, los planteamientos son diversos, algunas ocasiones promueven una ideología adquirida exclusivamente a los desajustes en las relaciones familiares y del contexto local, es decir, su responsabilidad queda despreciada de las situaciones del entorno. La tendencia a silenciar conflictos equivale a minimizar a los alumnos “Y eso es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar con, e intervenir en ellos” (Walsh, 2005).

### 2.3 La convivencia intercultural en la Telesecundaria

El entendimiento de la multiculturalidad e interculturalidad, al respecto, dos aportaciones importantes son las de Catherine Walsh y Eduardo Sandoval Forero. Ellos realizan contribuciones relevantes de ambas, sin embargo, se pretende un acercamiento más profundo en la Interculturalidad, por interactuar con las singularidades de las culturas como lo hace la multiculturalidad, pero avanzando hacia una nueva forma de entender y relacionarse con la diversidad.

La responsabilidad es tomar en serio redireccionar las intervenciones, nutrirse académicamente e implicarse en el fortalecimiento de su propio desarrollo de la autonomía, si éste se queda en desventaja, es claro que la atención a la diversidad cultural en el aula estará igualmente en detrimento. Su intervención es clave en la restauración de las relaciones, se destaca “La educación para la paz debe ser algo diferente de lo que normalmente se enseña en las escuelas (...) Hay que cambiar la metodología, el estilo de vida y el contenido (...) es indispensable una constante auto-crítica sobre nuestras formas de educar” (Lederach, 2000) por tanto, la preponderancia de la educación es forjar la mejora de las relaciones culturales en la convivencia escolar.

Es importante aclarar, que si bien esta investigación se acerca particularmente a un grupo focal, no significa demérito al resto de jóvenes de la Telesecundaria No. 0180, no se pretende excluir a

otros y sus situaciones personales, únicamente el acercamiento responde a explorar de manera sostenida, comprometida, centrada, puntual en 4 alumnos. Esta experiencia, es sólo una mirada, la cual podría afianzar un impulso intercultural en toda la comunidad escolar.

Al sostener este trabajo de investigación en la Interculturalidad, se cualifican las respuestas que expresan alternativas concretas de las intervenciones del profesorado, sin olvidarnos de la pregunta que dio origen a esta investigación: *¿Los docentes conscientes de las condiciones de conflictos y violencias en ciertos alumnos, qué prácticas generan permitiendo a los alumnos reflexionar sobre sus actuaciones excluyentes, discriminatorias y segregacionistas?*, con esta interrogante, se da voz al docente encontrándose argumentos en las sesiones ordinarias del Consejo Técnico Escolar:

Del menor al mayor porcentaje, quedan así: *Felicitar 1%, creatividad/cualidades 1%, interacción 2%, integración 2%, dialogar/conversar 2%, cuidado 2%, disciplina 3%, acercamiento 5%, mediar 5%, intervención en conflictos 5%, solucionar conflictos y/o violencia directa 5%, estrategias 5%, consecuencias/controlar 6% escuchar 18%, y actividades 19%*. Se denota una tendencia por la “acción” al expresar la necesidad de generar “actividades” donde tengan lugar todos los conflictos violentos, las agresiones y la violencia directa.

Algunas de estas alternativas expresadas están apegadas a la interculturalidad, como: *intervención en conflictos, solucionar conflictos, dialogar, interacción, felicitar, cuidar*, todas ellas representan un porcentaje menor, lo cual habla de un endeble acercamiento sobre referentes interculturales.

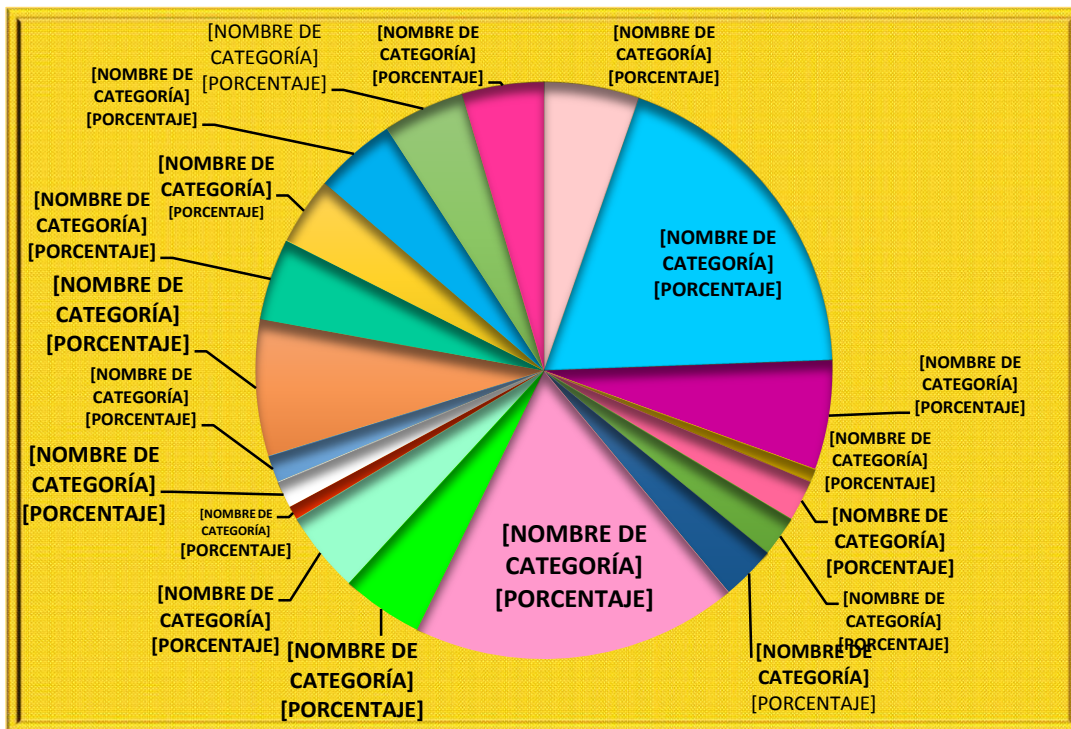


Figura 7- Propuestas del colectivo docente para atender conflictos, agresiones y violencias.

La mayoría del colectivo propone “algo” como una “posibilidad de atención”, algunos acentuaron sin ningún problema su fragilidad profesional al no responder algunas culturas violentas, otros evidenciaron su desinterés por el tema.

La participación del colectivo, se desplegó sobre la base del documento desarrollado para la dinámica del CTE, que es la “Guía para la sesión ordinaria” (herramienta orientadora para la realización de las sesiones ordinarias), para que de manera autónoma identifiquen, propongan, resuelvan y accionen metas en común. En este espacio, una de las cuatro prioridades a atender es la Número 4 “La convivencia, sana, pacífica y formativa” el colectivo conceptualiza la convivencia, los conflictos y la violencia de forma desigual. Sobre esta idea, la articulación pedagógica está fragmentada desde la estructura organizativa institucional, las medidas de atención no siempre responden a intereses y necesidades personales del alumnado.

Esta institución debe avanzar de algunas expresiones prejuiciosas, a tomar decisiones que garanticen la estabilidad emocional, y con ello, el avance a la mejora educativa.

*En la escuela pues ustedes vienen a aprender hijos. Y yo les digo, -no tienen 10 hijos, los que tienen hijos son sus papás, ustedes enfóquense a lo que vienen hijos, por favor... ¿o quién tiene problemas? Pues yo, yo, yo, pero... no hijos, es que no, no son sus problemas de ustedes, sus problemas es la escuela, sus problemas es que vengan aquí a ponerme atención y que se lleven mucho o poco de lo que van aprender el día de hoy (se dirige a la Directora y grupo de docentes para complementar) - Y se centran o sea que se concentran, maestra! ... y olvidan los problemas de sus papás, porque yo les digo son de sus papás, no son de ustedes hijos. (Sesión de CTE del 27 de marzo de 2015)*

Un sin número de reflexiones puede generarse, Catherine Walsh (2009), señala 3 perspectivas coyunturales sobre la intercultural: la relacional, la funcional y crítica; las tres son un parámetro para ubicar el nivel de intercambio y transformación “entre las culturas”, en tanto la primera se queda en su sentido más básico del contacto, la segunda tiene como horizonte la inclusión, en tanto la tercera parte de la diferencia desde dentro para construir transformación hacia abajo, rompe con la jerarquía, se posiciona aceptando y trabajando en lo integral.

Es importante acercarse a otras percepciones, respecto al grupo focal, en este caso, del comportamiento del Alumno Líder:

*(...) Y honestamente no veo ningún cambio en ese niño, yo creo que está siendo peor... yo no lo quiero en tercero, de verdad, no pasa un segundo sin que vea como fregar a alguien.*

*Le digo a mis alumnos pobrecitos de ustedes lo van a tener de vecino, como pariente, como esposo, como novio... qué tipo de sociedad va a generar este niño. (Docente “A” participación en sesión de CTE del 27 de marzo de 15)*

El docente construyó una participación dinámica con argumentos sólidos sobre la atención a la diversidad, e incluso habló cómo se debe coordinarse frente a los conflictos, pesé a ello, en esos comentarios, se posiciona disidente. La participación es crítica, más no lo suficientemente empoderada para hacerlo en la dinámica diaria del aula.

Los profesores siempre estarán en las miradas de toda la comunidad escolar, veamos una percepción que se tiene del Docente “B” responsable del 2° “A” y donde se localiza nuestro grupo focal), en voz de una alumna de 3°:

*(Conversando de la participación en actividades a favor de la convivencia, resalta el pesimismo del Alumno Líder)*

*Alumna1: Es buena onda... he hablado con él, yo le digo metete a tu salón te van a regañar y mi compañero dice...- ni me dicen nada, y él dice: ¡Qué, no me importa!, pero él es así, ya se acostumbró, porque sale y no le dicen nada, pues yo siento que si es así... de si no me dicen nada... (Refiriéndose a que si no hay respuesta del docente hacia el comportamiento de su amigo, entonces este continúa asumiendo que tiene ciertas libertades)*

Los alumnos siempre tendrán percepciones diferentes, formularán ideas para un mejor acercamiento, sus voces son importantes, sus expectativas y preocupaciones son tan validas porque también son un acercamiento a la realidad escolar.

*Alumna de 3°: Fueron torneos deportivos, siento que ahí si hubo una convivencia, porque todos los salones se revolvieron, todos participaron indistintos, eran juntos, era de un color, era un grupo pero todos revueltos [...] siento que no te hablaba a ti, pero o como vamos a concursar... te hablabas, llévate esto o haz esto, empecé a hablarle a alguien que de plano ni nos veíamos. (En entrevista a alumnas de 3°, 13 de julio de 2015)*

Las alumnas entrevistadas se mostraron satisfechas por la propuesta del profesorado, como por ejemplo:

*Alumna 2: Cuando fue la feria del libro, que se hicieron exposiciones, se dividieron en salas, una sala del miedo, cómica, obras de teatro...*

*Alumna1: esa actividad fue muy buena nos divertimos y aprendimos algo, no fue de pura diversión, aprendimos algo.*

*Observadora Participante: Y tuviste la oportunidad de convivir con otros compañeros?*

*Alumna2: Dábamos opiniones y decían me gustó por esto y por esto, y complementabas su ideas.*

*(En entrevista a alumnas de 3°, 13 de julio de 2015)*

Se estudian los comentarios de 10 docentes, hay que reconocer su esmero por la convivencia escolar, sin embargo, su posición está fijada más en las dificultades del alumnado con repercusiones en su práctica educativa. Si lo que se pretende es garantizar escenarios asumidos en la interculturalidad crítica, se debe empezar por estas discrepancias que desvalorizan al alumno. Al respecto Sandoval, subraya:

*En el centro de esta propuesta se encuentra el carácter decolonizador, un aspecto imprescindible para romper con la misma matriz colonial arraigada en el sistema educativo de América Latina, la cual se puede fundamentar en la propuesta de un mundo pluralista no con la intención de universalizar a la interculturalidad, sino de*

*rehacer desde el planteamiento de la filosofía intercultural las voces de todos los involucrados en el universo, a partir de las diferentes memorias, conciencias, educación y contextos insustituibles. (Sandoval, 2013a)*

Descolonizar en las escuelas, significa quitarse etiquetas que llevan a ejercer la docencia desde la obediencia, el control, la autoridad, y todas aquellas palabras sinónimas implicadas con un proceso histórico fundamentado en la conquista de unos sobre los otros, de los fuertes sobre los débiles, del docente sobre el alumno o el alumno sobre el docente. Como lo expresa Sandoval Forero, se trata de asumir una postura en situación de igualdad, favoreciendo y permitiendo nuevas dinámicas donde todos y todas son partícipes críticos, autónomos, creativos y dialógicos.

#### *2.4 El diálogo intercultural en la escuela*

Conocida la realidad escolar violenta en la Telesecundaria No. 0180, mes a mes en el CTE se debe asumir como parte de un equipo de opinión profesional, en donde manifiesten sus experiencias, sus expectativas, su respeto a la opinión de sus compañeros, su tolerancia, su apertura a considerar opiniones, asumiendo que nadie está por encima de nadie, todos están contratados por el Estado para una contribución pública a la educación.

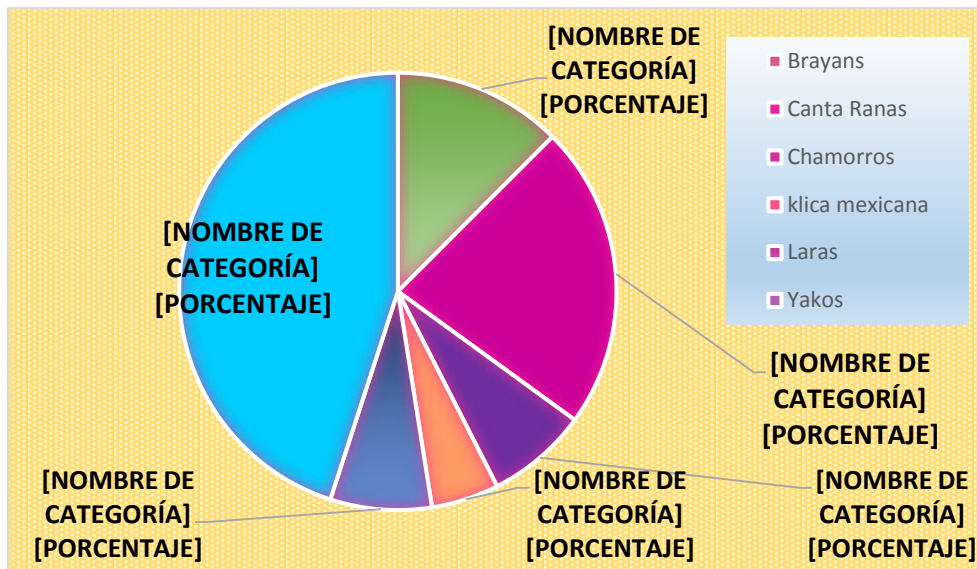
El diálogo intercultural dista de posicionarse en la queja, en el pesimismo del desempeño académico y social del alumno, en generar ataques verbales, prejuiciosos, discriminatorios y excluyentes; si el diálogo se vuelve sancionador y etnocéntrico, serán pocas las oportunidades para el aprendizaje, no hay nada más perturbador que intentar aprender algo en el abuso de la dignidad.

El diálogo colabora a resolver adversidades de manera permanente y pertinente, en lo individual y en lo colectivo, del inicio de la jornada escolar hasta concluir, mira el desempeño académico en todas las asignaturas, debe dedicarse a los triunfos y áreas de mejora de los estudiantes; en sí el diálogo es la voz de las experiencias.

La transformación de los conflictos, agresiones y actos violentos, es posible si se coopera dialógicamente para lograr los objetivos planteados en el perfil de egreso del alumno al concluir la Educación Básica, y si se coopera en el logro de los objetivos establecidos a nivel institucional.

En el diálogo se favorece mirarse desde adentro, es un encuentro consigo mismo, es leerse en público, es cultivarse en el “otro”, es entender al otro, es explorarle en su personalidad, es una reciprocidad crítica para el despliegue de las principales dificultades y aciertos, esto es, expresar los conocimientos, habilidades y experiencias de acuerdo con la aseveración de Eduardo Andrés Sandoval Forero (2013a).

En esta dinámica, se recuperaron algunos intereses de los alumnos del grupo focal, siendo evidencia de la influencia de Las Bandas:

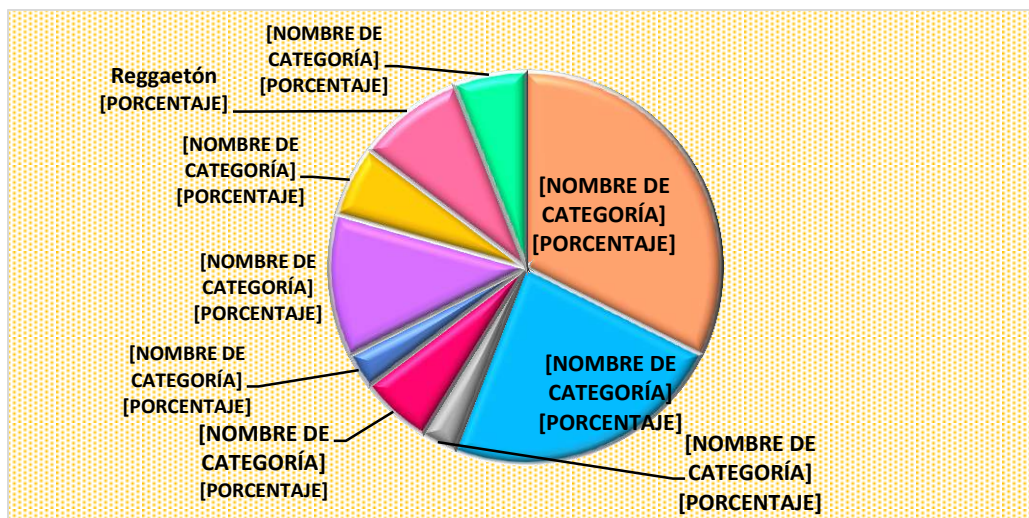


**Figura 8.-** Principales bandas locales más afines al agrado del Grupo Focal.

La *Figura 8* se pudo elaborar gracias a la participación desinhibida del grupo focal, a la vez, se nutrió con las percepciones de otros alumnos entrevistados; los resultados plantean la cohesión de una idea generalizada por orientar el tratamiento de la existencia de las Bandas. Los alumnos del grupo focal se incorporan en la dinámica como participantes (Alumno Líder y Alumno Número 2 "J") u observadores activos (Alumnos Número 3 "C" y Número 4 "A").

La banda con mayor número de menciones la tiene *Los Yakos* con un 45%, su fortaleza radica en sus seguidores entre ellos el Alumno Líder; en tanto *Canta Ranas* se mencionó en un 22%, banda a fin al alumno 4 "A" y Alumno 3 "C", aunque también expresan ser integrantes o por lo menos admiradores de *Klica Mexicana* mencionada un 5%; la banda de *Los Brayans* 12%, es del agrado del Alumno 2 "J", y la banda de *Los Laras* con un 8%. Estas son las bandas más reconocidas entre los alumnos de la institución y grupo focal.

Conozcamos los intereses por la música de los alumnos del mismo grupo, entre sus preferencias musicales encontramos: *Jazel* con un 23%, *Rock and Roll* con un 32%, *Cartel de Santa* con un 12%, *Reggaeton* con un 9%, *Gusana Ciega* con un 6%, *Adictiva* 6%, *Rosa Negro* con un 6%, *Julián Álvarez* con un 3%, *Molotov* con un 3%.



**Figura 9.-** Cantantes, grupos o géneros musicales preferidos por los alumnos afines a la banda.

Este análisis es un referente para atender las diferencias e integrar los intereses particulares al pertenecer a las bandas, la escuela no puede desprenderse de esta realidad; el diagnóstico es un acercamiento a la diversidad que si bien es inacabado, se va nutriendo con el historial académico y de convivencia.

Actualmente, el adolescente está bombardeado por infinidad de publicidad a favor de la discriminación, la escuela puede ejercer la capacidad de evitar prejuicios (opiniones desfavorables con antelación), el rechazo, la negación, los estereotipos, la burla (CNDH, 2012), la Comisión de los Derechos Humanos señala que la intolerancia limita la convivencia en armonía; en las instituciones “ser intolerante” tiene altos costos porque crecen los obstáculos para atender las diferencias y desigualdades, las escuelas son el espacio ideal.

Ninguna cultura se matriculo para subsistir al margen de su derecho a la educación, el alumno es el titular de ese derecho, todos quienes estamos inmersos en este proceso, estamos destinados a garantizarle su atribución, de entrada, plantearse qué circunstancias están contribuyendo a las acciones positivas o afirmativas para lograr la igualdad de oportunidades en la inclusión (CNDH, 2012), “Teniendo como base el reconocimiento, integración, respeto a su diferencia” (Bello, 2011).

Si se comienza en transformar para iniciar un prácticas inclusivas en conjunto, como equipo, como una organización social y cultural que propone, afirma, posibilita, otorga, da sentido, valora, actúa, procede, planea, interactúa, sugiere, motiva, anima, la realización de acciones a favor de atender los principales problemas que dificultan la permanecía, la mejora del aprendizaje y la convivencia escolar armónica y pacífica.

### 3. La convivencia intercultural pacífica en la Telesecundaria

La interculturalidad interacciona con las prácticas de inclusión, este encuentro colabora a un avance gradual hacia parámetro al que deseamos posicionarla en la Convivencia, es decir, y de acuerdo con Catherine Walsh: la relacional, funcional o crítica. Implicarse activamente con significa interaccionar, dialogar y respetar otras maneras de cultivar mejores relaciones sociales; este posicionamiento respeta todas aquellas aportaciones teóricas y prácticas que la nutran. Al

respecto, se pretende colaborar en los objetivos y metas en común en función de la autonomía de gestión incentivada por el Sistema Básico de Mejora.

Walsh y Sandoval son dos investigadores a favor de estimular la Interculturalidad aún y a pesar de las impías opiniones, ambos afirman sus expectativas en este paradigma a fin de lograr nuevas relaciones y prácticas de convivencia, para Walsh (2005) es un proceso dinámico de relación, comunicación y aprendizaje, un intercambio entre personas distintas, un espacio para la negociación y traducción independientemente de las desigualdades, encaminada a una meta común, teniendo como referente acciones responsables y solidarias; variable de acuerdo a intereses y contextos, posiciona la contribución de la enseñanza-aprendizaje y el conocimiento como los medios para cimentar una convivencia sólida, libre e igualitaria (Sandoval, 2012).

Son múltiples los procesos y resultados involucrados en la unión Convivencia e Interculturalidad, es una aceptación incluyente, por gestarse una correspondencia conceptual que ocurre sólo si y nada más si sucede en la práctica.

La convivencia es asociatividad, está vinculada a la diversidad cultural, es un ejercicio de comunicación, en ella se da un encuentro de conflictos, de agresiones y de violencias, convivir con los “otros”. En tanto la Interculturalidad hace factible el diálogo, la reflexión, el aprendizaje mutuo, la actitud formativa, los valores (solidaridad, respeto, tolerancia, colaboración), la transparencia en la organización de actividades, se asegurará que todos los alumnos logren los propósitos educativos, se sugieren y aceptan alternativas.

La inclusión permite trabajar con las prácticas discriminatorias y excluyentes, es así como en esta nueva pero no desconocida forma de ver la convivencia, se pretende garantizar, se respeten todas las diferencias con sus respectivas opiniones, en igualdad de género y de espacio; esta comprensión es una práctica individual que retroalimenta a los alumnos. En vínculo con la interculturalidad reconoce e interacciona con las realidades del exterior (no las niega ni las invisibiliza: conflictos violentos, agresiones o violencias en grupos de poder como las Bandas), reconoce el esfuerzo académico de todos, los mejores alumnos no son la minoría, son todos.

Es bien cierto, el utopismo es reflejo de un compromiso personal, de una decisión basada en el deseo de consolidar entornos agradables, así, es el horizonte que señala posibles caminos para la organización, la promoción, el movimiento, la innovación de acciones para un pequeño cambio personal.

## CONCLUSIONES

Las escuelas Telesecundarias, tienen en su funcionamiento bondades para diseñar e impulsar la Convivencia Intercultural vinculada a los contenidos de las diferentes asignaturas y los diferentes espacios para la recreación; significa forjar ideas que lleven a los estudiantes sentirse mejor, que los deje ser libres y a convivir juntos por decisión propia. La interculturalidad crítica es una aspiración que debe aferrarse al bienestar desde la paz.

El nuevo modelo de planeación institucional, a través del CTE, estimula una mejor organización interna, es el colectivo docente quien inhiba la cuarta prioridad del Sistema Básico de Mejora sobre la convivencia escolar, esto ocurrirá si se trabaja el compañerismo, el acompañamiento y seguimiento mutuo, dándole sentido a todas las iniciativas pedagógicas donde los docentes son

proclives en su materialización. Si como colectivo, colaboran solidariamente cambiaran la metodología y los estilos de vida que justamente pretende la Educación para la Paz.

Se muestra una institución donde es preponderante el diseño de acciones que introduzcan pequeños cambios en la restauración de las relaciones sociales, como es el caso de los alumnos incitadores y provocadores de actos violentos y agresivos contra otros estudiantes, esto debe llevar a los docentes, a la adopción de propuestas para el reconocimiento y la interacción con las diferencias, lo cual invita al saber, el ser, y el hacer, colaborando en la formación de identidades sanas en los adolescentes.

La mayoría del colectivo docente se enuncia como portavoz de la inclusión, pero en su propia organización admiten o naturalizan comportamientos segregacionistas, se quedan en el mero reconocimiento como pasa con muchos otros profesores y centros educativos, quedando inmovilizados por no saber qué hacer o qué decir, también existe una tendencia por otorgar la responsabilidad a otros actores como a la madre, padre u otros familiares responsables del proceso formativo del alumno, sintetizan su participación cuando se ven ensimismados por las situaciones antes descritas

El Estado, a través del personal docente, debe garantizar una sólida capacitación en temas relacionados con Educación para la Paz, por ello es preciso fortalecer la base magisterial, también a las autoridades educativas, para que este sea proceso corresponsabilidad de todos y todas.

La Convivencia Intercultural es una respuesta a la vulneración de la permanencia escolar, en ella, se encuentran las posibilidades para tomar conciencia sobre la multiplicidad de acontecimientos en los cuales no se ha podido equilibrar el crecimiento equitativo porque la gran mayoría de instituciones de todos los niveles continúan siendo multiculturales.

#### LITERATURA CITADA

Álvarez, C. (2011). “El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa” en *Estudios Pedagógicos XXXVII*. Número 2, pp. 267-279.

Bello, J. (2011). “¿Escuelas inclusivas en una sociedad excluyente?” en Bello, J. (coord), *Educación Inclusiva. Una aproximación a la utopía*. México, Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y Castellanos Editores.

Cabrerizo, J. y Rubio, M. J. (2008). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. España, Pearson.

CNDH. (2012). *La discriminación y el derecho a la no discriminación*. México.

García, F. y García, E. (2015). “*Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*” en *Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15026a.html> [Accesado el día 26 de abril de 2014].

IGECEM. (2013). *Estadística Básica Municipal. Estado de México, Gobierno del Estado de México*.

- Jares, X. (2001). Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid, Popular.
- Jiménez, J., et al. (2010). *La Telesecundaria en México: un breve recorrido por sus datos y relatos*. Distrito Federal, SEP.
- Lederach, J. (2000). *El abcé de la Paz y los Conflictos, Educación para la Paz*. Madrid, Catarata.
- Martínez, M. C. (2011). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Programa Estatal para el Fortalecimiento de Telesecundaria*. México, SEP.
- Puerta, I. (2014). "Un inter de la Educación para la Paz desde la Escuela" en *Ra Ximhai. Publicación semestral de Paz, Interculturalidad y Democracia. Volumen 10, número 2*, enero-junio, pp. 47-74.
- Sandoval, E. (2012). "Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia" en *Ra-Ximhai. Revista Científica de Sociedad, Cultura y desarrollo sustentable. Volumen 8, número 2*, enero-abril, pp. 17-37.
- Sandoval, E. A. (2013a). *Educaciones Interculturales en México*. México, Estudios Sociológicos Editora.
- Sandoval, E. A. (2013b). "Etnografía para la Paz, la Interculturalidad y los Conflictos" en *Revista de Ciencias Sociales*, Volumen 3, número 141, pp. 11-24.
- Sandoval, E. A. (2014). "Educación, Paz Integral sustentable y Duradera" en *Ra Ximhai. Publicación semestral de Paz, Interculturalidad y Democracia. Volumen 10, número 2*, enero-junio, pp. 115-133.
- VERBI Software, Consult. Sozialforschung. (2007). *MAXQDA*, Marburgo
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú: UNICEF.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural en catherine-walsh.blogspot* [En línea], Brasil disponible en: file:///C:/Users/usuario/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(2).pdf [Accesado el día 15 de abril de 2015].





**COTIDIANIDAD Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE LA REGIÓN OTOMÍ DE TEMOAYA: HACIA UN PROYECTO DE INTERCULTURALIDAD PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

**EVERYDAY AND VIOLENCE IN PRIMARY SCHOOLS OF THE REGION OTOMI TEMOAYA: TOWARDS A DRAFT INTERCULTURALITY FOR PEACE AND SCHOOL COEXISTENCE**

Araceli **González-Baltazar**<sup>1</sup> y Saúl Alejandro **García**<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Promotora de Convivencia Escolar, de la zona P131, Temoaya, México. <sup>2</sup>Profesor investigador UPN 151, subsede Ixtlahuaca, San Bartolo del Llano, Ixtlahuaca, S/N, Estado de México. Responsable: Araceli González Baltazar. Cda. de la Cruz No. 5, Santa Ana Mayorazgo, Oztolotepec, México. Tel (719) 2886207. Correo araacuario\_79@hotmail.com.

**RESUMEN**

Pudiera pensarse que la vida social en las comunidades indígenas es idílica y que vivir en comunidad implica estar en armonía. Esto ya no es así. En los últimos años la región otomí del valle de Toluca se ha urbanizado y con ello procesos de aculturación que afectan a las familias y a la comunidad en general. Uno de estos cambios ha sido la presencia de la violencia. El objetivo de este trabajo es analizar como los valores culturales que tienen aún las comunidades otomíes pueden ser utilizados como un proyecto de educación intercultural para la promoción de la paz y la convivencia escolar. Éste forma parte de la tesis “Manual de convivencia escolar pacífica para profesores de primaria en contextos interculturales de la región otomí del municipio de Temoaya”.

**Palabras clave:** violencia, educación para la paz, contextos interculturales, educación intercultural, convivencia escolar.

**SUMMARY**

One might think that social life in indigenous communities is idyllic and live in community means being in harmony. This is no longer true. In recent years the Otomi Toluca Valley region has urbanized and thus acculturation processes affecting families and the community in general. One of these changes has been the presence of violence. The aim of this paper is to analyze how cultural values still have the Otomi communities can be used as a project of intercultural education for the promotion of peace and school life. This thesis is part of the “Manual peaceful school life for primary school teachers in intercultural contexts of the Otomi region of the municipality of Temoaya”.

**Key words:** violence, education for peace, intercultural contexts, intercultural education, learning to live together.

**INTRODUCCIÓN**

Las comunidades otomíes del valle de Toluca vivían con lo que la naturaleza les proveía. En ese entonces, el valle de Toluca era rico en fauna silvestre, tierras fértiles y recursos naturales. A finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, los pobladores empezaron a salir a trabajar en las zonas fabriles, como albañiles y a ofrecer artesanías a la ciudad de Toluca y México.

En la medida que el tiempo pasaba, las ciudades de Toluca y el D.F se acercaba a la región a través de las vías de comunicación. La salida constante de los hombres y después de las mujeres propició una serie de cambios culturales entre ellos la organización social. Pero a pesar de estos cambios, otros valores comunitarios se han mantenido, permitiendo así una reproducción cultural e identitaria.

Por otra parte, la violencia que vive el país en las últimas décadas, también ha afectado a las comunidades indígenas y en la región no es la excepción. La violencia estructural originada por los

cambios económicos internacionales afecta a la región indígena al obligar a jóvenes que se incorporen a un trabajo asalariado o bien orillándolos al comercio informal. No es raro ver como familias enteras salen a vender productos a las ciudades o pueblos cercanos.

Las manifestaciones violentas que viven las familias al interior de sus comunidades son producto de factores externos ajenos a la comunidad. La influencia de pautas y patrones culturales urbanos, principalmente entre jóvenes que trabajan en la ciudad de México o Toluca, y que de alguna manera niegan la identidad indígena al abandonar la lengua y tradiciones. Lo que origina un conflicto inter-generacional entre las personas jóvenes y adultas. En este sentido, los niños entre 6 y 12, y los jóvenes de 13 en adelante asimilan conductas violentas que son manifestadas en las escuelas primarias y secundarias.

En efecto, es en el ámbito escolar donde se manifiestan diversas conductas violentas, que se dan de forma deliberada, aprendida, imitada, provocan o amenazan con hacer daño (físico, sexual, psicológico) a los demás.

Como una preocupación de las conductas violentas que se suscitan, el gobierno del Estado de México ha implementado una serie de acciones, entre ellas la creación de la figura “Promotor de Convivencia Escolar” que se encarga de realizar actividades encaminadas a la prevención de la violencia en escuelas primarias de educación básica, a través del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica, el presente trabajo se analiza en función a las actividades que desarrolla la promotora de convivencia de la zona P131 perteneciente al municipio de Temoaya.

El trabajo tiene como punto de partida la experiencia que como profesora se ha vivido en el entorno escolar, con respecto a la violencia y a los conflictos.

A partir de la incursión del posgrado “Educación para la paz y la convivencia escolar”, surge el proyecto de tesis “Manual de convivencia escolar pacífica para profesores de primaria en contextos interculturales de la región otomí del municipio de Temoaya”, donde se plantea la necesidad de recuperar valores comunitarios a través de lo que se conoce como la educación intercultural.

En efecto, consideramos que la creación de un manual de convivencia escolar a partir de la interculturalidad, ayudará a profesores, directivos, padres de familia y a estudiantes entretejer relaciones personales en un marco de respeto, diálogo de saberes y tolerancia para una mejor convivencia.

El soporte teórico del protocolo está sustentado en los estudios para la Paz y la interculturalidad.

La Educación para la Paz (EP) nos provee de conocimientos para prevenir la violencia que se presenta en las aulas de clase y en la comunidad escolar, Por su parte la interculturalidad nos proporciona elementos socioculturales para establecer las relaciones personales a través del diálogo.

El objetivo del presente escrito es examinar a la luz de los estudios para la paz, la interculturalidad como el motor del protocolo. La idea es discutir qué valores prevalecen en la cultura Otomí y cómo los valores culturales comunitarios pueden ser una alternativa de diálogo intercultural para la alcanzar una mejor convivencia en los centros escolares.

La metodología que empleamos en este trabajo, es la etnografía educativa, porque nos ayuda a reflexionar y explicar realidades relevantes que se viven en los contextos interculturales, surge como producto de un trabajo de campo realizado por el investigador en interacción directa con una población, en este caso la población otomí, que comparte una cultura, espacio, territorio delimitado y un tiempo. La etnografía educativa es una manera en que podemos estudiar el presente y el pasado, a partir de la observación de la realidad vivencial y del análisis de situaciones cotidianas sobre los sujetos y objetos.

El trabajo se divide en dos apartados, en la primera se aborda la importancia de los estudios para la paz y la convivencia escolar en los contextos interculturales. Asimismo se describen los espacios de las escuelas de la zona escolar P131 del municipio de Temoaya, donde a través del desempeño como promotor de convivencia escolar se puede observar en las nueve escuelas primarias diversas formas de violencia que se vive de manera cotidiana.

En la segunda parte se habla de la importancia de la interculturalidad que se vive en la Región Otomí del municipio antes mencionado, considerando a la interculturalidad, como una base para alcanzar la paz en los ámbitos escolares. Por tal razón, se busca revalorizar las prácticas de estas comunidades.

### **Estudios para la paz y la convivencia escolar**

Desde nuestro punto de vista y con la experiencia de trabajar dentro de las aulas de clase de educación primaria, la violencia se muestra de diferentes formas, pues como indica el Instituto Politécnico Nacional, “en la actualidad la violencia ha invadido las escuelas y cada día es mayor el acoso y/u hostigamiento escolar en todos los niveles educativos” (Martínez y Rosado, 2013: 13).

En efecto, la violencia que se genera en nuestro contexto escolar hace que los alumnos ya no quieran ir a la escuela, generando otros problemas como son: la deserción escolar, bajo rendimiento académico, reprobación, baja autoestima, aislamiento, segregación, otros.

La violencia que se vive actualmente en las escuelas de la zona escolar P131, se detectó que la postura de los padres de familia, es verla como algo natural en su convivencia diaria, pues cuando se le da alguna queja sobre el comportamiento de sus hijos mencionan “es que son niños”, “así juegan”, “así se llevan”, “no pasa nada”. Desafortunadamente si no se hace frente a las situaciones, en vez de disminuir la violencia tiende a crecer.

Las acciones de violencia que se observan en las escuelas son:

1. Hurto de útiles escolares, dinero o comida, esta acción es muy frecuente observarla, escucharla o recibir quejas de padres de familia que a sus hijos se les perdieron sus pertenencias. A veces esta acción va acompañada de violencia cuando se las quitan a la fuerza.
2. Apodos. Es frecuente para los estudiantes ponerse sobrenombres, la mayoría de las veces son discriminativos por enfatizar un rasgo físico, como color de piel, estatura, complexión o características físicas, provocando un daño psicológico quien es objeto de burla.
3. Empujones, esta acción es muy recurrente observarla en varios momentos dentro de las instituciones escolares, a la hora de entrada, salida de la escuela, durante la hora del

- recreo, en la tienda escolar, al momento de revisar un trabajo o tarea frente al maestro, en ceremonias cívicas o eventos sociales.
4. Pellizcos, para los alumnos una reacción común, sencilla y quizá un poco discreta son los pellizcos, cuando algún compañero ofende a otro se defiende a través de esta acción, que al principio es tolerada, pero cuando se hace de forma reiterada llegan a generar la escalada de violencia.
  5. Jaloneos, esta actitud se observa cuando algún niño, necesita algún favor de otro compañeros y estos por alguna razón están ocupados y no los atienden al momento, los jala para llamar su atención, a veces no miden sus fuerzas o por desesperación llegan a lastimar al otro. También se observa cuando inician alguna pelea por algún desacuerdo.
  6. 6. Peleas, suelen ocurrir en la hora del recreo o a la salida de la escuela ya que muchos conflictos suscitados dentro de la institución a veces no son resueltos y terminan arreglándolos a través de peleas donde existe un público espectador que alienta a ambas partes a agredirse.
  7. Patadas es una manera rápida de defenderse ante cualquier amenaza o agresión que puedan sufrir los estudiantes, que suelen poco a poco ir subiendo de intensidad.
  8. Discriminación. Esta acción es muy frecuente y hasta cierto modo silenciosa pues a pesar de que viven en un mismo contexto sociocultural, se hace notar por diferentes causas color de piel, características físicas, modo de hablar, situación económica, rendimiento escolar, ocupación económicas de padres de familia, falta de higiene. Pero es silenciosa porque un niño discriminado pocas veces se atreve a delatar a sus agresores, prefiere aislarse.
  9. Burlas, existe poca tolerancia pues cuando alguien se equivoca es motivo de risa. Lo que ocasiona que el niño sea afectado en su autoestima.
  10. Segregación. En las escuelas se puede observar diversos grupos de alumnos que se separan entre ellos de acuerdo a su situación económica, social, cultural, rendimiento escolar. Y no permiten que alguien diferente pueda integrarse.

En la segunda sesión de Consejo Técnico Escolar se realizó una evaluación del nivel alcanzado por los estudiantes en las cuatro prioridades de Educación de Básica, de los cuales rescatamos los referentes a la prioridad convivencia Escolar.

**Cuadro 1.- Prioridad educativa convivencia sana y pacífica**

Nombre de la Escuela	Total de alumnos de grupo	Número de alumnos que constantemente agreden a sus compañeros.	%	Número de alumnos que ocasionalmente agreden a sus compañeros.	%	Número de alumnos que nunca agreden a sus compañeros.	%
LIC. BENITO JUÁREZ	130	12	9.2%	39	30%	79	60%
IGNACIO ALLENDE	184	45	24.4%	31	16.8%	108	58.6%
EMILIANO ZAPATA	248	28	11.2%	58	23.3%	162	65.3%
IGNACIO JOSÉ DE ALLENDE	322	49	15.2%	89	27.6%	184	57.1%
REVOLUCIÓN	83	5	6.0%	10	12.0%	68	81.9%

**Cuadro 1. Prioridad educativa convivencia sana y pacífica. Continuación**

Nombre de la Escuela	Total de alumnos de grupo	Número de alumnos que constantemente agreden a sus compañeros.	%	Número de alumnos que ocasionalmente agreden a sus compañeros.	%	Número de alumnos que nunca agreden a sus compañeros.	%
SEBASTIAN LERDO DE TEJADA	487	63	12.9%	121	24.8%	303	62.2%
PROFR. MARIANO CUEVAS IZQUIERDO	151	13	8.6%	40	26.4%	98	64.9%
RODOLFO SÁNCHEZ GARCÍA	30	02	6.6%	06	20%	22	73.3%
SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ	177	29	16.3%	67	39.1%	81	45.7%
TOTAL	1812	246	13.5%	461	25.4%	1105	60.9%

En el *Cuadro 1* podemos observar que en la zona escolar tenemos un índice de agresión del 13.5% de total de la matrícula que agreden constantemente a sus compañeros; si a esta cifra se suman los alumnos que agreden ocasionalmente se está reportando el 38.9% de los alumnos que actúan con violencia dentro de las instituciones escolares.

Estas acciones trascienden y se agravan cuando los profesores, padres de familia no hacen frente a los problemas, son indiferentes a ellos, y es que se ha observado que cuando reciben alguna queja sobre el comportamiento de un compañero, no le dan la importancia debida y se les mandan sentar diciendo, "ahorita vemos", "tú qué le hiciste" o si se trata de un alumno de quien reciben quejas de manera frecuente, le llaman la atención de manera severa, sin preguntarle las causas de su reacción. Esto en lugar de tranquilizar al estudiante, lo ponen en situación de que, a la siguiente vez, él tratará de resolver sus problemas con sus propios medios; que será no permitir que le vuelvan a faltar al respeto y su posible reacción será la violencia como mecanismo de protección.

La percepción de algunos compañeros docente ha dejado ver a la escuela como el lugar donde el alumno aprende a convivir con sus pares, en tales circunstancias de socialización, se presentaran conflictos, pero debemos considerarlo como lo matiza Jares (2001) "como un hecho natural, consustancial a la vida, no negativo en sí mismo y con enormes posibilidades educativas" de tal suerte que con el conflicto los estudiantes tendrán la posibilidad de ensayar el dialogo y otros valores que se requieren para la paz. En el diario convivir los alumnos y docentes se enfrentaran a diversos conflictos, pero se debe ver como una posibilidad de cambio que les permita avanzar y aprender de él. Para lograrlo se debe hacerle frente, no negar que existe, cada conflicto lleva en sí mismo una enseñanza; si bien implica esfuerzo pero, evita la violencia.

Nosotros consideramos que la escuela además de ser un espacio para convivir debe estar centrada en los valores y derechos humanos, porque en la medida que respetamos a los demás en su individualidad, libertad como seres únicos, aceptando las diferencias y capacidades que nos

distinguen de los demás, también nos estaremos respetando, con la intención de lograr una convivencia sana en el aula y contexto escolar.

Debemos reconocer en primer lugar que en la convivencia cotidiana de nuestros alumnos se presentan conflictos, que limitan el aprendizaje, sin conflicto no habría crecimiento. Es por eso que los alumnos necesitan orientación, apoyo, y sobre todo aprender a vivir con los conflictos. Esto no quiere decir que nos acostumbremos a tener conflictos, vivir con conflicto es aceptar que se tienen diferencias con otras personas, intereses, gustos, pero se busca la manera de resolverlos y ponerse de acuerdo con el otro para encontrar una solución, también “se trata de comprender la forma de pensar de la parte contraria”, es decir “acercándose empáticamente a la percepción de la otra parte, por difícil que pueda ser, supone una de las actitudes más positivas en un proceso de pacificación” (Iglesias 1999).

El Dr. Cascón en su cátedra de la UNESCO “Educar en y para el conflicto”, dice que: “tenemos una gran resistencia al cambio. Aunque las cosas no estén bien y lo veamos claro, muchas veces preferimos mantenernos así antes que asumir los riesgos que significan meternos en un proceso de transformación” (2008), es difícil enfrentarse al conflicto, porque no lo entendemos y no se sabe abordar como un proceso que en ocasiones tiende a la complicación, se desconoce todo a lo que se debe enfrentar, sin tener la certeza de lograr transformarlo.

Es muy común ver que en las escuelas de la región se trata de esconder los conflictos para evitar problemas ante los padres de familia y autoridades. Es una manera de simular un ambiente “sano y feliz”, pero la realidad está lejos de serlo, el conflicto existe en las escuelas y debemos enseñar a los estudiantes a resolverlos. Porque negarlos no significa que no existan.

Otra situación por lo cual se han generado conflictos en la escuela, es porque no se ha trabajado de manera conjunta alumnos, padres de familia y profesores. Al no incluir a los dos primeros actores en los compromisos y acuerdos de la escuela para evitar la violencia, estos no son respetados y por lo tanto los estudiantes continúan interactuando con sus pares sin darle importancia a su convivencia diaria, y desde luego tampoco buscan dar soluciones a sus conflictos, dialogando. En la mayoría de los casos es el docente quien busca dar solución a los conflictos.

Educación para la paz es una alternativa que posibilita el diálogo intercultural en el marco de la violencia, que se vive en las escuelas, tanto Jares (2001), como otros educadores por la paz, José Tuvilla (2004) y Betty Reardon (2010) entienden la Educación para la Paz como un proceso formativo en contenidos, valores y actitudes, así como maneras de pensar y actuar conducentes a la construcción de una cultura de paz.

La Educación para la Paz se fundamenta en los valores y las prácticas de la no violencia, la justicia, la equidad, la solidaridad, entre otros. Tuvilla (2004) sostiene “que los valores mínimos para crear espacios de paz en los centros educativos, son aquellos propuestos en el Manifiesto 2000 por una cultura de paz: respetar la vida, rechazar la violencia, compartir con los demás, escuchar para comprometerse, conservar el planeta y redescubrir la solidaridad.

Los profesores requieren estar más preparados para crear espacios de paz, aulas de convivencia y manejo de conflictos, por pequeño y obvio que parezca el problema entre los alumnos, no se pueden dar veredictos unidireccionales ya que degeneran en más conflictos en el futuro, porque enseñar no implica seleccionar únicamente opciones epistemológicas, didácticas y prácticas, sino

también tomar decisiones éticas y políticas, siendo esta una habilidad profesional que deben poseer los docentes (Perrenoud: 2005).

Los padres de familia adolecen de la capacidad de resolver conflictos con sus hijos, parejas y demás parientes. Se ha escuchado en varias ocasiones llamarles la atención de manera violenta, argumentando “lo hago por su bien”, “algún día lo entenderá”, “si no te apuras verás”, “cuando llegues a la casa vas a ver”, olvidando que deben educar a sus hijos a través del ejemplo, dialogo asertivo, fomentando valores.

Es urgente que todos los actores educativos tengan un esquema básico de resolución de conflictos para prevenir la violencia, ya que la violencia es un fenómeno que desafortunadamente los alumnos imitan y reproducen en un círculo vicioso generando enormes problemas a futuro.

### **La interculturalidad como medio para resolver conflictos escolares**

La violencia y convivencia escolar son dos términos contrarios, que deben abordarse en la educación básica pues para erradicar uno se tiene que trabajar arduamente en el otro y si hablamos de contextos interculturales esta labor resulta aún mayor, la educación para la paz ayudará a abordar esta idea ya que: “la escuela se concibe como un lugar donde no solo se enseñan conocimientos y transmiten saberes, sino, además donde se aprende a convivir, a respetar a los otros, a ser tolerantes y buen ciudadano” (Ortega, 2006), los docentes deben aplicar dentro del aula estrategias didácticas que ayuden a formar a los nuevos ciudadanos los cuales deben tener desarrollada la competencia para la convivencia y competencia para la vida en sociedad.

En este sentido es importante reconocer la relevancia de la educación intercultural, que es apoyada por la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”, la cual reconoce a “la educación como un derecho para todos y establece tres acciones prioritarias, congruentes con esta perspectiva: la universalización de la educación primaria, el abatimiento del analfabetismo y la mejora educativa, en un contexto de respeto por los valores y de los derechos humanos a la herencia cultural, lingüística y espiritual, la justicia social, la protección del ambiente y la tolerancia con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, la paz y la solidaridad” (UNESCO, 2009).

Los ámbitos interculturales son contextos en donde se trata de atender a un grupo de individuos con necesidades sociales, afectivas y cognoscitivas que pertenecen a una misma sociedad, que busca promover beneficios individuales como colectivos pero teniendo como base siempre el respeto al otro. García y Bastida (2012) nos hablan de la interculturalidad, como “un término que surge de los contextos desiguales de las relaciones interétnicas. Su fundamento es filosófico, pero busca finalmente, mecanismos de comunicación para resolver conflictos y llegar a acuerdos. Este proceso, atañe a diversos actores políticos, pero principalmente al Estado y los pueblos originarios”.

La educación Intercultural, es un proyecto que busca el beneficio de los grupos en colectivo, no tan solo de los individuos. Al beneficiar a la colectividad se beneficia al individuo no al revés” (García y Bastida, 2012). La Educación Intercultural no se apoya solamente, en buenos sentimientos, sino en análisis críticos del contexto cultural, social y político que proporcionen el

instrumental que permita a los sujetos y grupos actuar autónomamente en una sociedad que no cierra puertas ni ventanas, partiendo de sus contextos vitales concretos.

El Doctor Sandoval Forero (2012): alude sobre como la interculturalidad ayuda a la convivencia escolar al precisar que la educación para la paz y la interculturalidad van más allá de la información de valores; tiene que ver directamente con la educación en valores, con la formación a partir de los valores y con la práctica de ciertos valores para lograr un cambio de actitud en los humanos. Es decir la educación intercultural propicia un cambio actitudinal.

El municipio de Temoaya, se encuentra ubicado en la parte centro norte del Estado de México, a 18 km de Toluca y a 85 de la Ciudad de México, limita al norte con el Municipio de Jiquipilco, al noreste con Isidro Fabela y Nicolás Romero, al este con Oztolotepec, al sur con Toluca y al oeste con Almoloya de Juárez e Ixtlahuaca. La palabra Temoaya proviene del náhuatl Temoayan, que se compone de los vocablos Temoa, derivado del verbo temo: "bajar o descender" y de yan, que es el efecto de la acción; por lo tanto Temoaya significa: "Lugar donde se desciende" o "Cuesta abajo". Temoaya es considerado, actualmente, la patria del pueblo otomí, por ser el municipio que cuenta con el mayor número de habitantes de esta etnia en el Estado de México.

La población total del municipio en 2010 según INEGI y CONEVAL fue de 90,010 personas, lo cual representó el 0.6% de la población en el estado.

La educación intercultural, contiene tres dimensiones en su retórica y en su praxis: una, el deseo, el ideal, la tendencia, la construcción, el proyecto, la utopía de la convivencia entre culturas en el ámbito educativo. Otra dimensión alude al diálogo, al respeto, al establecimiento de relaciones de igualdad, horizontes, de compartir el conocimiento entre las diferentes culturas como premisa de la educación intercultural. Una tercera dimensión hace referencia al modelo político de gestión de la educación intercultural que pretende garantizar derechos fundamentales de los individuos por parte del estado para sus diversas culturas (Sandoval, 2013).

Nosotros haremos referencia a la segunda dimensión que busca a través del diálogo la construcción de puentes de entendimiento entre el estudiante y el docente, que los saberes que posee uno y otro puedan ser compartidos en sentido bilateral, para que de esa forma se logre la adquisición de aprendizajes, capacidades, habilidades, así como una educación en valores, que serán analizados posteriormente aquellos que se reflejan en la cultura Otomí.

La Educación para la Paz, busca la resolución de conflictos a partir de esta interculturalidad, donde se incluya los saberes, conocimientos, valores de este contexto intercultural, en este caso la familia y puedan ser aplicados dentro del contexto escolar, actualmente se habla de la pérdida de valores en la sociedad y aunque no sea el termino correcto, deseamos rescatar esta falta de aplicación de valores en la escuela y para ello se analizaran los valores que se practican en esta región Otomí.

Los valores culturales comunitarios que se observan en la cultura Otomí son la democracia, pues participan en el proceso de elección de los gobernantes locales y gobierno federal, respetando a estas figuras como autoridad al cumplir con normas y leyes marcadas.

Otro de los valores practicados por los Otomíes es el sistema de cargo en el que sus habitantes se organizan en función al cumplimiento de la religión católica a través de mayordomos, fiscales,

cargueros, topiles, rezanderos y cantores; ellos son designados por elección del pueblo, mismo que deben tomarlo con respeto y responsabilidad.

La colaboración se observa cuando el mayordomo se encarga de las relaciones religiosas y civiles, una de sus responsabilidades es de organizar las fiestas del santo patrono de la comunidad, y pide ayuda a los habitantes para la realización de la fiesta.

El valor de la familia se puede notar en la región Otomí de Temoaya como un valor fundamental, ya que en las tareas difíciles siempre se unen para desempeñarlas, un ejemplo de ello es, en los meses de agosto y septiembre la mayor parte de los habitantes que se dedican al comercio se van a vender banderas a otros estados de la República Mexicana, pero no solo se va el padre de familia, sino sale la familia completa incluyendo a los hijos, que gustosos acompañan a los padres y les ayudan a vender regresando al hogar después del 16 de Septiembre.

Otro valor comunitario, es el trabajo colaborativo, en las comunidades de Temoaya, es común observar, al padre, madre, abuelos, tíos e hijos, juntos al momento de cultivar la tierra, arando, sembrando, cosechando; dividiéndose las tareas en la milpa utilizando herramienta tradicional como pala, azadón; en temporada de cosecha todos participan de manera directa para recolectar los frutos, en ocasiones trabajan como peones en las milpas de otras personas.

La familia Otomí también trabaja junta en la elaboración de plumeros, escobas, caballitos de madera, salen a recolectar el material que se requiere y en casa se dividen las tareas para la manufactura de estos productos, que posteriormente se venden por cientos a comerciantes de la misma comunidad que salen a venderlos a otros municipios o estados.

Las madres otomíes cargan a sus bebés en la espalda, desde recién nacidos hasta los dos o tres años, todos los quehaceres domésticos y a cualquier lugar que asisten los realizan en compañía de sus hijos apoyándose de su rebozo, que forma parte de su traje tradicional (chincuete), esta acción fomenta el apego y vínculo familiar, pues el niño siente la cercanía de su mamá y desarrolla vínculos afectivos.

El respeto en estas comunidades aún se puede apreciar en la forma de saludarse, pues se dan la mano e inclinan la cabeza ante la otra persona como una reverencia, también se observa un gran respeto por las personas mayores, llamándolas "tía" o "tío" y a los adultos mayores "abuelo" o "abuela".

En sus prácticas espirituales y ceremonias tradicionales se puede observar la identidad con su patrimonio cultural intangible, esta tradición prevalece en las bodas tradicionales, en la medicina y la curación, en el consejo de los mayores y ancianos, en el uso del temascal y en la interpretación de los sueños.

Otro ejemplo de valor común es el respeto hacia la madre tierra, ellos anteriormente realizaban rituales a la tierra antes de la siembra para obtener buena cosecha, así mismo danzaban para que lloviera o dejara de llover, según el clima que se presentará. Aunque estos rituales ya no se practican ellos siguen respetando el momento propicio para la siembra de acuerdo a las condiciones del clima o a la orientación de la luna, por lo que se observa una gran sensibilidad con la naturaleza.

Entre la comunidad Otomí se puede distinguir la generosidad, cuando realizan sus fiestas como son: casamientos, celebraciones religiosas o patronales, sin necesidad de que se pida ayuda, entre vecinos se apoyan en el trabajo para preparar la comida y los arreglos para la fiesta. Esta misma generosidad se puede notar en los sepelios, a los cuales las personas que asisten llevan productos de la canasta básica, para apoyar a la familia pues está ofrece comida a las personas que los acompañan.

El valor de la igualdad se observa al conseguir recursos para el hogar, cuando las mujeres Otomíes elaboran servilletas, para su venta en tianguis, mercados, cruceros cercanos a su lugar de origen y de esta forma colaboran al igual que el hombre con la economía del hogar. Como ya son reconocidas estas mujeres en la elaboración de servilletas, se les hacen pedidos grandes para utilizarlas en las fiestas como recuerdos.

La valentía de las mujeres se puede apreciar en estas comunidades, pues ellas en muchos hogares son quienes están a cargo de la educación de sus hijos y en el momento en que tienen que salir en busca de recursos económicos, lo hacen sin miedo, llevando consigo a hijos pequeños y se ponen a vender el producto que llevan para obtener un beneficio para toda su familia.

Estas prácticas de valores constituyen para la cultura Otomí parte de su identidad, mismos que se han transformado a causa de los movimientos migratorios y de la situación que se vive actualmente.

Anteriormente las políticas educativas no habían considerado a la educación intercultural, como medio para solucionar pacíficamente los conflictos interculturales a través del diálogo, pero “el proceso de globalización modificó la institucionalidad económica, social, cultural y educativa de la sociedad, para atender las necesidades de los grupos menos favorecidos y en procesos de exclusión sociocultural y educativa. (Bello, 2011). Hasta este momento se empiezan a reconocer los derechos de estos contextos interculturales, creando oportunidades de ofrecer una educación basada en el respeto a la cultura.

Es necesario que en las escuelas apliquen estrategias didácticas considerando el contexto intercultural detectando y atendiendo los problemas generados en la misma para evitar un crecimiento exponencial de la violencia. Es pertinente controlar la violencia y lograr una convivencia escolar armónica en donde se respeten los derechos de los integrantes de la institución escolar.

Para prevenir la violencia en estos ámbitos es necesario respetar sus valores y entender la situación que se vive en el contexto intercultural de Temoaya, considerando su nivel socioeconómico bajo, esta situación actualmente es compensada por programas sociales que intentan subsanar su condición otorgando becas o apoyos como apadrina a un niño indígena, el programa Prospera antes Oportunidades, los cuales brindan una oportunidad a estos sectores otorgándoles un recurso económico o despensas, pero se olvidan que “las políticas sociales deben reducir la pobreza y al mismo tiempo promover la inclusión social y enfatizar el sentido de pertenencia”(CEPAL, 2008).

Una de las actividades que apoyan la inclusión social de estas comunidades son los talleres dedicados a la elaboración de tapetes, por lo que requieren políticas públicas que impulsen este tipo de artesanías, y a consecuencia de tener un empleo en su comunidad se desarrollará el

sentido de pertenencia, disminuyendo el descontento social que se refleja en la violencia que se vive en el salón de clase.

Es necesario respetar su cultura y parte de ella es su lengua, pues esta ya no es transmitida, actualmente son pocos los niños que saben hablar Otomí y quienes la entienden no se atreven a practicarla. En lugar de que se promueva esta cultura se ha ido dejando a un lado, por vergüenza o poco conocimiento de la misma; es importante incluirla en el salón de clase para fortalecer su identidad, capacitando a docentes en la lengua otomí, creando espacios donde los alumnos puedan expresarse en su lengua materna.

Si bien “lo intercultural en el sistema educativo nacional está dirigido a los pueblos indígenas y no a la sociedad nacional, con lo que se trastoca el sentido transversal de la interculturalidad, y además promueve supuestas acciones afirmativas que en muchas de sus prácticas encubre nuevas y viejas formas de racismo estatal” (Coronado, 2006), la interculturalidad está escrita en el sistema educativo, sin embargo no son puestas en marcha para rescatar la interculturalidad de la región Otomí. Existe una contradicción entre lo que está escrito en los documentos rectores y lo que se hace en la práctica educativa.

Los planes y programas vigentes en Educación Primaria son el 2011, a pesar de que en estos se involucra la educación intercultural, a través de los temas de relevancia social y los principios pedagógicos se trabajan en las escuelas primarias sólo como contenidos, no como parte de una realidad que se vive en este contexto.

El plan de estudios 2011 establece doce principios pedagógicos, que orientan las prácticas educativas y favorecen la educación intercultural, con énfasis en los principios pedagógicos (retomamos los que se asocian al tema):

- 1.1 Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- 1.3 Generar ambientes de aprendizaje,
- 1.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad,
- 1.9 Incorporar temas de relevancia social.

Si los docentes consideran estos principios pedagógicos, fortalecerán la convivencia escolar dentro del aula de clase, buscando la resolución de conflictos promoviendo el respeto a la persona, cultura y el contexto.

Los temas de relevancia social son doce, los cuales pueden ser incluidos dentro de la planificación docente de forma transversal, para favorecer la educación moral de los alumnos con la intención de que puedan manejar sus emociones y actitudes para convivir mejor en su contexto, estos temas 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”(plan de estudios 2011). Derivado de lo anterior se observa una intencionalidad de mejorar la convivencia en el salón de clase, que después se vea reflejada en las relaciones personales favorables dentro del contexto escolar.

Los pueblos indígenas tienen la ventaja de conocer al menos dos lenguas, articular recursos tradicionales y modernos, combinar el trabajo remunerado con el comunitario, la reciprocidad con la competencia mercantil (García). De ahí la importancia de respetar su lengua materna Otomí, dentro de la escuela con el fin de hacerlo sentir parte de la misma y no exista un choque cultural entre la educación formal y su contexto. Con la intención de promover el respeto a las diferencias culturales, sociales, lingüísticas de la comunidad escolar, previniendo la violencia.

Hay contribuciones de sabiduría, costumbres e historias del pueblo Otomí que pueden enriquecer y servir como referencia alternativa en el manejo de conflictos y prevención de la violencia que pueden ayudar a mejorar la convivencia escolar; una de ellas es el respeto a los mayores en la cultura Otomí, quienes pueden ser mediadores en los conflictos suscitados en el contexto escolar. Otro ejemplo es la equidad de género que practican como rasgo cultural, por lo que la resolución de conflictos serán considerados por igual la postura de un hombre y una mujer.

Se ha dejado a un lado toda la cultura Otomí y los alumnos se enfrentan a serias dificultades cuando inician el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y hasta en la forma de hablar pues hacen una mezcla entre su lenguaje materno y el español, es así que tienen muchos regionalismos por lo que a veces se complica el proceso de aprendizaje, pues no saben si atender a su cultura o a las prácticas de enseñanza. Como el docente no está capacitado para impartir una clase bilingüe en el que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura respete su lengua materna, se disipa la atención, los alumnos pierden el interés y se genera violencia. Por lo que es necesario que los docentes se involucren con la comunidad y desarrollen una didáctica que responda a las necesidades de su contexto, evitando así indisciplinas en el grupo que generan violencia escolar.

La educación pretende fomentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad; sin embargo, lo que sucede en la región de Temoaya es muy diferente, no se respetan estas relaciones interculturales, el conocimiento que tienen los alumnos y los mismos padres de familia se queda fuera, se sigue un programa de estudio, atendiendo hasta nueve asignaturas por grado, cuyo único fin para la escuela y el sistema mismo es que los alumnos logren estos aprendizajes esperados para que sean ciudadanos capaces de enfrentar los problemas que se le presenten en su vida. Por lo que se sugiere integrar estos saberes culturales de los padres de esta comunidad Otomí y se entienda que la interculturalidad de dichos pueblos puede contribuir a la educación de los estudiantes.

“El sistema educativo es en realidad el dispositivo de saber por y con el que los miembros de la élite de una determinada comunidad cultural, política, etc., dicen a los miembros de esa sociedad lo que éstos deben aprender” (Fornet-Betancourt), pues se llega aplicar un programa y un plan de estudios en los que ya están determinados los aprendizajes esperados, pero estos no tienen como referente a su cultura. Es necesario no relegar a estas comunidades pero si integrarlas en un ambiente de respeto considerando su interculturalidad para lograr una armonía en los centros escolares.

Además indica el autor: “El sistema educativo, al mismo tiempo que coordina el saber, opera como un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes. No todo se enseña. El sistema educativo es una decisión. Como no todo se enseña, no todo pasa a la generación siguiente dentro de una tradición” (Fornet-Betancourt). Por tal razón muchos saberes de esta cultura se pierden, se dejan de practicar y transmitir. Por este motivo la escuela no sólo debe enseñar conocimientos, si no

promover saberes, tradiciones, costumbres y valores del contexto donde trabaja para evitar que los estudiantes se vuelvan víctimas de la misma educación.

Porque lo importante no es conocer definiciones, saber reglas ortográficas, procedimientos formales de operaciones básicas, o dominar todos los aprendizajes esperados de la educación primaria “sino aprender a ver los procesos prácticos en los que tiene lugar eso que llamamos saber, para que nuestro saber sepa cuándo, dónde, con quién y por qué aprende lo que sabe” (Fornet-Betancourt). Que los estudiantes puedan aplicar esos conocimientos al momento de elaborar con su familia sus artesanías o en el manejo de sus finanzas familiares; así la educación brindada debe considerar como aprende la gente de este contexto Otomí y la forma de resolver sus diferencias para poder recuperarlas en la disminución de la violencia escolar.

Se debe priorizar que “lo que tenemos que aprender no son ideas sino contenidos que nos ayuden a movernos en contextos, a leerlos e interpretarlos bien, teniendo en cuenta además el conflicto por la hegemonía de la interpretación en los contextos; aprender así a posicionarnos” Es decir el conflicto manejado adecuadamente propiciará una convivencia escolar sana y pacífica.

### CONCLUSIONES

El contexto no está fuera. El contexto está dentro. Somos, pues, seres contextuales, y precisamente por eso el problema de la comunicación entre diferentes culturas plantea el reto de poder intercambiar las prácticas contextuales mediante las cuales se va dibujando la identidad de una cultura. Es reconocer los saberes del otro en un plano de igualdad, el docente debe entender que no es superior al alumno, y que puede intercambiar su cultura promoviendo la equidad.

Sin embargo al no respetar su diversidad social, cultural, lingüística, contexto, valores propios de la cultura, se generar ambientes violentos, es necesario que la educación cultural considere:

- Fomentar las relaciones entre estudiantes y docentes para promover un conocimiento significativo
- Que el docente reconozca las diferencias culturales de él y la de sus alumnos.
- Reconozca que la cultura de sus alumnos es tan valiosa como la propia.
- Identifique las maneras culturales propias de los estudiantes Otomíes en la resolución del conflicto.
- Fomentar el diálogo respetuoso como una herramienta fundamental para evitar la violencia.
- Incluir el contexto intercultural de padres y alumnos para favorecer la convivencia escolar.
- Tomar acuerdos de convivencia con padres de familia y alumnos.

La interculturalidad a través del dialogo de saberes debe practicarse entre profesores, estudiantes y padres de familia como una unidad, como lo son las comunidades originarias indígenas.

La educación para la paz busca través de la práctica de valores transformar los conflictos y convertirlos en una oportunidad de aprendizaje, reduciendo así la violencia que se presenta en las aulas de clase. Y en los contextos interculturales en donde laboramos, se hace indispensable rescatar los valores comunitarios para fortalecer la identidad de los alumnos Otomíes, que servirán de base para alcanzar una mejor convivencia en las escuelas de la zona escolar.

Para lograr una convivencia sana y pacífica en los contextos interculturales es indispensable fortalecer el dialogo entre los integrantes de la comunidad educativa. Por lo que un manual de convivencia escolar pacifica para profesores de primaria, los dotará de herramientas para fortalecer este dialogo, a través estrategias basadas en los valores comunitarios, que podrán poner en práctica con alumnos y padres de familia. No se debe olvidar que los valores comunitarios y el dialogo son un puente entre los contextos interculturales y la educación formal que imparte el Estado.

### LITERATURA CITADA

- Bello, J. (2011). *¿Escuelas Inclusivas en una Sociedad Excluyente?* en Juan Bello Domínguez. (Coord) Educación inclusiva. Una Aproximación a la Utopía. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la universidad Autónoma de Tlaxcala y Castellanos editores, México.
- Cascon, P. (2008). *Educación en y para el conflicto*, UNESCO.
- Cepal. (2008). *Panorama social de América Latina*, Santiago de Chile: ONU/CEPAL.
- Coronado, M. (2006) *Tomar la escuela... algunas paradojas en la educación intercultural*. En: H. Muñoz Cruz (Coord): *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, México: UAM-UPN.
- Fornet, B. R. (2007). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, Consorcio Intercultural, México, D.F
- García, N., (2007) *Las nuevas desigualdades y su futuro*. En Sánchez Díaz de Rivera, María Eugenia. Introducción, en *Identidades, globalización e inequidad*. Ponencias magistrales de la Cátedra Alum Touraine, México.
- García, S. y Bastida, M. (2012). *Un Paradigma Educativo Intercultural para impulsar la paz y el desarrollo local de las comunidades originarias*. El programa de Desarrollo Sustentable de la Universidad intercultural del Estado de México (UIEM) Ra Xamhai, vol 8, num. 3, septiembre-diciembre. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México
- Iglesias, C. (1999). *Educación para la paz desde el conflicto*. Alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar. Homo Sapiens
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica* (2da. ed.) Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Jares, X. (2001b). *Educación y conflicto*. Guía de educación para la convivencia. Popular, Madrid.
- Manifiesto (2000). Disponible en: <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/default.asp>
- Martínez, X. y Rosado, D. (2013). Instituto Politécnico Nacional, *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación*, México, D.F.

- Ortega, R. (2006). *La convivencia: qué es y cómo se aborda*, Consejería, Graó, Barcelona.
- Perrenoud, P., et al. (2005). *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias*, Fondo de Cultura Económica, México
- Plan de Estudios. (2011). Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, México, D. F.
- Reardon, B. (2010). *Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación y Políticas de Paz 2008-2009. San Juan Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Disponible en: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardor/HRLearningBettyReardon.pdf>.
- Sandoval, E. (2012). *Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia*.
- Sandoval, E. (2013). *Educaciones Interculturales en México*, estudios Sociológicos Editora, Argentina.
- Tuvilla, J. (2004). "Cultura de Paz y Educación", en Muñoz, Francisco: Manual de paz y Conflictos. Granada. Eiren, 389- 425.
- UNESCO. (2009). *Un enfoque de educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York: UNICEF. Disponible en: [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un\\_enfoque\\_de\\_la\\_EDUCACION\\_PARA\\_TODOS\\_basado\\_en\\_los\\_derechos\\_humanos.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf)

## Síntesis curricular

### **Araceli González Baltazar**

Licenciada en Educación primaria con catorce años de servicio profesional, trabajo dos años como docente de lenguaje en USAER, nueve años laborando frente a grupo en nivel primaria, actualmente desempeña la función de Promotora de Convivencia Escolar del programa de Valores por una convivencia Escolar Armónica en la zona escolar P131 ubicada en el municipio de Temoaya, estudiante de Maestría en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, en UAIM. Correo: [araacuario\\_79@hotmail.com](mailto:araacuario_79@hotmail.com)

### **Saúl Alejandro García**

Antropólogo social por la Universidad Autónoma del Estado de México, Maestro en Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Sociales "Dr. José María Luis Mora" y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Ha sido profesor en la Universidad Intercultural del Estado de México donde trabajó líneas de investigación en torno al conocimiento tradicional asociado al medio ambiente y temas de desarrollo comunitario. Actualmente es profesor en la facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM y profesor en el posgrado de la Maestría en Educación Básica (MEB) de la UPN 151 subsele Ixtlahuaca y del posgrado Educación para la Paz y la convivencia escolar. Cuenta con diversas publicaciones en temas de educación intercultural, educación sobre la sustentabilidad y el medio ambiente. Correo electrónico: [otopame@yahoo.com.mx](mailto:otopame@yahoo.com.mx)





**GENERAR AMBIENTES DE PAZ PARA ERRADICAR LA DISCRIMINACIÓN. UNA PERSPECTIVA DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA INTERCULTURALIDAD**

**ENVIRONMENTS GENERATING PEACE TO ERADICATE DISCRIMINATION. A VIEW FROM THE EDUCATION FOR PEACE AND MULTICULTURALISM**

**Marllen Yadira Patiño-Alvarado**

Estudiante del cuarto semestre de posgrado en Educación para la Paz y Convivencia. Armónica por la Universidad Autónoma Indígena de México. (UAIM). Calle Independencia #116, San Pablo Autopan, Toluca, México. C. P. 50200. Tel. Cel. 722 160 33 62. Correo electrónico: marllenpat@yahoo.com.mx

**RESUMEN**

El presente artículo tiene como fin, proponer diferentes estrategias a través de Educación para la Paz y la Interculturalidad para erradicar la discriminación en la escuela secundaria oficial No. 030, "Melchor Ocampo", turno matutino, principalmente en grupos de primero, en la comunidad de Temoaya, estado de México, con situaciones de discriminación, siendo ésta una escuela pluricultural, porque tiene albergando personas de origen otomí y de otros lugares.

**Palabras clave:** educación para la paz, cultura escolar, interculturalidad, discriminación.

**SUMMARY**

This article is aimed at propose different strategies through Education for Peace and Multiculturalism to eradicate discrimination on the official secondary school No. 030, "Melchor Ocampo" morning shift, mainly in groups first, Temoaya community, state of Mexico, with cases of discrimination, and this is a multicultural school, because it has harboring people of Otomi and other places.

**Key words:** education for peace, intercultural, discrimination.

**INTRODUCCIÓN**

La discriminación es un problema social que está presente en todas las sociedades contemporáneas y contribuye en gran medida a la violencia que se vive hoy en día.

La discriminación se considera como un acto de desigualdad, de intimidación y la violación a estos, mismos que se puede manifestar a través de gestos, miradas, insultos, exclusión, violencia física, psicológica o estructural pero más que esto, la discriminación va más allá que el color de piel, de ojos; de raza, cultura o creencia religiosa o que sean gordos o flacos, altos o bajos; es ese maltrato por no ser igual al otro. Por eso cuando se habla de discriminación, es hablar de derechos humanos violentados.

En México quienes han más sido marginados y discriminados han sido los pueblos indígenas, campesinos y clases sociales populares que por su forma de vivir, color de piel y costumbres propias, son objeto de burlas y menosprecio de una sociedad mayoritariamente mestiza.

Los indígenas, desde tiempos de la colonia, donde las clases dominantes establecieron un sistema de castas introduciendo el paradigma social de raza, propiciaron una diferenciación desigual que

hasta nuestros días ha llegado, es común ver que muchas personas se expresan de ellos, diciendo: “No tiene la culpa el indio, sino el que lo hace compadre” o “hay que mejorar la raza”.

Es una paradoja decir que somos mestizos y que nos sentimos orgullosos de nuestro pasado mesoamericano y que los indígenas forman parte de nuestro orgullo nacional. Si bien es cierto, nuestro pasado está cimentado en la cultura indígena, es precisamente la cultura indígena la que nos avergüenza y la que negamos. No somos capaces de aceptarnos con tal descendencia, ni mucho menos tener la capacidad de poder relacionarnos con ellos por ser diferentes. Estas conductas se reflejan de manera cotidiana en la comunidad de Temoaya, población de origen otomí o ñahñu donde coexiste una diversidad cultural desde tiempos coloniales: los habitantes del “centro” cuyas raíces son europeas y las propias indígenas. Desde la llegada de los primeros europeos a estas tierras y a la fecha existe una marginación de ellos hacia los oriundos de estas tierras.

En este sentido existe una marcada diferencia entre familias (extranjeras) que viven en la cabecera municipal y las que habitan en la periferia siendo éstas de origen otomí, esto se ve tanto en los adultos como en los jóvenes de otras comunidades.

Todas estas manifestaciones de violencia y discriminación se reproducen en todos los espacios públicos, siendo la escuela el lugar donde se ve de manera más tácita por ser el espacio donde conviven los hijos de los descendientes europeos y los indígenas.

El presente artículo consiste en dar a conocer que en la escuela secundaria No. 30 “Melchor Ocampo” turno matutino en Temoaya, Estado de México, se está trabajando para erradicar la discriminación, es ahí donde se puede observar la discriminación y violencia que ejercen los estudiantes “no indígenas” con los otros. Cabe mencionar que algunos profesores de la escuela secundaria, legitiman este problema al ser ellos promotores de esta discriminación.

Por lo tanto, se presentan los siguientes objetivos:

#### General

- Conocer las relaciones afectivas entre alumnos y maestros-alumnos de primero de la escuela secundaria 30 “Melchor Ocampo”.

#### Específico

- Identificar las manifestaciones de discriminación que llegan a propiciar los estudiantes y maestros de la escuela secundaria 30 “Melchor Ocampo”.
- Proponer alternativas pacíficas para erradicar la discriminación en el primer grado de la escuela secundaria 30 “Melchor Ocampo”.

#### **Discriminación y comunidad**

El hombre o mujer que tiene “poder y control” sobre los demás es quien comete actos discriminatorios, con mayor fuerza y frecuencia sobre las personas o grupos débiles, ignorantes en muchos sentidos o vulnerables, por lo que es importante abordar el tema de la discriminación y

conocer las diferentes instituciones nacionales y del sistema universal que trabajan y están a favor de la no discriminación, así como las leyes que los protegen.

En este sentido existe una marcada diferencia entre familias (extranjeras) que viven en la cabecera municipal y las que habitan en la periferia siendo éstas de origen otomí, ya que jóvenes de otras comunidades ingresan a este centro educativo por la cercanía y prestigio de la escuela; argumentando las personas del centro que sólo los alumnos que viven cerca de esta institución sean los que ingresen a estas aulas, dejando de lado a los alumnos que tienen origen otomí. Para esto se relata de forma breve la convivencia que existe entre las familias de la comunidad: se tiene el conocimiento de que se realizan fiestas religiosas como cada año y una de las más importante es la del patrono del Temoaya el “Señor Santiago”, la cual se realiza el 25 de Julio y 16 de Septiembre con un desfile por la mañana y por la tarde (terminando el desfile) se continua con charrerías donde realizan grandes reuniones por parte de las familias que se dedican a este deporte, que puede ser en el lienzo charro o en alguno de los terrenos extensos de un familiar.

En ellas se reúne la familia para convivir y festejar haciendo una palpable diferencia en estas fechas para ellos muy importantes, ya que en la plaza cívica se instalan juegos mecánicos en el mes de Julio para que los niños y jóvenes con sus familias puedan divertirse, pero hay un día especial que cierran las calles para que personas que pertenecen al centro de la comunidad puedan pasear y subirse a los juegos libremente, sin que haya gente de la periferia.

Así mismo en las charrerías van únicamente personas que hayan sido invitadas por un miembro de las familias que ahí se reúnen, de lo contrario no pueden asistir a ese tipo de convivencias.

También realizan un baile de gala el sábado inmediato después del 16 de septiembre (este año de 2015 fue el 19 de Septiembre) donde solamente asiste gente exclusivamente del centro de esta comunidad, con “vestidos de fiesta” las damas y los caballeros con “smokin”, haciendo alarde de distinguidas personas.

Desde estos espacios donde conviven las personas y por ende las familias se empiezan a educar para respetar y tolerar al otro, respetar la multiculturalidad o para ejercer actos discriminatorios en contra de todos aquellos que no empaten con sus ideas, con sus gustos o que no pertenezcan a su mismo estatus social. “Las ciudades ofrecen hoy una situación real concreta con problemáticas semejantes y compartidas con el mundo en que vivimos, en un espacio geográfico determinado, donde se hace posible la intervención con programas específicos de cultura de paz y derechos humanos” (Cabezudo, 2006).

Es por ello que se debe de hablar de inclusión e interculturalidad en la escuela y en el aula promoviendo ambientes de paz. Porque la cultura de paz, nos permite el completo desarrollo personal donde toma en cuenta los valores y soluciona conflictos, asimismo lleva a cabo la equidad y al respeto de los derechos humanos.

## DESARROLLO

### 1.1 Cultura escolar y discriminación

Para empezar a trabajar con el quehacer educativo, se debe estar plenamente consciente del contexto en el que se labora, esto con el firme propósito de emprender acciones que hagan cada

día más eficiente y eficaz la tarea encomendada en las manos de los docentes, acciones no solo referidas al aspecto académico sino también a lo personal, que muchas veces se dejan de lado.

Referirse a cultura escolar es hablar de un conjunto de principios, símbolos, mitos, lenguaje y comunicación propios de cada persona que integra la comunidad escolar y éstos se relacionan entre sí para llevar a cabo la convivencia, que se espera sea pacífica y armónica, pero con grandes diferencias sociales parece que no es así.

En la escuela secundaria 30 “Melchor Ocampo”, turno matutino ciclo escolar 2014-2015 perteneciente a la zona escolar S068 de Secundarias Generales, ubicada en la cabecera municipal de Temoaya, en donde se tienen 12 grupos (4 de cada grado), haciendo un total de 561 alumnos y alumnas, 3 directivos, 4 secretarías administrativas, 6 orientadores técnicos, 25 profesores horas clase, en su mayoría con estudios de normal elemental, y licenciatura, y 3 trabajadores de intendencia, por lo tanto el presente proyecto está dirigido a la comunidad estudiantil con problemas de discriminación entre alumnos-alumnos y maestros-alumnos, por tratarse de una comunidad Otomí que convive con personas que son originarias o tienen ascendencia Española, Francesa y/o Alemana, existiendo con ello problemas de discriminación indígena entre estudiantes y algunos maestros que viven en el “centro” de Temoaya. Ya que existe una marcada diferencia entre familias que viven en la cabecera municipal y las que habitan en la periferia, ya que jóvenes de otras comunidades ingresan a este centro educativo, argumentando los docentes que sólo los alumnos que viven cerca de esta institución sean los que ingresen a estas aulas.

Se ha observado algunas veces que en el receso hay faltas de respeto a través de golpes o “machines”, gritos y aventones, así como discriminación el aula por el tipo de nivel socioeconómico al que pertenecen o al color de piel, así mismo en ceremonias están burlándose de sus compañeros, ya que están esperando a que se equivoque o cometa una falta para burlarse de él o de ella, también se escucha que se les nombra con apodos, siendo esto muy común en grupos de primero de secundaria.

Hablar de discriminación, es hablar de derechos humanos violentados, ya que la discriminación se considera un acto de desigualdad, de intimidación y violación a los derechos humanos, misma que se puede manifestar a través de gestos, miradas, insultos, exclusión, violencia física, psicológica o estructural pero más que esto, la discriminación va más allá que el color de piel, de ojos; de raza, cultura o creencia religiosa o que sean gordos o flacos, altos o bajos; es ese maltrato por no ser igual al otro.

En este plantel existen problemas de racismo entre los mismos estudiantes, éstos vienen con la idea de que son los mejores porque son de piel blanca, únicos, limpios, educados y con buena solvencia económica, así como sus costumbres no tienen nada que ver con esos “indios” sin educación, por lo no deben convivir con este tipo de personas ya que no son iguales a ellos.

Aunado a esto, algunos docentes que viven en el centro de Temoaya se oponen a que jóvenes de otras comunidades ingresen a este centro educativo, argumentando que hay escuelas más cerca de sus casas, pues se quedan a estudiar allá para no estar lidiando con niños que tienen maneras de actuar para ellos incorrectas, eso es lo que alegan, que como son niños de papás que no viven cerca, se les hace fácil hacerlos a un lado sin importar excluirlos; sólo por el hecho de ser seres humanos, que sienten y son diferentes al resto no se les tome en cuenta y que la razón por la que quieren estar en esta escuela puede ser porque reúne las expectativas de los padres de familia,

porque se trabaja de manera diferente o tal vez porque la institución tiene un prestigio fundado de años o porque ahí estudiaron estos padres por lo tanto estos educadores piensan que con gritarles, humillarles e imponer su voluntad, se está cumpliendo con la calidad de la educación o demostrando que esas son las características de un “maestro exigente”.

Pero en cambio con niños que habitan en el centro esa actitud cambia, porque son niños que sí tienen todas las características de un niño digno de pertenecer a la secundaria del centro.

Creando con ello un ambiente de discriminación y poca tolerancia hacia el resto de los alumnos.

Si eso es con los maestros, qué se puede esperar de los alumnos, ellos sólo repiten los patrones de las personas adultas.

## **1.2 Contextualización**

### *Erradicar la discriminación, el reto*

En el marco de la legalidad de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Artículo primero menciona que queda prohibida toda discriminación por origen étnico (SG, 2014), así como el Artículo segundo habla sobre el reconocimiento de los derechos de los indígenas (SG, 2014). También ha habido Conferencias relativas a la Declaración sobre la raza y prejuicios raciales en el año de 1978 señalando a groso modo que todos los seres humanos pertenecen a la misma especie, por lo tanto tienen los mismos derechos, así como ser cada uno diferente y no debe de servir de pretexto a prejuicios raciales y no discriminar (UNESCO, 1978). Asimismo en Septiembre de 2001 se firmó la Declaración Mundial contra el racismo, la discriminación racial y Xenofobia y las formas Conexas de intolerancia (ONU, 2012). Ese mismo año se celebró la Proclamación del Decenio (2001-2010) de una Cultura de Paz y la aprobación de la Declaración y Plan de Acción sobre una Cultura de Paz. Ya han pasado más de diez años, esto es una paradoja y no se ha logrado avanzar en términos de Discriminación y Cultura de Paz.

Analizando la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2010, CONAPRED menciona en el apartado 2 los grupos étnicos en la que se deben de tener condiciones de igualdad de los derechos humanos, que existan medios de protección y recursos efectivos ante los tribunales nacionales competentes y otras instituciones del Estado para atender cualquier acto de discriminación racial que violen sus derechos humanos y libertades fundamentales, así como pedir la reparación justa y adecuada del que puedan ser víctimas como consecuencia de discriminación (ENADIS, 2010).

Hoy en día a Nivel Nacional la discriminación representa el principal problema que perciben las minorías étnicas. En la institución “es urgente garantizar la igualdad de trato entre todas las personas, el acceso directo a las garantías que ofrece el marco legal y el respeto a la diversidad de grupos que residen en nuestra entidad” (Rodríguez, 2004).

Atendiendo a la pedagogía de la equidad, tomando en cuenta que todos los alumnos son tan diferentes y con diversidad de formas de pensar y actuar, con el fin de reconocer a cada uno de ellos, pensando en positivo logrando con ello el reforzamiento de la enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior es que los docentes deben estar plenamente conscientes de qué es lo que se desea para formar a un alumno que afronte la realidad, para esto deben estar formados en el respeto y el valor a las diferencias (Pascual-Moran, 2014).

En este mundo globalizado donde se habla de civilización, cultura y derechos humanos, valores universales siga existiendo discriminación hacia la otra persona, donde hay grupos vulnerables de discriminación, debido al constante cambio en ideologías, estereotipos y formas de ser, en todo el mundo por la globalización, el cual permite que las personas modifiquen sus principios, valores y educación inculcados en sus familias, queriendo imitar a gente de otros países, así que: “Las ciudades se convierten hoy en mini mundos donde se da un complejo sistema de inter-relaciones caracterizado por la multiculturalidad y la diversidad étnica y religiosa, -así como, también, la diversidad cultural y socioeconómica” (Cabezudo, 2006).

Hoy en día existen casos preocupantes en la institución, tanto en hombres como en mujeres y ya es hora de que alguien les ayude a valorarse, a encontrar sus espacios de paz, a reconocer lo valiosos que son y voltearlos a ver desde la esfera familiar y escolar, para así ayudar también a crear un ambiente de armonía en la institución entre compañeros realizando juegos cooperativos con el fin de integrarlos.

Al tener un grupo de compañeros que tengan en mente el trabajo colaborativo, se puede mantener un ambiente de respeto entre alumnos y maestros, y viceversa.

En la familia se debe educar para y en convivencia, educar en valores y vivir en valores. De allí la posibilidad de ir construyendo una sociedad cada vez mejor, en la escuela también debe haber ese apoyo de educación en valores y solo así en conjunto trabajar por una sociedad armónica y de paz, no de miedos e inseguridad.

Los niños y los jóvenes son el presente, no se debe esperar a que sean el futuro de nuestro México, es una edad ideal en la que se debe trabajar con ellos para formarles hábitos por un lado y por otro no dejar que se corrompan sus valores.

Empoderar a los grupos vulnerables reconociendo el papel tan importante que juegan en la sociedad siendo empáticos con ellos, cambian su manera de ver la vida y sacan su autoestima a flote. Si se modifica la forma de cómo se ve a las personas. “Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto”. (Freire, 2008). Que se vean como seres humanos valiosos.

### **1.3 Diagnóstico**

#### *Un acercamiento a nuestra cotidianidad. Diagnóstico educativo*

En el Estado de México se reconoce que sí hay discriminación, donde 2 de cada 10 personas lo ha constatado, así mismo no se tienen las mismas oportunidades al recibir educación, ya que a nivel nacional el 26.2 % sufre de este problema (ENADIS, 2010).

Todos los seres humanos, en todos los tiempos han sido discriminados en algún momento de la vida y también han realizado el ejercicio de la discriminación, este ejercicio se lleva a cabo desde que se tiene “poder y control” sobre las cosas y las personas, también se ejerce realmente desde las familias, en los hogares ya sea de manera verbal y no verbal, es desde ahí donde se crean

prejuicios, estereotipos y etiquetas que se dan a los integrantes incluso, desde el momento de nacer y, más tarde “es común que un niño aprenda y repita las practicas igualitarias o discriminatorias que observa en su entorno familiar”. (CNDHM, (s/f)). Obedeciendo así a patrones socioculturales que por tradición se aprenden y se repiten.

Es por ello que en la actualidad se deben tratar más de cerca los problemas de discriminación que aquejan a los adolescentes de la escuela secundaria No.30 “Melchor Ocampo” turno matutino, para tener una convivencia armónica en las aulas y por consecuencia en la sociedad.

A partir de lo observado en las aulas de los grupos de primero “B”, “C” y “D” que tienen problemas de discriminación, con esto se está provocando un conflicto de convivencia con y entre alumnos. Si maestros actúan de esa manera, ¿qué se puede esperar de los adolescentes? si ellos repiten patrones de los adultos. Temoaya es una comunidad meramente Otomí y con la llegada de algunos extranjeros de Europa se agravó más el problema de discriminación, porque éstos llegaron a instalar sus negocios en el centro de esta comunidad, provocando con ello desplazar a la periferia a los habitantes indígenas.

La discriminación se ha dado hasta en el ámbito de la inclusión con alumnos de capacidades especiales, porque tal vez a los maestros no les convenga resultados favorables en los exámenes nacionales (Piedrahita y Gómez, 2014).

#### **1.4 Supuesto de intervención**

##### *Una perspectiva desde la educación para la paz y la interculturalidad*

Pax es el nombre latino, del género femenino, del que proviene la paz, que significa fijar por una convención y resolver mediante acuerdo entre dos partes.

Para ello la pax romana se es lo más cercano a la historia y es un “concepto que hace referencia a la ausencia de conflictos bélicos entre estados... con esto se puede decir que hay una condición de tranquilidad por el hecho de que no haya interacción, por lo tanto, no hay conflicto” (Lederach, 1984:16).

La paz se ha visto como lo contrario de la guerra, también se le relaciona con la violencia, la pobreza, las desigualdades culturales, las tensiones, los conflictos étnicos, el respeto a los derechos humanos.

De alguna u otra manera ha sido el precedente de todas las acciones políticas del ser humano, cuya dimensión ha sido diferente en cada cultura, así mismo no en todos los lugares se siguen los mismos procesos de construcción pacífica.

Por lo que aquí concierne, es que se tratará de definir los conceptos de paz negativa y paz positiva según Galtung.

La paz negativa se puede encontrar como ausencia de violencia directa y paz positiva como ausencia de violencia estructural o indirecta. (Jares, 3ª.edición). Es propia de las estructuras sociales que soportan algún tipo de desigualdad social, ya sea política, económica o militar.

Así pues, la paz negativa se define en cuanto a ausencia de conflictos armados, de violencia directa, es decir, la paz como ausencia de guerra, vista sobre todo, como guerra entre estados. Si visiblemente se ve que hay paz, entonces existe paz.

Johan Galtung propuso la noción de paz positiva como complemento de a la paz negativa, entendida como alternativa a la violencia directa. Introdujo la noción de la violencia estructural significando que mientras existían injusticias e insatisfacciones de las necesidades humanas básicas por parte de algunos seres humanos, no existe paz, aunque no nos matemos directamente.

La paz es una experiencia que se encuentra en todas las culturas y que como tal, está ligada a los procesos de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo. Es una experiencia cultural que se puede difundir de generación en generación. Por lo tanto la escuela es la propicia para que se den estos cambios verdaderos para que se consiga una cultura de paz.

La interculturalidad es un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos donde no se permite que un grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas.

En relación con la interculturalidad en la escuela, se pretende quitar todo tipo de prejuicios referentes a la cultura, a la nacionalidad, a la raza, etc. Y así cumplir con uno de los objetivos que es la convivencia armónica.

“La formación sobre educación intercultural recibida por los profesionales de la educación ha sido escasa y no siempre adecuada” (Leiva, 2012).

“Una cultura y una sociedad de paz, sólo serán posibles desde el reconocimiento e integración de las diferentes culturas que la conforman”. (Jares, 3ª.edición). Por ello es muy importante empoderar las diferentes culturas que se encuentran inmersas dentro de la comunidad escolar, para poder realizar un intercambio de conocimientos que ayuden a la misma escuela y por ende a la sociedad a sacarle el mayor provecho e intercambiar formas de pensar, ser y actuar en cada una de ellas, gestando un nuevo aprendizaje encaminado a la paz y la convivencia.

La convivencia armónica es uno de los temas que atañe hoy en día a la sociedad, a la familia y a las escuelas, debido a que se ha ido perdiendo, por los cambios socioeconómicos, culturales y tecnológicos que muestran los medios de comunicación, provocando en los jóvenes actitudes de rebeldía, apatía y discriminación, repercutiendo con ello el aprovechamiento en los saberes y el aprendizaje.

Así mismo es primordial que se emprendan acciones para promover y poner en práctica la educación para la paz, diariamente se debe de inculcar en la escuela los valores universales y a través del diálogo prevenir conflictos así como solución de problemas para que las actitudes de cada estudiante vayan encaminadas a una cultura de paz. “Sólo el cambio en la Educación Intercultural y el diálogo de Saberes para la Paz, posibilita una educación con equidad que contribuye a expandir la igualdad de oportunidades: una escuela para todos. (Bello, 2014).

Por lo anterior, se debe poner de manifiesto que no todos los docentes tienen las estrategias, técnicas o herramientas que les permitan enfrentar este tipo de problemáticas de manera adecuada y eficaz.

Con ello se pretende, que se desarrollen competencias entre los alumnos y docentes, generando ambientes de convivencia armónica, aceptando la diversidad y multiculturalidad que existe en el plantel educativo, favoreciendo el aprendizaje, teniendo una relación armónica y de respeto entre alumno-alumno y maestro-alumno.

Ya es hora de trabajar por una sociedad sin discriminación y, aunque parezca imposible alcanzar lo estipulado en la cláusula antidiscriminatoria del Artículo Primero, Párrafo quinto, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la que señala que prohíbe la discriminación a cualquier condición humana (SG, 2014:11), así que es tiempo, de tomar conciencia por las condiciones tan severas de injusticias y discriminación que se viven en el país y trabajar por una sociedad con derecho a la no discriminación.

No es tarde para difundir y dar a conocer a la ciudadanía el derecho a la no discriminación, educar e informar en este sentido, para salir de la ignorancia y no continuar siendo presas fáciles de grupos que valiéndose de su "poder" abusan de los derechos humanos, que sepan los grupos vulnerables a quienes más se les cometen actos discriminatorios que existen leyes e instituciones como la Comisión de Derechos Humanos, que sancionan a aquellos que lastiman de manera directa o indirecta sus personas.

Debido a los conflictos generados por la discriminación se invita a la reflexión, a la acción y después la transformación. Para "...fomentar una cultura de derechos humanos y valores... que permitirá fomentar una verdadera articulación justa y equitativa en favor del respeto a los derechos humanos" (Rodríguez, 2004: 266).

Los valores que se practican día a día en cualquier parte donde uno se encuentre, sobre todo en la institución educativa "Melchor Ocampo", tienen repercusión positiva porque se puede decir sin temor a equivocaciones que los alumnos tienen la confianza de acercarse a platicar sus problemas familiares o personales, así como algo que les aqueja. Verles esa carita de esperanza y felicidad se tiene la plena seguridad que a través del diálogo se pueden lograr espacios de paz y convivir armónicamente. Resaltando los valores y sobre todo el respeto y la tolerancia.

## **CONCLUSIÓN**

Al estudiar y conocer las leyes en relación a la no discriminación, si no se ponen en práctica cuando sea necesario, se seguirán dando abusos que lesionen los derechos humanos, así que una vez teniendo la teoría y los conocimientos, no se debe permitir más la discriminación.

Si se quiere un México justo y democrático, se deben respetar las diferencias individuales y no lesionar más los derechos humanos.

Así que se deben respetar las diferencias, apostar por el diálogo y aceptar la diversidad (Bello, 2014:203).