



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 094 CENTRO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y LA INTERCULTURALIDAD**

**LA ECOLOGÍA DE SABERES COMO ELEMENTO DIALÓGICO DE LA  
MEDIACIÓN PEDAGÓGICA INTERCULTURAL PARA NO DISCRIMINAR  
ENTRE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**PRESENTA  
VICTOR VALLEJO CERVANTES  
PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**DIRECTOR DE TESIS  
DR. VICENTE PAZ RUIZ**

**CIUDAD DE MÉXICO, 2018**

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

Ciudad de México, 19 de junio de 2018.

**P R E S E N T E**

**LIC. VÍCTOR VALLEJO CERVANTES.**

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

**LA ECOLOGÍA DE SABERES COMO ELEMENTO DIALÓGICO DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA INTERCULTURAL PARA NO DISCRIMINAR ENTRE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

**TESIS**

A PROPUESTA DEL DIRECTOR DE TESIS DR. VICENTE PAZ RUÍZ, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE  
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

  
*María de Jesús de la Riva Lara*  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

**DRA. MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA.  
COORDINADORA DE LÍNEA**

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5	
<b>CAPÍTULO 1</b>		
<b>POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES E INTERNACIONALES</b>		
1.1 Internacionales.....	17	
1.2 Nacionales.....	22	
<b>CAPÍTULO 2</b>		
<b>DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN POR CONFLICTO, AGRESIÓN, VIOLENCIA O ACOSO ESCOLAR.....</b>		<b>27</b>
2.1 Conflicto.....	29	
2.2 Agresividad y/o Violencia.....	30	
2.3 Violencia, acoso/ <i>bullying</i> en el ámbito escolar.....	34	
2.4 La Discriminación en México (datos duros).....	38	
<b>CAPÍTULO 3</b>		
<b>UN ACERCAMIENTO AL ENFOQUE INTERCULTURAL DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA.....</b>		<b>44</b>
3.1 Del diálogo a la <i>dialogicidad</i> desde Paulo Freire.....	49	
3.2 La <i>dialogicidad</i> y la <i>convivencialidad</i> como procesos constructivos de la interculturalidad .....	55	

<b>3.3 La <i>individuación</i>, la <i>otredad</i> y la <i>alteridad</i> como elementos de la interculturalidad.....</b>	<b>58</b>
<b>3.4 Hacia un desarrollo de las Competencias Interculturales.....</b>	<b>66</b>
<b>3.5 Mediación sociocultural (retomando a Vigotsky).....</b>	<b>69</b>
<b>3.6 Hacia una Mediación Intercultural.....</b>	<b>72</b>

## **CAPÍTULO 4**

<b>¿POR QUÉ UNA ECOLOGÍA DE SABERES COMO ELEMENTO DIALÓGICO DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA INTERCULTURAL?.....</b>	<b>76</b>
--	-----------

<b>4.1 ¿Por qué los lenguajes estéticos y artísticos de las culturas ancestrales y de la cultura occidental impuesta desde la Colonización y la Modernidad? .....</b>	<b>85</b>
<b>4.2 El arte y el pensamiento complejo en el niño.....</b>	<b>94</b>
<b>4.3 ¿Por qué los aprendizajes cooperativos para una mediación intercultural?.....</b>	<b>100</b>

## **CAPÍTULO 5**

### **LA ESCUELA, EL AULA Y EL GRUPO DE TERCER GRADO**

<b>5. 1 Contexto escolar.....</b>	<b>105</b>
<b>5.2 Problematización.....</b>	<b>107</b>
<b>5.3 Diagnóstico.....</b>	<b>119</b>
<b>5.3.1 Apreciaciones generales a partir del diagnóstico.....</b>	<b>124</b>
<b>5.4 Propuesta de intervención.....</b>	<b>130</b>

## **CIERRE**

### **ANÁLISIS CRÍTICO Y REFLEXIVO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

**Observaciones procesuales por actividad pedagógica..... 138**

**Apreciaciones generales a manera de conclusión..... 153**

**REFERENCIAS.....156**

## **ANEXOS**

**Matriz 1.....163**

**Matriz 2.....168**

**Cuestionarios aplicados a estudiantes.....171**

**Cuestionarios aplicados a docentes.....179**

## INTRODUCCIÓN

Al egresar de la licenciatura en Pedagogía de La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, me integro como docente frente a un grupo de educación primaria en la SEP (Secretaría de Educación Pública).

Desde entonces, tanto en escuelas del sector privado como público donde laboro, doy cuenta, de que en las aulas como en otros espacios de la escuela hay actividades pedagógicas o de otra naturaleza donde entre estudiantes y estudiantes y docentes, con ciertas actitudes y comportamientos; evitamos, ignoramos y no incluimos a esos Otros que no piensan, no sienten, no se comportan, no se expresan, no se visten, no se alimentan, no juegan, no perciben la vida o no viven la realidad como nosotros.

Esas actitudes y comportamientos se diversifican y agudizan en cada ciclo escolar, además de que las hay activas y pasivas; a lo que cabría preguntarse, tanto estudiantes como docentes ¿Tenemos consciencia de ello?

A lo anterior se suma que como instituciones educativas, desde el momento en que los padres de familia solicitan el ingreso de sus hijos, éstos son seleccionados, distribuidos, agrupados o cambiados, a partir de criterios desconocidos para la familia. Una vez dentro se les vigila, evalúa y califica cuantitativamente para premiarlos, castigarlos, aprobarlos, condicionarlos o promoverlos al siguiente grado o nivel escolar, porque así lo determina la normatividad.

Así, al llegar a un grupo de 3er grado de una escuela de tiempo completo; de nueva cuenta, en la interacción de nuestras identidades culturales, estudiantes y docentes, dentro y fuera del aula, se da origen, per se a tensiones complejas donde dicha heterogeneidad es la causa para no incluir a los Otros, precisamente por su diferencia e identidad cultural, tanto en actividades pedagógicas intencionadas como otras dinámicas cotidianas en cualquier espacio social de la escuela.

Entre esas tensiones, también en el aula se gestan resistencias que generan apremios que alteran la interacción pedagógica; dado que este espacio es...*“la realidad primera y la última, ya que se dirige hasta las representaciones que los agentes sociales pueden tener sobre ella”...* (Bourdieu, 2011, p.36) y como tal la relación entre toda esa diversidad cultural, produce, reproduce, construye y reconstruye lenguajes con sus símbolos y códigos, diferenciados o combinados.

Muchos de esos lenguajes con sus símbolos y códigos llegan hasta nuestros días después de imponerse históricamente como estereotipos y arquetipos desde la colonización europea y la modernidad occidental. Desde entonces generacionalmente se normalizan y/o se legitiman en su devenir histórico en nuestras familias, en nuestras escuelas, o en y desde otras instituciones incluyendo las religiosas.

De manera simultánea esos estereotipos y arquetipos desarrollan sus propios enunciados y expresiones. Al mismo tiempo que desvirtúan y desplazan a los lenguajes, estéticos y artísticos entre otros, que heredamos de las culturas ancestrales plenas de cosmovisiones, tradiciones, hábitos y costumbres.

Dichos conocimientos y saberes ancestrales, o lo que de ellos queda, en el mejor de los casos, son personificados por estudiantes o docentes; quienes los hemos interiorizado como lenguajes, símbolos y códigos con los que expresamos sentimientos, emociones e ideas como parte de nuestra vida social, académica y profesional, como es el caso de los docentes frente a grupo.

Esas cosmovisiones, tradiciones y costumbres expresadas en esas interacciones y esas influencias sociales, construyen y modelan también las formas de relacionarnos, de comportarnos, de comunicarnos; de estar y de ser, determinando así nuestra cultura, misma que se comprende...*“como un conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de*

*valores y sus creencias”... (UNESCO, 2005, p.16) que al confluir con otras en el aula, evidencia una diversidad que se expande, se altera y diversifica.*

*Esa diversidad cultural es entonces...”un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual caben dos posturas. O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano”... (UNESCO, 2005, p.16) que desde el aula puede ser acompañado y favorecido pedagógicamente al promover el diálogo de saberes sin un predominio cultural unilateral.*

*En este sentido, para el presente trabajo parto de la idea de que...”el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión [...] (diagnóstico) [...] del [...] problema. Por lo tanto [...] se [...] adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que [...] se [...] pueda tener”... (Elliot, 2000, p. 5). Donde la teoría, la práctica, la experiencia y los saberes se conjugan en razón de las características, intereses, necesidades personales, sociales, económicas, de salud y de contexto de quienes confluímos en la misma escuela primaria.*

*Desde esa línea de ideas es que mi propuesta de intervención emana; toda vez que en la investigación acción se...”analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: (a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas), (b) susceptibles de cambio (contingentes), (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)”... (Elliot, 2000, p. 5). Que en el caso que nos ocupa se propone utilizar a los lenguajes artísticos y estéticos occidentales y ancestrales como elementos de mediación pedagógica con un constructo intercultural.*

*Con ello se pretende que en el aula y fuera de ella entre estudiantes, y estudiantes y docente construyamos y reconstruyamos saberes a partir de procesos dialógicos entre nuestras diferencias e identidades culturales con un trabajo cooperativo que lleve a una *convivencialidad* que dé origen a comportamientos y actitudes que*

susciten la no discriminación desde la misma complejidad áulica, entendida también como un espacio social heterogéneo que conlleva a mi mediación intercultural como constructo cotidiano.

Para ello el aula se transforma y cambia entonces para ser un espacio social lúdico y creativo, que posibilita, desde las tensiones y la complejidad; la solidaridad y el respeto por la diferencia y la diversidad cultural, con iguales condiciones e importancia tanto para los lenguajes de las artes y estéticas occidentales como para los ancestrales.

En el aula como otros sitios escolares...*"lo que hay es un espacio social, un espacio de diferencias en el cual las clases se encuentran de algún modo en estado virtual, no como algo dado, sino como algo a hacerse"*... (Bourdieu, 2011, p. 35) donde brota una fuente inagotable de expresiones, de experiencias de vida, de maneras de percibir la realidad y de vivirla.

En esa comprensión...*"si el mundo social, con sus divisiones, es algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individualmente y sobre todo colectivamente, en la cooperación y el conflicto"*... (Bourdieu, 2011, p. 36a) la escuela, desde sus aulas y otros espacios, puede ser con una intención pedagógica un espacio de construcción y reconstrucción educativa intercultural a partir de procesos dialógicos; con acuerdos y desencuentros, encuentros y desencuentros.

Por medio de esa construcción educativa intercultural podemos; estudiantes y docentes, aprender a desaprender para aprender de los Otros y con los Otros, con y desde nuestra diferencia e identidad cultural; pues más allá de cumplir con los aprendizajes del currículum prescrito de la educación primaria, se puede alcanzar una significación personal y colectiva al analizar y reflexionar los contenidos.

Mi propuesta de intervención pretende que la interiorización de nuevos saberes se posibilite a partir de una *ecología* de lenguajes estéticos y artísticos en la que sus códigos y signos como constructos socioculturales históricos se expresen de múltiples maneras y con una infinidad de recursos para generar procesos

*dialógicos* no sólo hablados sino también corporales, gestuales, plásticos; donde nuestras diferencias e identidades culturales se socialicen de forma horizontal, igualitaria, solidaria y respetuosa de nosotros y de los Otros.

Para construir estos procesos, se busca detectar actitudes y comportamientos dentro y fuera de las actividades pedagógicas con las que dejamos fuera a determinados estudiantes. Para ello se hacen registros video gráficos y cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes registrando cualitativa y cuantitativamente las formas de interacción y de convivencia en su caso.

También se aplican otros cuestionarios para conocer los gustos, preferencias, saberes y experiencias respecto a las artes ancestrales y occidentales; sus lenguajes, sus formas de expresión y recursos. Con ello se pretende conocer el pensar, sentir, vivir, ser y hacer, entre otras, respecto a sus perspectivas estéticas y artísticas, donde las tradiciones, las costumbres, los hábitos, las condiciones sociales y económicas al igual que las circunstancias contextuales juegan un papel trascendental pues influyen en los procesos de interiorización.

Y es que ...*"la escuela debe atender a las diferencias culturales de los alumnos, tanto por razones axiológicas derivadas de los principios asumidos por sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social, como porque es la garantía que permita alcanzar objetivos educativos esenciales"*... (Aguado, 1998, p. 9) personales y colectivos al desarrollar en estudiantes y docentes una coincidencia social y educativa intercultural a partir de procesos dialógicos.

Por medio de un diálogo intercultural de saberes podemos interiorizar que...*"estar en la escuela, vivir en la escuela ha de ser el camino para llegar a conocer, a querer y a desarrollar nuestra persona, y al mismo tiempo, a tener en cuenta que hay otros que merecen nuestro respeto, nuestra ayuda y nuestro afecto"*... (Santos Guerra, 2011, p. 9) de tal suerte que nosotros y los Otros, en el aula o fuera de ella merecemos todos, ese mismo respeto, esa misma solidaridad y ese afecto.

Desde esta mirada...*"la escuela es el lugar donde deberíamos aprender a ser nosotros mismos y a respetar a todos los demás"*... (Santos Guerra, p. 9a) ya sea

en las aulas o fuera de ellas, pues estas...*”son mucho más que sólo escenarios en los cuales tienen lugar las clases; son espacios sociales, complejos y dinámicos en los que continuamente se recrea y produce cultura”...* (Naranjo, 2011, p. 3) por interacción o por convivencia, con diferentes actitudes y comportamientos.

Dejar fuera de algunas actividades pedagógicas y otras dinámicas escolares a ciertos estudiantes puede llevar a...*”la normalización de la exclusión [...] cuando [...] al descubrir que, a fin de cuentas, en una parte del mundo hay más excluidos que incluidos. Los hay, y por todas partes”...* (Gentili, 2001, p. 3) y que los haya aquí o allá, en este grupo o en otro, en esta escuela primaria o en otra, puede parecer común o parte de la normatividad.

La escuela está permeada por estereotipos y arquetipos impuestos por la modernidad, con los cuales se pretende generalizar lo que se ve y no se ve en nosotros y los Otros. Sin embargo...*”la realidad es que todos somos diversos (diversidad) pero no todos somos capaces de posicionarnos respecto “al otro” (alteridad)”...* (Jové, 2007, p. 22) con su diferencia y su identidad cultural, quien al igual que nosotros merece ser respetado y tratado con igualdad en cualquier ámbito y bajo cualquier circunstancia y condición.

Si en la escuela...*”el niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos y en general de las personas con las que interactúa...(regulación interpsicológica)...para luego transformarse progresivamente en algo que pueda conocer por sí mismo, sin necesidad de ayuda (regulación intrapsicológica) [...] para llegar a la [...] Doble Formación de los Procesos Superiores (Vygotsky 1962)”...* (Vielma, 2000, p. 32) lo aprendido es entonces una construcción social e histórica que transforma y cambia la vida personal y colectiva.

De esta forma, la interacción y en el mejor de los casos la convivencia puede promover procesos dialógicos cotidianos para contribuir con el desarrollo humano de cada uno de los estudiantes e incluso de nosotros los docentes, ya que...*”el proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a su contenido, como el*

*desarrollo de la personalidad del niño y de la concepción del mundo (Vygotsky. 1983)”... (Carrera y Clemen, 2001, p. 32) en el cual puede influir para su beneficio.*

Queda claro entonces que el constructivismo permeado por el marxismo y la dialéctica de Hegel tiene en...”*los aportes teóricos de Lev Vigotsky la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad”... (Chaves, 2001, p. 63) tanto en el aula como en otros espacios de la escuela.*

Sin embargo, parece que...”*la escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículo idéntico para todos, espacios iguales para todos, evaluaciones similares para todos”... (Santos Guerra, 2002, p. 76) todos iguales. Contrario a ello...”hay que entender la escuela como encrucijada de culturas, no como lo que es hoy por hoy: una escuela para un determinado tipo de individuo (varón, blanco, sano, normal, católico, payo, autóctono, culto, castellano hablante...)”... (Santos Guerra, 2002, p. 76a) como un ideal de la modernidad desde la llegada de los europeos a esta parte del mundo.*

Como docente es imprescindible tener claro que en nuestro sistema de valores sociales...”*la educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos los niños [...] tener [...] en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad”... (UNESCO, 1990, p.6) sin dejar de lado, que para mejorar las condiciones de aprendizaje es ineludible el trato igualitario, la solidaridad y el respeto por nuestra identidad cultural.*

La escuela debe garantizar entonces una...”*educación inclusiva [...] que [...] – según Susan Bray Stainback (2001)– es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender*

*de, y con, sus compañeros, dentro del aula”... (UNESCO, 2011, p. 18) y cualquier otro espacio de la escuela con una mediación intercultural como constructo cotidiano.*

La interculturalidad como constructo incluye a todos, porque es un escenario de *convivencia* habitual, donde el salón es... *“un aula inclusiva [...] que [...] no acoge solo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta [...] para atender adecuadamente a todos los estudiantes”... ( UNESCO, 2011, p. 18a) independientemente de su identidad cultural.*

Desde esa visión, para mi propuesta de intervención considero que... *“las escuelas constituyen, hoy día, contextos caracterizados por la diversidad de sus alumnos, reflejo a su vez, de la sociedad cada vez más diversa. Porque [...] los estudiantes son más heterogéneos en su composición cultural, étnica, lingüística, de clase, de género, de capacidad”... (Bello, 2012, p. 67) que al coincidir en el aula y general tensiones viabiliza una ecología de saberes al gestar procesos dialógicos horizontales e igualitarios.*

La escuela entonces tiene una importante... *“tarea específicamente pedagógica, por su parte, consistirá no sólo en tematizar la heterogeneidad existente en el aula, sino incluso en aprovecharla para generar entre los educandos mecanismos intragrupal de formulación, negociación y resolución de conflictos”... (Dietz y Mateos, 20011, p. 55) que promuevan la disminución o erradicación de las actividades y comportamientos que dan pie a la discriminación y/o exclusión educativa.*

En ese entendido es que mi propuesta se nutre, cuando en su esencia tengo claro que... *“la interculturalidad propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística*

*que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país. Este proceso es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte”... (SEP, 2008, p. 22) y con la cual se puede gestar una ecología de saberes; horizontal, igualitaria, respetuosa y solidaria con todos.*

Para tal efecto mi presteza pedagógica como docente implica una mediación epistemológica creativa en el mismo proceso, pues...”*la educación intercultural demanda de los profesores una competencia específica que tiene que ver con la reconceptualización de la práctica docente, cambio de actitudes, contenidos y estrategias de enseñanza, en las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa”... (Bello, 2010, p. 134) para responder a las necesidades particulares y generales de esa diversidad cultural.*

Estas necesidades requieren que mi proyecto de intervención conciba y promueva una *educación intercultural [...] al implicar [...] interacción, intercambio, ruptura de aislamiento, reciprocidad, solidaridad objetiva entre culturas; así como también reconocimiento y aceptación de los valores y de los modos de vida de los otros”... (Aguado, 1998, p. 61) sin visibilizar para invisibilizar a los Otros por su diferencia y su identidad cultural.*

Por ello y a partir de los resultados cualitativos y cuantitativos arrojados en el diagnóstico, desde mi práctica docente por medio de la investigación acción se construye con un enfoque intercultural una propuesta de intervención donde la *ecología de saberes* estéticos y artísticos son un elemento de mediación pedagógica intercultural para no discriminar entre estudiantes y estudiantes y docente en la escuela primaria de tiempo completo donde laboro desde el 2007.

Esta *ecología de saberes* tiene origen en el proceso *diálogo de saberes* que se construye a partir de una mediación pedagógica intercultural fundada en el trabajo de aprendizajes cooperativos, donde los lenguajes estéticos y artísticos con sus símbolos y códigos, tanto de las artes occidentales impuestas desde la colonización europea y la modernidad como de las actividades artísticas y

estéticas ancestrales heredadas se combinan y complementan respetando la identidad cultural de todos, al no imponer estereotipos ni arquetipos.

En el primer capítulo se esboza la política educativa internacional particularizando en las declaraciones de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) desde Jomtien, Tailandia en 1990, donde se deja ver cómo es que desde esa década se propone a los gobiernos de los países integrantes dar las oportunidades necesarias para que todos los niños, jóvenes y adultos puedan acceder a la educación, sin importar su sexo, su raza, su lengua, sus ideas políticas, su origen étnico, o su invalidez física o mental . Hasta llegar a 1996 al informe de Jacques Delors con La educación encierra un tesoro y los cuatro pilares de la educación donde éstos son el qué, por qué y para qué de la educación que debe ser también de calidad, otorgando según esto, las competencias para el futuro.

En Dakar 2000, se propone que esa educación para todos se extienda y mejore, impulsando programas que brinden más oportunidades de acceso a la educación que a su vez fomente la paz, la tolerancia y la equidad, para suprimir las desigualdades de género y de discriminación; enfatizando esa extensión y mejoramiento con más oportunidades a los vulnerables y los desfavorecidos, como una renovación de sus compromisos, sus objetivos y sus metas.

Finalmente en la Declaración de Incheon (República de Corea) 2015 y Marco de Acción para el desarrollo del Objetivo de Desarrollo Sostenible, para la Educación 2030 se presenta una nueva visión para los próximos 15 años. Esto es, garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos a lo largo de la vida, con una visión de sustentabilidad local y regional del sistema productivo, para el cual la educación está a su servicio.

Dentro del documento se plantea que la agenda de la visión, justificación y principios, como primera meta reposa esencialmente en el enfoque humanista de la educación basado en los principios de los derechos humanos y dignidad, justicia

social y paz, inclusión y protección, así como la diversidad cultural, lingüística y étnica.

En el segundo capítulo se deja ver el énfasis a las políticas educativas a nivel nacional, desde los artículos 2° y 3°, de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, el Plan Anual de Desarrollo, la Ley General de educación, el Programa Sectorial y otros documentos que en sus discursos se plantea lo relativo a la educación en nuestro país y finalmente los análisis que se hacen a la educación intercultural en México y otros países.

En el tercer capítulo se plantea el marco teórico que sustenta el presente trabajo y la propuesta de intervención, donde esbozamos un acercamiento al enfoque intercultural como un constructo cotidiano que no termina, donde es esencial ir del diálogo a la *dialogicidad* que en consecuencia lleve a la construcción de una *convivencialidad* cotidiana para lo cual partimos de Paulo Freire. De ahí pasamos por la concepción y la construcción de la *individuación*, la *otredad* y la *alteridad* como una necesidad intercultural.

Seguido de eso nos trasladamos a conocer los por qué de la necesidad de un desarrollo de competencias interculturales de acuerdo a las necesidades y las características de las diferencias y la diversidad cultural de los estudiantes (en este caso de una escuela primaria de tiempo completo). En ese sentido es que delineamos teóricamente lo que es la mediación sociocultural para llegar a una Mediación Intercultural.

El cuarto capítulo parte del cuestionamiento de los por qué la *ecología de saberes* es un elemento dialógico de la mediación pedagógica intercultural, que en este caso es la columna vertebral de mi mediación donde los aprendizajes cooperativos generan igualdad, solidaridad y el respeto por las diferencias, con el fin de generar nuevos saberes al desarrollar en los estudiantes los aprendizajes, la no discriminación al incluir a los Otros, compartiendo saberes. Donde las tensiones y la complejidad en el aula es su caldo de cultivo. Finalmente bosquejaremos la

importancia que tiene potenciar la relación entre imaginación y el arte para explorar el pensamiento complejo de los estudiantes.

Finalmente se plantea el contexto socio económico en el que se ubica la Escuela Primaria de Tiempo Completo José Martí donde se desarrolla todo este proceso de Investigación Acción. Después se plantea la Problematización de la cual se parte para construir la propuesta de intervención. A partir de un análisis crítico y reflexivo de la problemática con la cual se construye mi objeto de estudio, se construye un diagnóstico para que desde el análisis reflexivo de los resultados se construya el proyecto de intervención, del cual se estructura una planeación piloto para una semana de actividades pedagógicas con un constructo intercultural. Finalmente se hace un análisis de la propuesta para luego esbozar una serie de reflexiones.

## CAPÍTULO 1

### POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES E INTERNACIONALES

#### 1.1 Internacionales

A nivel internacional se dan a conocer planteamientos relacionados con la necesidad, según esos organismos, de hacer llegar la educación y sus beneficios a la mayor cantidad de personas posible a lo largo y ancho de este mundo occidental, que dicho sea de paso, está en proceso de transformación entre la globalización financierista y la globalización económica; como es el caso de México.

Según la retórica de algunas organizaciones internacionales como lo es por sus siglas en inglés, la UNESCO; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se enfatizan las características de la educación y el tipo de necesidades que se deben cubrir en los estudiantes de diferentes edades para formar parte de ese ideal educativo y su inclusión a esas oportunidades que el sistema educativo les brinda, como sectores sociales más vulnerables.

Tales planteamientos nos llevan a los siguientes cuestionamientos:

¿Por qué la UNESCO se adjudica la autoridad ética y moral para precisar las características que deben tener los sistemas educativos de sus países miembros, así como las necesidades que deben cubrir en las personas ya diferenciadas en sectores sociales para su inclusión?

¿A quién beneficia particular y socialmente que cada vez más personas se integren a los sistemas educativos de los países miembros de la UNESCO?

Estos cuestionamientos nos conducen a profundizar en el análisis crítico de los informes y declaraciones vertidos por esta organización, toda vez que éstos encierran en su retórica una serie de recomendaciones, que de acuerdo con su

versión de la realidad occidental, requieren sus países miembros en tanto sus características sociales, económicas y geopolíticas (entre otras).

No debemos olvidar que además de México otros países miembros de la UNESCO también forman parte de más organismos internacionales creados después de la segunda guerra mundial; y que desde entonces determinan y delimitan la vida económica, política, social y educativa de los países que los integran. Tal es el caso de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), del BM (Banco Mundial), de la OMS Organización Mundial de la Salud y del FMI (Fondo Monetario Internacional).

Un ejemplo de lo anterior es que en el año 1990 en Jomtien, Tailandia; la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos aprobó La Declaración Mundial sobre Educación, programada por la UNESCO con un discurso que pregona la relevancia que tiene satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de esos Otros a los que hasta ese entonces no se tomaba en cuenta, ya por su raza, sexo, etnia o alguna otra diferencia que no los hacía merecedores, según las políticas sociales occidentales, de ser tomados en cuenta, desde esa perspectiva.

La pregunta que surge es ¿Por qué alguien ajeno se toma la libertad autoritaria para determinar lo que esos Otros deben aprender, creer, ser, hacer, saber, pensar, sentir, comer, vestir, beber, disfrutar y vivir; cuando no ha vivido generacionalmente en México las consecuencias históricas de la colonización europea y la modernidad occidental desvirtuando y desplazando a las culturas originarias al imponer sus estereotipos y arquetipos?

Y más aún establecer la promulgación de diversos objetivos compensatorios entre los que encontramos que..."*cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje*"... (UNESCO, 1990, p. 3); sin aclarar por qué son esas las condiciones y necesidades básicas de aprendizaje, y si éstas son las que cada familia, comunidad y pueblo necesita y debe aprender

en tanto sus intereses, características culturales y diferencias; de acuerdo a sus tradiciones y costumbres. Es decir sus identidades culturales.

De lo anterior se desprende cuestionar ¿Por qué ellos determinan tales condiciones y necesidades de aprendizaje? cuando estas están en razón de su salud integral y las características socioculturales y económicas que cada uno de esos niños, jóvenes o adultos a quienes se pretende incluir en el sistema educativo tiene, debe tener.

Para ello vale la pena aducir también que el currículum prescrito para el nivel básico en México no surge de las necesidades socioculturales, históricas, económicas y cualidades humanas personales y colectivas, sino de acuerdo a las necesidades de quienes en el presente y futuro pretende formarlos para integrar sus ejércitos del mercado laboral siempre y cuando cumplan con los perfiles, estereotipos y arquetipos preestablecidos por la actual fase del capitalismo.

En esa línea de ideas esa misma declaración estipula que para...”*satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje...se requiere [...] una visión ampliada que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción*”... (UNESCO, 1990, p. 4a) destacando en tal propuesta la prioridad por el aprendizaje y el mejoramiento del ambiente escolar y áulico para este proceso; pero sin tomar en cuenta nuevamente las características y necesidades socioculturales, económicas y políticas de sus tradiciones y costumbres.

En esta misma Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos se establece que...”*la diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica*”... (UNESCO, 1990, p. 6b) Pero, en primer instancia ¿Cuáles son los orígenes y las consecuencias económicas, sociales y políticos de esa diversidad, esa complejidad y esos cambios de necesidades? En segunda instancia ¿A quiénes beneficia tal ampliación y redefinición del alcance de la educación básica cuando para ello no

se toman en cuenta las características, necesidades e intereses socioculturales, tradicionales y costumbres de esos Otros y de nosotros al crear los planes y programas de estudio de nivel básico?

Por su parte, en La Declaración de Salamanca, (1994) se establece que...*"cada [...] uno [...] tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios"*... y por lo tanto de forma compensatoria tienen los mismos derechos que nosotros, aunque no son tratados como iguales por nosotros ya que esos Otros por su particular diferencia e identidad cultural son visibilizados para invisibilizarlos, para etiquetarlos, compadecerlos y minusvalorarlos como tales, por una serie de prejuicios contruidos históricamente por esa visión occidental arcaica.

Esto implica entonces un análisis crítico y reflexivo del plan de estudios vigente, que es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011 en sus Planes y Programas, no solo para hacer significativos los contenidos prescritos en los estudiantes, sino para construir procesos dialógicos que permitan compartir saberes y experiencias según nuestras tradiciones y costumbres personales y colectivas con una mediación que utilice los lenguajes estéticos y artísticos tradicionales y occidentales como herramientas dialógicas, ya que...*"los programas de estudio deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés"*... (UNESCO, 1994, p. 22) pero con igualdad, respeto y solidaridad.

Cuando en la escuela construimos procesos dialógicos interculturales con una intención pedagógica a partir de aprendizajes cooperativos, favorecemos la *ecología de saberes*, ya que...*"el conjunto de signos y herramientas reales existentes en cada aula y escuela, constituye el horizonte cultural dentro del cual trabajan, se desenvuelven y aprenden los estudiantes que van a la escuela en cada generación. (:18)"*... (Naranjo, 2011, p. 3) Tiempo durante el cual pueden compartir saberes de forma igualitaria y respetuosa para forjar nuevos.

Vale la pena reflexionar respecto a los discursos y retóricas que promueven recomendaciones para los países miembros de la UNESCO desde Jomtien,

Tailandia (1990) hasta la Declaración de Incheon, Korea (2015) con las que se propone incluir paulatinamente en las redes educativas occidentales a esos Otros que por su diferencia y diversidad cultural son vulnerables en términos étnicos, económicos, sociales, educativos y de salud. De tal suerte que desde esa perspectiva al acudir a la escuela han de ser beneficiados con programas compensatorios al darles esa oportunidad; cuando por igualdad social el Estado debe otorgar ese derecho a todos por el simple hecho de nacer y vivir en México.

Como principio fundamental en los apartados 2 y 3 del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos encontramos que:

2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
3. *Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Declaración Universal de los Derechos Humanos)*

Cabe cuestionarse desde las recomendaciones de la UNESCO, cómo es que en las actividades cotidianas de una escuela de educación primaria se puede no discriminar e incluir entre estudiantes y estudiantes y docente, cuando el aula es un espacio que refleja la diversidad cultural de México. Además de que en la escuela existen culturas escolares y dinámicas socioculturales que reproducen los estereotipos y arquetipos promovidos por la modernidad occidental. Así como una burocracia institucional que determina el ingreso, la permanencia y la conclusión satisfactoria de la educación escolar, de quien no cumple con lo establecido.

## 1.2 Nacionales

Inicialmente encontramos que el artículo 3º constitucional, en su numeral II inciso c; plantea que la educación...”*contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos*”... (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Para participar en la contribución de la educación básica a la mejor convivencia humana, en tanto los fines que se proponen en el artículo 3º constitucional; se propone desde el aula la construcción cotidiana de una ecología de saberes con un enfoque intercultural donde el diálogo de saberes posibilite la construcción de una mediación que utilice como elemento fundamental los lenguajes estéticos y artísticos de las culturas ancestrales y de las artes occidentales por medio de los aprendizajes cooperativos al promover la igualdad de derechos y el respeto por la diferencia y la diversidad cultural entre estudiantes y estudiantes y docente.

Por otra parte dentro del Plan Nacional de Desarrollo encontramos que en el apartado del Capital humano para un México con Educación de Calidad, se acentúa que:

*El Sistema Educativo Mexicano debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda [...] La falta de educación es una barrera para el desarrollo productivo del país ya que limita la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos y poder innovar”... (PND 2013-2018, p. 16).*

Aunque en este apartado no se menciona cómo debe fortalecerse el Sistema Educativo Mexicano para estar a la altura de ese mundo globalizado (que está dejando de serlo) del que se habla, que también carece de especificidad discursiva en relación a tal altura, sí es claro el fin económico que se persigue con esa fortificación y las características que la población debe tener por medio de la educación. Para esto igualmente no se explica a qué se refiere la palabra calidad escrita en el título.

En este sentido la falta de educación de la que habla, tanto como la calidad y el fortalecimiento de la educación en México pueden tener diversas interpretaciones como especificaciones posibles en el entendido de que lo pretendido por la educación es preparar a las personas como capital humano (del que se habla en el apartado anterior al aquí citado) para hacer posible el desarrollo productivo de nuestra nación en su situación de país maquilador por ser una economía emergente dentro de este mundo que está dejando de ser globalizado inicialmente en los países occidentales donde tuvo su origen.

En cuanto a la Ley General de Educación en su artículo 7° fracción VI y VI bis, se destaca que la educación debe...*”promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia”*... (DOF 01-06-2016) [...] y [...] *fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural”*... (DOF 01-06-2016). (LGE, 2016) a partir de la construcción de diálogos de saberes que propicien una ecología de saberes estéticos y artísticos.

Por otro lado, en el cuarto párrafo del Capítulo I del Diagnóstico, de la Introducción y visión general del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se destaca que:

*...”Es necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades*

*productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos. Un buen sistema educativo debe ser incluyente, favorecer la equidad y nunca un medio para mantener o reproducir privilegios”... (SEP, 2013).*

De tal manera que la diferencia y la diversidad cultural, que determinan el sentir, pensar, ser y hacer encuentren múltiples formas de expresarse empleando múltiples códigos y símbolos de las artes occidentales y las actividades estéticas ancestrales, mismas que en su propia diversidad posibilitan diálogos de saberes cotidianos como una forma de comunicación cooperativa, igualitaria y respetuosa.

Para todo esto, vale la pena comentar que el concepto de la interculturalidad en la educación en México está determinado por su contexto socio-histórico. Dentro del campo educativo mexicano, se hace una reflexión acerca del manejo de la interculturalidad como un tema en el contexto de la educación indígena.

Posteriormente se trata de ampliar la visión de la interculturalidad hacia todos los grupos étnicos y sociales de una sociedad, dado que es la meta para una educación intercultural.

El cambio en la política se marca claramente en la definición del país como pluricultural, que fue fundamentado en la Constitución Política. En el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se declara en el año 1992, a México como un país pluricultural, cuando se señala que...*”La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”....* Que históricamente han sido desvirtuadas y desplazadas con esa colonización y modernidad occidental al imponer estereotipos y arquetipos culturales.

Por lo antes expuesto me surge una pregunta ¿Es necesario establecer una serie de cambios en la formación de docentes de nivel básico para construir una mediación intercultural que propicie diálogos de saberes desde la diferencia y la

diversidad cultural personal y colectiva, con el fin de no discriminarse entre estudiantes y estudiantes y docente? Esta pregunta nace cuando a lo largo de mi experiencia como docente frente a grupo he dado cuenta de múltiples comportamientos y actitudes, activas y pasivas, para discriminar dentro y fuera de actividades pedagógicas y otras dinámicas entre estudiantes y estudiantes y docentes.

En este sentido, en México la retórica y las discusiones institucionales en torno a la interculturalidad y la educación están en relación a la construcción de un marco conceptual, pasando por el multiculturalismo, la discriminación; las políticas para no discrimina y la gestión de la diversidad cultural.

En ese orden de ideas existe un análisis relevante sobre los discursos nacionales e internacionales que han impactado los modelos educativos mexicanos, en donde se plantea que...*"la correspondiente educación intercultural para todos...consiste en aplicar la interculturalidad a todo el sistema educativo, no solamente al subsistema intercultural y bilingüe, y en todos los niveles educativos, no únicamente en la educación preescolar y primaria"*... (Dietz, 2011, p. 140) lo cual requiere de una formación profesional y ética pertinente de los docentes que laboramos en el nivel básico.

En ese mismo documento se propone...*"entender por interculturalidad un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos...además de que...sería una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables"*...(Dietz, 2011, 143a) que en un una convivencia pedagógica horizontal con las artes como lenguaje resulte equitativo y respetuoso entre alumnos, y alumnos y docentes tanto en el aula y fuera de ella.

El Programa Escuelas de Tiempo Completo...*"busca el desarrollo armónico e integral al responder a las necesidades, aptitudes e intereses de los alumnos [...] para ello nosotros los docentes entre otras prioridades [...] ofrecen diversos acercamientos al arte y la cultura para desarrollar su sensibilidad y sus sentidos"*...

(SEP, 2009, p. 21) aprovechando la diversidad cultural al tomar en cuenta la interiorización de una cultura heredada y también los saberes de la cultura occidental impuesta desde el arribo europeo a esta parte del mundo en 1492.

Para lo antes citado la misma Secretaría de Educación Pública establece que:

*...”lejos de ver la Educación Artística como una asignatura aislada, esta línea permitirá convivir con el arte y, al mismo tiempo, potenciar el desarrollo de la sensibilidad, la expresión, la apreciación y la creatividad de los niños y jóvenes, aunado todo ello al reconocimiento, valoración y respeto del patrimonio cultural, nacional y mundial”... (SEP, 2014, p. 11)*

Condición que nos puede llevar de inicio a una *ecología de saberes* donde las culturas ancestrales de nuestro país tomen de la modernidad y su imposición cultural aquello que les sea útil y benéfico a cada estudiante y docente sin renunciar a su identidad cultural.

## CAPÍTULO 2

### DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN POR CONFLICTO, AGRESIÓN, VIOLENCIA O ACOSO ESCOLAR

En la escuela en general y en el aula en particular, es...” *urgente adoptar estrategias eficaces para identificar e incluir a los social, cultural y económicamente excluidos. Ello requiere un análisis participativo de la exclusión en el plano de la familia, la comunidad y la escuela, así como la elaboración de enfoques de aprendizaje múltiples, flexibles e innovadores y un entorno que fomente la confianza y el respeto mutuos*”... (UNESCO, 2000, p. 20) con el fin no único de que todos los estudiantes ejerzan su derecho a la educación dentro de una convivencia dialógica y cooperativa.

Sin embargo...”*para comprender y plantear cualquier estrategia preventiva o propuesta de resolución de escenas de violencia en el aula y en la escuela hay que conocer los procesos estructurales que impactan y atraviesan la institución educativa y el modo en que es percibido por los actores*”... (Boggino, 2012, p. 21) para construir un proyecto de intervención con un enfoque intercultural que se dirija a la cimentación de una *convivencia* dialógica que haga posible no discriminar al incluirse tanto entre estudiantes como entre estudiantes y docentes.

Es necesario considerar también...”*los efectos de la violencia institucional, las propias características de la institución que no pocas veces generan un ambiente de tensión y de rebelión reprimidas o, específicamente, ciertos actos realizados por directivos y/o docentes que tienen efectos violentos*”... (Boggino, 2012, p. 21a) que por ser cotidianos, frecuentes o multidimensionales se van normalizando ante los ojos de los estudiantes, el docente y las autoridades.

Por ello resulta trascendental...”*analizar y comprender los comportamientos y las expectativas singulares de los actores, particularmente de los alumnos que han*

*cambiado notablemente en las últimas dos décadas”... (Boggino, 2012, p. 22b)* toda vez que con la información arrojada daremos cuenta de variables y patrones de actitud y comportamiento que derivan en datos valiosos para formar y estructurar un proyecto de intervención con certeza pedagógica intercultural.

Para eso, resulta necesario comprender el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar desde una perspectiva social más amplia que la de la propia dinámica que se genera en la escuela. Lo cual no implica que la escuela desde sus culturas no genere relaciones pedagógicas específicas y que algunas de ellas tengan una connotación más, menos violenta, sino peor aún, que estas formas de relacionarse se den en un ámbito social e histórico específico y propio de nuestra sociedad actual y en particular en escuelas primarias de la Ciudad de México.

A partir de lo antes expuesto surge la necesidad de preguntarse:

1. ¿Se genera violencia en la escuela en la medida en que se promueve la competitividad y la meritocracia?,
2. ¿Se genera violencia desde el aula cuando el ejercicio del poder es algo presente en las relaciones entre estudiantes, estudiantes y docente, y directivos y docente?,
3. ¿De qué maneras se perciben la diferencia y la identidad cultural de los Otros y nosotros con relación a su sentir, pensar, hablar, vestir, vivir, alimentarse y percibir la misma realidad?
4. ¿Cómo influyen en las actitudes y comportamientos hacia los Otros y nosotros los estereotipos y arquetipos impuestos desde la colonización y la modernidad, ahora promovidos por los medios de comunicación?
5. ¿En que se basa el trato diferente a determinados estudiantes por parte de algunos de sus compañeros y de ciertos docentes?

*En la escuela como institución...”la violencia hacia los estudiantes se manifiesta a través de formas más o menos sutiles o directas. A veces se manifiesta en un clima de clase tenso, en falta de democracia, de participación, en normas de*

*convivencia y pautas de comportamiento inadecuadas o no consensuadas; otras veces, las prohibiciones, la arbitrariedad, los castigos, el autoritarismo y el no reconocimiento de los derechos de los estudiantes, son moneda común”...* (Palomero y Fernández, 2001, p. 28) y se normalizan con el suceder del tiempo pues son cotidianas, de tal suerte que ya forman parte de las culturas escolares.

## **2.1 Conflicto**

En su concepto más esencial, conflicto es una...*”situación de lucha entre individuos, grupos o países; desacuerdo. 2. Situación difícil; apuro”...* (Academia Mexicana de la Lengua). Por lo tanto el conflicto es una situación en la que entran dos o más personas cuando hay una confrontación de intereses. Así, todo conflicto puede ser enfrentado más, menos agresivamente o más, menos cooperativamente.

En enfrentamiento cooperativo es más productivo y puede llegar a ser hasta enriquecedor para las partes, dependiendo de las causas del mismo y de la disposición mutua para solucionarlo a partir del diálogo. Sin embargo el conflicto forma parte de la vida y afecta a todos sus ámbitos. Por ello la educación escolar transcurre entre conflictos, considerándolos como un fenómeno natural que puede afectar o beneficiar dependiendo de sus motivos, las reacciones y el tratamiento que le den los involucrados para su solución.

Los conflictos en el aula tienen la posibilidad de ser abordados desde un proceso dialógico aun y cuando para ello surjan encuentros o desencuentros y acuerdos o desacuerdos donde la disposición al diálogo de saberes se genera a partir de la igualdad, la solidaridad y el respeto como consecuencia de actividades pedagógicas con aprendizajes cooperativos que faciliten la construcción de saberes nuevos.

## 2.2 Agresividad y/o Violencia

La agresividad supone una conducta guiada por los instintos desde el punto de vista biológico. Por otra parte...*“la agresividad posibilita que el individuo incremente su eficacia biológica (Sanmartín, 2004: 24)”*... (Albaladejo, 2011, p. 2) al enfrentar y solucionar conflictos, tensiones y situaciones que requieran de tratamientos específicos.

Desde otra perspectiva...*“la agresión es una acometida o ataque para dañar a otro, pero al contrario que la violencia, que siempre es, “no natural”, a veces sí puede ser “natural” cuando se usa para defenderse o superar dificultades de supervivencia, convirtiéndose la agresividad en una capacidad positiva o adaptativa (Garaigordobil y Oñaderra, 2010)”*... (Albaladejo, 2011, p. 3a) que eventualmente puede darse en cualquier espacio, incluyendo la escuela.

El concepto de agresión hace referencia al acto en sí, a la conducta observable, medible y cuantificable pues le otorga niveles, ya que es un fenómeno interactivo y multicausal en el que hay un componente biológico, que predispone a las personas hacia la agresión pero no las condena a ejercerla.

Es de considerarse que la imposición o condicionamiento acompañados de una actitud o comportamiento específico puede convertir a la agresividad en tipos de violencia. Desde esta visión la violencia sería el producto de la interacción entre factores culturales y biológicos. Para lo cual podemos expresar que el agresivo nace y el violento se hace, dicho sea de paso.

De esa manera...*“la violencia podría conceptuarse como toda acción (u omisión) intencional que puede dañar o dañar a terceros. Lo que quiera lograrse a través de la violencia (el control de la víctima, el placer, la libertad de una población dada, la defensa de valores que se creen amenazados, etc.), no altera su naturaleza dañina (Sanmartín. 2001. p.:23)”*... (Albaladejo, 2011, p. 3b) y las consecuencias físicas y psicológicas que esto conlleve pueden ser diversas y multidimensionales.

Es necesario saber que...*"existen muchos tipos distintos de violencia, y se producen en muy diversos contextos. Es preciso considerar la magnitud y la dinámica de la violencia, tanto interpersonal como auto infligida o colectiva, y discutir sus conexiones para sentar las bases de intervenciones preventivas"*... (OMS, 2003, p. 15) que en el caso que nos ocupa podría ser tanto en las aulas como en cualquier otro espacio de la escuela.

Por su lado, y dada la vinculación esencial entre la prevención y la resolución de los casos de violencia escolar con la salud individual y social, la Organización Mundial de la Salud se ha hecho eco de la magnitud y del impacto de la violencia en el mundo entero, y ha realizado esfuerzos por analizar sus causas, por determinar los factores de riesgo, y por describir las posibles modalidades de intervención.

Entre sus objetivos generales se destaca la necesidad de aumentar la conciencia acerca del problema de la violencia en el mundo, y de establecer los mecanismos de prevención. Entre los objetivos específicos se señalaron:

- Describir la magnitud y las repercusiones de la violencia en el mundo.
- Definir los factores de riesgo fundamentales de la violencia.
- Presentar los tipos de intervención y de respuestas de políticas que se han puesto en práctica.
- Realizar recomendaciones para la acción a nivel local, nacional e internacional.

El Informe también hace referencia a diferentes tipos de violencia que existen en todo el mundo, en la vida cotidiana de las personas, y que constituyen el grueso de la carga sanitaria que la violencia impone. Así entonces, la violencia vincula la intención con el cometido del propio acto, independientemente de las consecuencias que se producen. Se excluyen de la misma los incidentes no intencionales. Es importante destacar la palabra *poder* en esta definición, junto con la expresión *uso intencional de la fuerza física*.

La definición propuesta por la OMS cubre una amplia gama de consecuencias, tales como los daños psíquicos, las privaciones y las deficiencias del desarrollo. Por ello, es importante tener en cuenta los actos de violencia que no provocan lesiones o muerte, y cuyas consecuencias pueden ser inmediatas o latentes. Para la OMS es relevante definir la violencia no sólo atendiendo a los resultados de lesión o de muerte, porque eso limita la comprensión del efecto global de la violencia en las personas, en las comunidades y en la sociedad en general.

El aspecto más característico de la definición de la OMS es su aporte en el terreno de la salud pública. Para la Organización este enfoque es de carácter interdisciplinar, y extrae conocimientos de disciplinas como la medicina, la epidemiología, la psicología, la criminología, la sociología, la pedagogía y la economía. Eso le da un enfoque innovador y receptivo con respecto a una gran variedad de enfermedades y de lesiones a nivel mundial. Dicho enfoque hace hincapié en la acción colectiva, pues las iniciativas de cooperación de sectores como la educación, la salud, los servicios sociales, etc. El enfoque de salud pública concede especial importancia a las medidas de prevención.

Ya en la asamblea de 1996 no sólo se declaró que la violencia es un importante problema de salud pública, sino que se pidió a la Organización que elaborara una tipología de la violencia para caracterizar los diferentes tipos que existen y los vínculos que hay entre ellos. Así, la clasificación de la OMS (2003, p. 6a) divide ya con anterioridad a la violencia en tres categorías generales, a partir de quién comete el acto:..."*violencia autoinflingida (comportamiento suicida, autolesiones); violencia interpersonal (familia o pareja, comunidad); y violencia colectiva (social, política o económica)*".

En ese sentido la relación con la naturaleza de la violencia, los actos violentos pueden ser físicos, sexuales, psíquicos, o aquellos que incluyen privaciones o descuidos. A la hora de explicar y comprender la naturaleza de la violencia, el Informe de la OMS (2003, p. 7b) plantea un enfoque o modelo ecológico..."*que*

*explora la relación entre los factores individuales y contextuales, y que considera la violencia como producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento”*

La OMS esboza en el nivel individual, que pretende identificar los factores biológicos y de la historia particular que influyen en el comportamiento de una persona. El nivel de las relaciones sociales (amigos, pareja, miembros de la familia), que aumentan el riesgo de convertirse en víctimas o en agresores. El nivel de la colectividad, que examina los contextos de la comunidad en los que se inscriben las relaciones sociales, tales como la escuela, el lugar de trabajo y el vecindario, y que busca identificar las características de esos ámbitos que se asocian con ser víctimas o agresores.

Por otra parte el nivel social, que examina los factores sociales que con mayor frecuencia determinan las tasas de violencia. En este nivel se tienen en cuenta elementos como los que crean un clima de aceptación de la violencia, los que reducen las inhibiciones contra esta, y los que crean y mantienen las brechas entre los distintos segmentos de la sociedad, o que generan tensiones entre diferentes grupos, regiones o países, se entiende que destacan:

1. Normas culturales que apoyan la violencia como una manera aceptable de resolver los conflictos.
2. Actitudes que consideran el suicidio como una opción personal, más que como un acto de violencia evitable.
3. Normas que asignan prioridad a la patria potestad por encima de cualquier otra apreciación sobre los hijos.
4. Normas que refuerzan el dominio masculino sobre las mujeres y sobre los niños.
5. Normas que respaldan el uso excesivo de la fuerza policial contra los ciudadanos.
6. Normas que apoyan los conflictos políticos.

7. Políticas sanitarias, educativas, económicas y sociales que mantienen altos niveles de desigualdad económica o social entre distintos grupos, sobre todo teniendo en cuenta los efectos de la globalización.

En su informe, la OMS (2003) aduce que la violencia (del latín *violentia*) es un comportamiento deliberado, que provoca o puede provocar, daños físicos, psíquicos o de marginalidad social, a otros seres y se asocia, aunque no necesariamente, con la agresión, ya que también puede ser psíquica o emocional a través de amenazas u ofensas.

De ahí que la violencia no es un comportamiento natural, en tanto que es un comportamiento aprendido mediante la socialización. En este sentido, podemos considerar que socio históricamente hay múltiples causas para la violencia; pues la interacción de los factores de riesgo que operan dentro de la familia, la escuela, así como de los ámbitos social, cultural y económico, pueden incrementar considerablemente esas causas.

### **2.3 Violencia, acoso/bullying en el ámbito escolar**

Aunque la violencia escolar ha estado presente desde los inicios de la escuela misma, en la actualidad es uno de los fenómenos que despierta mayor alarma social por varias razones: porque está oculto, porque es difícil de identificar, no es fácil de diagnosticar y resulta difícil de eliminar.

En ese contexto...*”hemos definido la violencia interpersonal y el acoso entre escolares (bullying) como una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas –persona, grupo o institución- adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que el otro esté en un rol de sumisión, causándole con ello un daño, que puede ser físico, social o moral”...* (Ortega, 2000, p. 3) que además tendrá consecuencias de diferente índole, niveles y ámbitos, gestando situaciones difíciles.

Resulta paradójico que...*"la escuela, que es una de las grandes instituciones sociales, es visualizada, en este sentido, con la exigencia de ser un ámbito de convivencia pacífica, democrática y respetuosa, de los derechos de todos sus integrantes; sólo así adquiere significado la tarea educativa"*... (Ortega, 2000, p. 9a) que desde el aula puede construirse y reconstruirse cotidianamente con relaciones dialógicas donde el diálogo de saberes se entreteje a partir de la construcción de una *convivencia* entre las diferencias que forman y transforman identidades para reconocerse a sí mismas a partir de otras.

Por lo tanto

*... "la escuela es uno de los lugares, en los cuales [...] resulta necesario [...] aprender a vivir con los otros, y a construirse una identidad cívica que incluya el reconocimiento y el dominio de los derechos y deberes propios y compartidos [...] porque el sentido del trabajo escolar es orientar a los escolares como muy bien señaló Delors (1996) a aprender a ser y a estar; aprender a pensar y comprender; aprender a hacer y a sentirse útil y aprender a relacionarse con los demás"*... (Ortega, 2000, p. 9b).

Para tales perspectivas la dialogicidad no solo es un medio para la palabra como herramienta de la otredad y la alteridad desde la interculturalidad.

Cabe decir entonces que...*"el bullying escolar es uno de los principales problemas que afecta a la calidad de las relaciones interpersonales entre iguales en las escuelas y en general a la calidad de la convivencia"*... (Romera, 2011, p. 161) que se manifiesta también en el nivel del logro de sus aprendizajes esperados y desde luego en el perfil de egreso a la educación para integrarse a la educación secundaria.

Por otra parte el maltrato en el aula, sea entre iguales o no, es una forma de violencia que se materializa en procesos agresivos, cualquiera que sea su formato. Así, todo abuso, exclusión social, intimidación o amenaza de unos a otros, en el contexto de unas relaciones, de las que cabe esperar buen trato, y respeto, en tanto una convivencia sana, es un fenómeno de violencia. Esto nos hace pensar entonces que la violencia entre iguales se caracteriza por transgredir la expectativa igualitaria del otro, que articula la interacción de quienes se consideran parte de un grupo dentro del aula.

Para comprender

*...”la construcción social de la violencia [...] es necesario aceptar que [...] el análisis de la agresividad quedaría incompleto si no contemplamos el papel que juega en ella el contexto social [...] para esto, ciertas voces [...] se han levantado desde la sociología, la psicología, la pedagogía, la filosofía y desde diferentes ámbitos «críticos» del saber, destacando la capacidad que tienen las estructuras sociales para generar un tipo más corrosivo de violencia: la violencia indirecta, cultural, estructural (Galtung, 1985; 1998)”...*  
(Palomero y Fernández, 2001, p. 25)

que dentro y fuera del aula tienen un impacto individual y colectivo, mismo que según el contexto sin un análisis crítico y reflexivo puede parecer normal o común en un marco de inconciencia también particular o generalizado.

Esto nos lleva a la afirmación de...”*que existe una construcción cultural de la violencia y de la paz, así como una construcción de nosotros mismos como violentos o pacíficos [...] porque [...] el ser humano es modelado por la cultura, dependiendo su forma de convivir con los demás tanto de sí mismo como de la sociedad y contexto cultural que le rodea”...* (Palomero y Fernández, 2001, p. 25a) y el aula es muestra de ello toda vez que están implícitos ciertos comportamientos

lenguajes y actividades que determinan también una cultura al interior de la misma.

Muestra de ello es la normalización escolar de estandarizar el mismo currículum para todos los estudiantes, aun sabiendo que todos personifican identidades culturales diversas; al pensar, sentir, vivir, alimentarse, hablar y vestir de diferente manera; que al interactuar o convivir construyen tensiones y complejidades al exponer sus puntos de vista o al compartir saberes ocasionando encuentros y desencuentros, acuerdos y desacuerdos que pueden generar actitudes y comportamientos para discriminar y no incluir.

No olvidemos que...*”en nuestro mundo existe un modelo dominante de ser humano que se caracteriza por la utilización de conductas agresivas y por la marginación y desprecio de otros pueblos o etnias, o de las personas de otro género o de características diferentes, que ha terminado por generar una «atmósfera cultural» que impregna casi todos los ámbitos de la vida”...* (Palomero y Fernández, 2001, p. 25b) incluyendo las escuelas, donde se aprende y se reproduce; y que también se promueve en películas y series de cine y televisión de Estados Unidos, mismas que llegan a los hogares mexicanos décadas atrás.

Lo anterior es posible toda vez que las aulas...*”son lugares donde la comunicación se extiende más allá de los modos lingüísticos: son sitios multimodales donde los significados son producidos a través de muchos diferentes medios y donde los recursos tales como los gestos, las miradas, las posturas y el despliegue visual de objetos son crucialmente importantes para la producción de significados. (Kress et al., 2005: 14-15)”...* (Naranjo, 2011, p. 3) que pueden ser copiados, imitados y reproducidos por estudiantes y docentes.

Cuando analizamos profundamente una problemática sobre violencia escolar aparecen inmediatamente, la violencia social que impacta en la escuela; las diferentes interrelaciones conflictivas entre las personas ya sea entre alumnos, alumnos y docentes; autoridades y docentes; autoridades y padres; docentes y

padres; además de las condiciones materiales en las que se desarrolla la actividad educativa, que pueden también ser generadoras de violencia y que aparecen como más naturalizadas.

Esta naturalización conduce a invisibilizar la problemática, así como la habituación y la resignación. En este sentido se puede apreciar que un espacio como el aula puede ser acogedor o violentador, y que puede estimular o no los procesos de aprendizaje y convivencia apareciendo de esta forma como una categoría de análisis lo suficientemente sustantiva que nos invita a tenerla presente.

Estos procesos nos llevan a reflexionar acerca del pensamiento y las relaciones interpersonales autoritarias que deben cambiar, y con ello, quizás, la distribución horizontal del poder como un importante avance hacia la democratización de la escuela. Sin una educación cooperativa, igualitaria, solidaria, respetuosa y democrática real, no podrá desterrarse la cultura de la violencia y por ende la discriminación y la exclusión.

Desde la escuela podemos construir una práctica intercultural coherente y congruente, entre el pensar, decir y actuar. Para lo cual nos resulta imprescindible un análisis crítico y reflexivo de los planes y programas prescritos, así como de su origen y sus objetivos sociales, económicos y geopolíticos.

#### **2.4 La Discriminación escolar en México (Datos duros)**

La discriminación como consecuencia de algún tipo o tipos de violencia en México no tienen espacios ni tiempos exclusivos. Pues...*"en México la discriminación social implícita en una enseñanza desigual ha funcionado [...] más por la organización misma de la institución que mediante la práctica de los docentes"*... (Rockwell, 1995, p. 21) de tal manera que al organizar y estructurar institucionalmente tipos de escuelas, niveles, grados y grupos para aceptar o rechazar estudiantes y docentes se está dividiendo y discriminando a unos y otros.

En la escuela también...”*la estructura típica es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla y comenta, da turnos; a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos [...] bajo estas situaciones [...] los alumnos son vulnerables ante la crítica o reprobación del maestro; “ellos no saben” mientras que el maestro por definición institucional “si sabe”*”... (Rockwell, 1995, p. 23-24a) Esta actitud y comportamiento dan forma a una discriminación que se reproduce o da pie a la burla de algunos compañeros, quienes se van acostumbrando a esas expresiones y los interiorizan como algo normal.

No olvidemos que...”*la problemática de la violencia en el ámbito escolar [...] nos lleva a considerar aspectos complementarios desde la perspectiva de los sujetos singulares, de los procesos institucionales, de los procesos estructurales y/o coyunturales (económicos, políticos, sociales, culturales), y las relaciones entre ellos*”... (Boggin. 2012, p. 23) que por supuesto tendrá consecuencias de distinta naturaleza que tarde o temprano en estudiantes y docente se manifiesta.

En el México actual, como resultado histórico...”*la discriminación implica la construcción de estereotipos que justifican el pensamiento y comportamiento discriminator, así como la idea subyacente de que este pensamiento y las acciones que de él se derivan persiguen el bien común y aún más implican la intención de ayudar a los sujetos en desventaja*”... (UNESCO, 2005, p. 306) para que tengan la oportunidad de sobresalir de esas situación y circunstancias aunque para esto deje de ser él mismo.

Pero eso no es todo, en México...”*otra dimensión común de la discriminación es la invisibilización de los sujetos*”... (UNESCO, 2005, p. 306a) que llega hasta las aulas de educación primaria donde algunos docentes consciente o inconscientemente no ven a los estudiantes que personalizan una identidad cultural u otra diferencia que a él o a ciertos estudiantes no aceptan y por lo mismo no toman en cuenta para realizar actividades pedagógicas u otras dinámicas

sociales dentro y fuera del aula. Para estos estudiantes y docente, esos Otros no existen. No son, no están, aunque son y están.

En algunas escuelas...”*los docentes no poseen conocimiento y carecen de experiencia suficiente para controlar la violencia en el aula [...] ésta [...] se expresa en varios niveles y formas: desde comportamientos violentos y agresiones verbales hasta actitudes discriminatorias, que reflejan el concepto de superioridad asociado con el nivel de la jerarquía a la cual se pertenece*”... (UNESCO, 2005, p. 307b) de acuerdo con lo que el docente ha construido a lado los estudiantes desde el aula y que se extiende a otros micro espacios sociales de la escuela.

En ese sentido y como datos importantes para empezar a comprender la construcción social de la discriminación el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, CONAPRED (2011) afirma que *se entiende por discriminación contra las y los niños toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la edad de las y los niños que tenga por objeto o por resultado la anulación o la disminución de la igualdad ante la ley o del reconocimiento, goce o ejercicio, de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.*

En su Encuesta acerca de la discriminación en la Ciudad de México del año 2017 este mismo Consejo muestra que hacia el mes de junio se aplicaron 15 preguntas a una muestra total de 5,200 personas en 14 de las 16 delegaciones para determinar las Causas más comunes de Discriminación en la Ciudad de México.

Según el informe, en la página 13 encontramos que:

<b>Por causa de discriminación</b>	<b>Tipo de discriminación</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1</b>	<b>Bajo nivel educativo</b>	<b>15.3</b>
<b>2</b>	Preferencias sexuales	14.6
<b>3</b>	El color de piel	13.9

<b>4</b>	La pobreza	13.8
<b>5</b>	Tener alguna discapacidad	9.7
<b>6</b>	Por su situación económica	8.3
<b>7</b>	<b>Su clase social</b>	<b>7.5</b>
<b>8</b>	La ignorancia	7.3
<b>9</b>	Por su vestimenta	6.4
<b>10</b>	Edad avanzada	5.9
<b>11</b>	Falta de valores	5.8
<b>12</b>	Ser indígenas	5.5
<b>13</b>	Su apariencia física	4.9
<b>14</b>	Racismo	4.6
<b>15</b>	<b>Obesidad</b>	<b>4.2</b>

Aunque hay una generalidad en las preguntas y respuestas, podemos encontrar que sean cuales fueren las causas de discriminación, estas son una construcción socio histórica que se reproduce en diferentes ámbitos entre los que está la escuela y particularmente el aula. Espacios sociales donde confluyen miles de estudiantes y docentes de diferentes edades y niveles educativos.

En la página 20 de ese mismo informe se presentan cuadros para mostrar Qué tanto considera que se discrimina en... (Calificación promedio, donde 10 significa es mucha discriminación y 0 es nada discriminación):

#### PRINCIPALES ESPACIOS

<b>ESPACIO</b>	<b>2013</b>	<b>2017</b>
<b>ESCUELA</b>	6.7	6.6
<b>TRABAJO</b>	7.0	6.6
<b>CALLE</b>	6.6	6.6

En la página 24 se muestra concretamente, las respuestas a *¿qué acciones podemos hacer los habitantes de la Ciudad de México para combatir la discriminación en nuestra ciudad?*

Quedando de la siguiente forma:

<b>Acciones para combatir la discriminación</b>	<b>Porcentajes a partir de la misma muestra (5,200 personas)</b>
<b>Respetarnos</b>	33.4 %
<b>Dar mejor educación</b>	25.7 %
<b>Tener valores/inculcar valores</b>	15.5 %
<b>Orientar a la gente</b>	10.9 %
<b>Ayudar a los demás</b>	8.1 %
<b>Trato por igual/igualitario</b>	7.9 %
<b>Fomentar la tolerancia</b>	7.7 %
<b>Hacer sus denuncias ante la CNDH</b>	4.5 %
<b>Tener más calidad humana</b>	3.8 %
<b>Ser más unidos</b>	3.6 %

Por otra parte en su informe del 2011 se presenta una Encuesta Nacional sobre Discriminación en México llevada a cabo el año 2010; en esta se dejan ver lo que algunos estudiantes encuestados responden la siguiente cuestión:

*Dime si te ha pasado con tus compañeros de la escuela algunas de las siguientes situaciones...*

<b>Situación</b>	<b>Porcentaje a partir de una muestra de 5,200 personas</b>
<b>Te han dicho groserías</b>	25.3 %
<b>Te han escondido o quitado cosas</b>	22 %
<b>Se han burlado de tí</b>	19.1 %
<b>Te han asustado</b>	16.3 %

<b>Te han hecho llorar</b>	15.5 %
<b>Te han hecho bromas pesadas</b>	15.3 %
<b>Te han ignorado</b>	14.6 %
<b>Te han pegado</b>	12.7 %
<b>Han hablado de ti a tus espaldas</b>	10.15 %
<b>Te amenazaron con golpearte</b>	9.5 %
<b>Han dicho cosas malas de ti</b>	8.6 %
<b>Te han hecho sentir avergonzado</b>	7.8 %
<b>Te han hecho sentir miedo</b>	7.5 %

A partir de esta información oficial, cabe preguntarse ¿Todo lo anterior es un reflejo parcial de la realidad y como tal ejemplifica lo que sucede cotidianamente en relación a la discriminación tanto en las familias, como en las escuelas y en la sociedad en general? Y luego entonces ¿Cómo prevenir, disminuir y erradicar esa discriminación desde el aula y la escuela?

Y es que...*“La violencia en las escuelas y otros entornos educativos causa a los niños y adolescentes graves daños que pueden persistir en la edad adulta”...* (UNESCO, 2017, p. 1) con diferentes actitudes y comportamientos. Además...*“ las escuelas no existen aisladas socialmente de sus comunidades. Las desigualdades de género y la violencia en el hogar, en la comunidad o que sucede en el ciberespacio afectan a los niños y los adolescentes que cursan estudios y se pueden reproducir o intensificar en las escuelas”...* (UNESCO, 2017, p. 1a) en tanto que...*“En las escuelas, las manifestaciones de violencia consisten en acoso, castigos corporales, insultos y malos tratos emocionales, intimidación, acoso y agresiones sexuales, actuación en pandilla y presencia de armas”...* (UNESCO, 2017, p. 1b) hasta que se normalizan agudizando así la violencia y su reproducción.

### CAPÍTULO 3

#### UN ACERCAMIENTO A LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENFOQUE INTERCULTURAL DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA

Con mi propuesta de intervención pretendo que las actividades pedagógicas entre estudiantes y estudiantes y docente, tanto en el aula como fuera de ella construyan entretejidos de comunicación con madejas de diálogos de saberes que evidencien nuestras emociones, pensamientos, sentimientos, perspectivas acerca de la realidad y de nuestras identidades culturales expresadas en costumbres y hábitos para vivirla.

Para ello, propongo que esas expresiones encuentren en los lenguajes artísticos y estéticos, así como en sus códigos y signos, tanto de las culturas ancestrales como de la cultura occidental impuesta desde la colonización y la modernidad, un medio para comunicarlas o simplemente para mostrarlas. Para tal proceso, se pretende un constructo de aprendizajes cooperativos que den origen, a una *convivencia* dialógica de saberes, con igualdad en el trato, y con respeto por la diferencia y la diversidad cultural de nosotros y los Otros; de todos.

Cabe señalar que entendemos...” *por interculturalidad un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos*”... (Dietz y Mateos, 2011, p. 143) como es el caso de las escuelas de tiempo completo en la Ciudad de México donde estudiantes y docentes acuden ocho horas, cinco días a la semana, y donde dicho sea de paso...”*la actual política educativa de México establece que la educación en y para la diversidad es para todos los mexicanos y no sólo para los pueblos indígenas*”... (Dietz y Mateos, 2011, p. 140) pretendiendo que la educación intercultural sea una construcción cotidiana en todos los niveles del sistema educativo de nuestro país.

Y es que desde la escuela en general y desde el aula en particular

...”se hace indispensable un escenario que genere el diálogo cultural y educativo, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; [...] como [...] un marco en donde la interculturalidad sea el principio organizador que propicie el contacto entre culturas y saberes, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades. (Walsh, 2005)”.... (Bello, 2014, p. 177).

Con esas dinámicas individuales y colectivas, desde la interculturalidad como constructo es...”necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer cultura o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre lo global, regional o local. Para abordar la cuestión de la identidad, no es suficiente señalar la oposición entre éstos, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural, educativa y política”... (Bello, 2014, p 179a) y uno de ellos es la escuela y sus aulas.

Con ello...”la experiencia multicultural modifica radicalmente nociones centrales como inclusión, igualdad, diferencia y libertad. No solo necesitamos el reconocimiento a los “otros” al interior de las comunidades, requerimos impulsar el diálogo entre la interculturalidad y la inclusión. (Habermas, 1999)”... (Bello, 2014, p. 178b) a partir de un diálogo de saberes permanente utilizando como medios la combinación de lenguajes estéticos y artísticos, con sus códigos y símbolos.

Esos diálogos de saberes se pueden dirigir hacia procesos de aprendizajes cooperativos, igualitarios y solidarios para modificar...”la interacción entre grupos en el ámbito social y escolar [...] que [...] discurre sobre un marco de tensiones y relaciones de dependencia, sumisión, exclusión o discriminación [...] que [...] se alimenta, ajusta, actualiza o define permanentemente y, desde él, se delimita el juego de relaciones entre grupos”... (Bello, 2014, p. 179c) que se proyecta en las relaciones sociales de los estudiantes desde su contexto y hacia la escuela y el aula y viceversa.

Con esa perspectiva es que...*"se concibe una nueva escuela que no sólo dé respuestas, sino que también enseñe a hacerse preguntas, que mire al pasado y también integre el futuro, no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia. También se reclama esa mirada amplia sobre la diversidad, la diferencia y los fenómenos de exclusión por parte de la justicia social y la educación"*... (Bello, 2014, p. 183d). Y desde donde los diálogos de saberes planteen y replanteen una identidad individual y lo colectiva.

De ahí que...*"el planteamiento de una escuela que no excluya, conlleva cambios profundos en la sociedad y la institución. Tales cambios incluyen los supuestos, principios, creencias y valores vehiculados por la acción pedagógica, los lenguajes utilizados así como las normas no escritas"*... (Bello, 2014, p. 183e) en la que la diversidad...*"es un valor en sí misma [...] pues [...] enriquece todos los procesos educativos y vivenciales"*... (Bello, 2014, p. 183f) y con la que se puede transformar y cambiar las culturas escolares y las relaciones entre estudiantes y docentes.

Para comprender la esencia de este proceso debemos tener claro que...*"como concepto y práctica, la interculturalidad significa 'entre culturas', pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad"*... (Walsh, 2005, p. 4) que en el ámbito de la educación básica y particularmente en el aula de una escuela primaria tiene la virtud de poder construirse a diario a partir de la *convivencia* entre las diferencias y las identidades culturales de quienes acudimos.

Así entonces...*"como una meta por alcanzar; la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales"*... (Walsh, 2005, p. 4a) para aprender e desaprender esos estereotipos y arquetipos con sus actitudes y comportamientos que discriminan; como resultado

también de prejuicios personales y sociales impuestos y reproducidos históricamente.

Por eso...*"la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (Walsh, 1998)"...* (Walsh, 2005, p. 4b) como los de una escuela primaria de tiempo completo donde confluimos una gran diversidad cultural que puede entretejer diálogos de saberes para construir nuevos, sin predominio ni imposición de unos sobre los otros.

Desde este enfoque...*"el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas"...* (Walsh, 2005, p.11c) que como tal posee cualidades que posibilitan su desarrollo y promoción desde el aula y otros espacios al agrupar identidades culturales diversas.

Al...*"incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros"...* (Walsh, 2005, p.11d). Por eso es que el aula es un espacio social desde donde se puede concebir y vivir la interculturalidad como un constructo desde las diferencias y para las diferencias, desde la diversidad y la diversidad, y no solamente en actividades pedagógicas.

Imprescindible es entonces generar en el aula una convivencia pedagógica intencionada de la que emanen las condiciones necesarias para gestar alternativas lúdicas donde estudiantes y docentes construyamos nuestra propia iniciación a la alteridad como una necesidad ineludible de la interculturalidad porque quien no está preparado para respetar a cada cultura por su cosmovisión,

tradiciones, costumbres y pretensiones, no está preparado para asumir una vida igualitaria entre culturas.

Tales condiciones no son espontáneas sino intencionadas. Por lo tanto deben ser contempladas en un tejido dialógico que derive del enfoque intercultural como resultado de un trabajo interdisciplinario dentro de un tiempo y un espacio pertinentes para su aplicación, y a partir de las necesidades particulares y generales de la escuela primaria donde laboro, tomando en cuenta las condiciones áulicas, escolares, y contextuales.

Cabe destacar entonces, que la educación intercultural es un...”*enfoque [...] basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural [...] que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales. (Aguado, 1995)*”... (Aguado, 1999, p. 40) que pueden y deben desarrollarse y potenciarse desde el aula y la escuela.

Con la construcción de una educación intercultural áulica, la convivencia da lugar a una ecología de saberes cuando los lenguajes estéticos y artísticos occidentales y ancestrales son herramientas alternativas para expresarse y manifestarse; sin que unos dominen o se impongan sobre los otros, tanto entre estudiantes, como entre estudiantes y docentes. Así con libertad, solidaridad y respeto podemos decir lo que sabemos, sentimos, pensamos, dudamos, desconocemos, etc; con la posibilidad también de aprender a desaprender para aprender de nuevo, desde nuestra diferencia y diversidad cultural.

La educación como constructo intercultural está centrada en la diferencia y la diversidad cultural para no discriminar incluyendo, en tanto la concientización, la comprensión y aceptación de uno mismo a partir de los Otros. Así la educación intercultural como constructo emana relaciones dialógicas entre estudiantes y estudiantes y docentes para formar y transformar en lo personal y lo colectivo

culturas escolares cimentadas en diálogos de saberes entre todos y para todos desde y para la diferencia y la identidad cultural.

### **3.1. Del diálogo a la *dialogicidad* desde Paulo Freire**

Cuando...*"el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes"*... (Freire, 1970, p. 141) donde el razonamiento crítico y reflexivo no cabe, no ejercen, no predominan; no así la reproducción, la automatización y la alienación de ideas y contenidos que no significan los intereses, las inquietudes y las necesidades de quienes confluyen en un aula de educación primaria, por ejemplo.

En el proceso dialógico hay una relación horizontal donde se parte de la igualdad, la solidaridad, el respeto; la humanidad profunda, la esperanza y los sueños. Por eso mismo, en la escuela...*"el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen"*... (Freire, 1970, p. 86b) ya no imponen, ya no controlan, ya no juzgan, ya no castigan, ya no predominan.

En esa línea de ideas es que en los procesos dialógicos propone investigar acerca del universo temático del barrio, de la localidad, de la delegación política o pueblo para contextualizar los temas generadores, que en el caso que nos ocupa son los que interesan, inquietan o preocupan a los estudiantes de un grupo de tercer grado o los estudiantes de una escuela de educación primaria de tiempo completo.

En ese sentido los contenidos propuestos por los estudiantes al igual que los prescritos en plan de estudios vigente pueden ser temas generadores al surgir de la realidad personal o colectiva. Por eso mismo lo importante no es la transmisión

de información o contenidos temáticos, sino generar diálogos de saberes que lleven a una relación *dialógica* en tanto los saberes y la experiencia de vida de cada uno de los estudiantes y docente desde de su diferencia y su identidad cultural.

En esa interacción o convivencia habitual y extraordinaria es que se da el diálogo de saberes como una relación mutua, que puede ser igualitaria, solidaria y respetuosa donde se modifica o cambia el constructo cultural en tiempos y espacios distintos; como es el aula y otros micro espacios sociales como lugares compartidos intencionalmente que permiten un intercambio cotidiano de lo que somos, pensamos, sentimos, ignoramos, comprendemos y aprendemos de diversas maneras tanto estudiantes como docente.

A partir de las actividades pedagógicas dentro y fuera del aula es como *a... "través del diálogo y de las estrategias cooperativas de lectura de la realidad cotidiana la dialogicidad contribuye a estructurar la animación sociocultural como una práctica comunitaria liberadora y transformadora de la realidad social"...* (Viché, 2014, p. 1) donde la escuela puede, debe jugar un papel imprescindible para hacer significativos los aprendizajes y experiencias adquiridos en el diálogo de saberes.

Así el aula es un espacio compartido donde el diálogo representa primero interactuar y luego convivir en tanto la diversidad cultural y su complejidad, donde... *"se entreverán en nuestros ángulos de visibilidad respecto al mundo, en nuestras discursividades y sistemas de nominación, así como en nuestras estructuras de sensibilidad... lo que somos o suponemos que somos; con respecto a lo que son, o suponemos que son, aquellos otros seres que visitan nuestra experiencia diaria con su radical singularidad"...* (Agudelo, 1999, p. 88) de tal manera que el proceso dialógico construye y reconstruye interiorizaciones diversas de la realidad al percibir a los Otros como iguales.

La relación pedagógica construida entre estudiantes y estudiantes y docente de culturas distintas en un contexto escolar concibe un complejo de actividades, comportamientos, actitudes, subjetividades y expresiones que forjan una

*dialogicidad* compartida porque...”*el diálogo es intencional, es una acción encaminada al crecimiento, a la búsqueda de ser más, para instalarnos en las cosmovisiones de lo propio y de lo ajeno [...] como [...] una perspectiva humana que no puede prescindir de la condición del hombre, que no sólo consulta a su referente lógico, sino a todo su potencial vital*”... (Agudelo. 2009. p.:88a) para construir procesos dialógicos a partir de nuestras identidades culturales.

Una relación dialógica entre estudiantes y el docentes es...”*el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, [...] y que [...] no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes*”... (Agudelo, 1999, p. 88b) pensado a ésta como una relación horizontal, donde hay algunas condiciones creadas por quienes establecen ese diálogo ya sea entre iguales o entre alumnos y docente.

Así pues...”*el Aprendizaje Dialógico promueve por tanto que el aprendizaje instrumental de calidad sea una prioridad de las escuelas, sin que ello esté reñido [...] sino unido con un planteamiento de diálogo y solidaridad* (Prieto y Duque, 2009, p. 17) construido cotidianamente en el aula, los pasillos, los patios de la escuela primaria, y de ser posible al exterior de la escuela en cualquier otro ámbito donde alumnos y docentes concurren.

La educación no dialógica es, por tanto, un dispositivo de opresión, en la medida en que...”*esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores*”... (Freire, 1970, p. 82a). La educación entonces debe darse y abrirse a un nuevo comienzo, específicamente a una relación que se entre teje entre docente y estudiantes.

Esta relación puede y debe fundarse en la construcción de procesos dialógicos que permitan expresar con libertad, solidaridad, igualdad y respeto lo que saben, piensan, sienten, dudan, desconocen; una educación que atraviese los obstáculos

de una cultura del silencio, inhibiendo el clima bancario de la educación que adopta una posición deshumanizada de los procesos sociales que se dan de la misma manera en el campo educativo.

Por eso mismo es que el docente puede dejar de ser aquel que transmite o deposita conocimientos en los estudiantes para adquirir rol de mediador entre los estudiantes y los conocimientos donde la *dialogicidad* propicie aprendizajes cooperativos. Cuando esa *dialogicidad* es intencionada responde así a la existencia, no de un comunicado del docente, sino de una comunicación que parte de una convivencia donde se construyen nuevos saberes entre los diferentes y diversos que acudimos al aula.

De acuerdo con eso...*"el educador ya no es solo el que educa si no aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen"...* (Freire, 1970, p. 86b) sino se comparten, se solidarizan igualitariamente.

Cuando el medio que comunica son los lenguajes estéticos y artísticos...*"el diálogo es una exigencia existencial [...] el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes"...* (Freire, 1970, p. 141c).

El diálogo se configura entonces entre encuentros y desencuentros, entre acuerdos y desacuerdos de personas diferentes, diversas pero no desiguales ni discriminadas por medio de la mediación de la voz, de los gestos, de las creaciones plásticas, de códigos, de símbolos que dan paso a la transformación de su vida mental, que en lo inmediato y mediato sería el dinamizador de su existencia. Así pues, el diálogo, como encuentro, desencuentro, acuerdo o desacuerdo de transformación, no puede existir desde una pronunciación retórica

de los Otros y hacia los Otros, ya que debe fundamentarse desde el amor, la solidaridad, la humildad, la esperanza y la crítica.

Para esto, dentro del enfoque intercultural el proceso dialógico surge entonces como la oportunidad del..."(i) uso por el profesor de preguntas auténticas, (ii) la incorporación de las respuestas de los estudiantes en las preguntas subsiguientes, y (iii) el grado o extensión en que el docente permite que la respuesta del estudiante llegue a modificar el tópico de discusión"... (Velasco y De González, 2008, p. 465) desde las inquietudes, intereses, dudas, gustos, tradiciones, hábitos, fantasías, emociones o sentimientos, entre otras causas, por parte de los estudiantes y docente.

Así pues el contenido del diálogo no es ni una donación, una imposición, o un conjunto de cosas por depositar, verter o guardar en los estudiantes; sino una apertura hacia la construcción de nuevos saberes obtenidos al licuar igualitariamente, según las necesidades e intereses, los saberes ancestrales y los saberes occidentales impuestos desde la colonización y la modernidad; con el fin de cambiar y transformar la vida mental y la vida cotidiana en una misma realidad, empezando por el aula y otros micro espacios sociales de la escuela.

La educación en ese sentido, no se establece..."de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo"... (Freire, 1970, p. 108). De esta forma la idea central que se aborda en relación a la ponencia de Freire, es una persona que debe ser visto desde su condición de sujeto, donde se respeten los límites de su subjetividad, una persona que manifieste toda su naturalidad, que ponga en escena la construcción de sus saberes en relación con el mundo y con los Otros, en tanto su diferencia y su identidad cultural.

Cabe recordar que..."la metodología dialógica se fundamenta en una concepción que parte de las actuaciones contextualizadas de los diferentes actores sociales y de las interacciones que se producen, entendidas como generadoras de conocimiento"... (Elboj, 2001, p. 77) mismo, que en el proceso dialógico se comparte cooperativamente, dando el mismo nivel de importancia a los

conocimientos de los unos y de los otros en ámbitos y espacios diferentes, con respeto e igualdad desde y para la diferencia y la identidad cultural.

Esto nos hace reconocer que...*"las sociedades actuales son cada vez más dialógicas [...] en tanto que [...] las sociedades de la información son el contexto simbólico donde el diálogo está penetrando las relaciones sociales, desde el ámbito más macro de la política internacional, hasta el más micro de la convivencia dentro de un domicilio"*... ( Elboj, 2001, p . 79a) familiar o escolar como es el aula de una primaria donde se entretajan diálogos cotidianos en los que las culturas son expresiones conexas entre estudiantes y entre estudiantes y docentes.

Este proceso...*"permite realizar la igualdad de diferencias, es decir, que gentes diferentes puedan vivir juntas en los mismos territorios con una igualdad de derechos que refuerce sus respectivas identidades"*... ( Elboj, 2001, p. 81b) construyendo saberes en lo cotidiano en ambientes que a su vez son construidos como propicios con símbolos y códigos que favorecen desarrollos creativos para transcurrir en distintos espacios de la escuela y romper así su cometido educativo de homogeneizar la heterogeneidad de los grupos.

De ahí que...*"la acción comunicativa y el diálogo son elementos clave en la construcción del conocimiento, y a la vez, son el principal instrumento de transformación social"*... (Elboj, 2001, p. 83c) que cimentadas en una *convivencia* dialógica de identidades culturales distintas da sentido a la interculturalidad como un enfoque construido para cambiar lo que sea necesario, tanto en nuestra vida mental como en nuestra vida social en la medida de lo posible.

En esa dinámica áulica surge el diálogo de saberes como...*"la relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido"*... (Ishizawa, 2012, p. 5) buscando promover en un ejercicio profundamente humano el intercambio de ideas o pensamientos de forma pacífica, a partir de lo fundamental de cada dialogante quien aparece como un vocero y/o representante de su cultura, y donde emergen lo que genéticamente

son, lo que histórica y socialmente representan, y en lo que escolarmente se han formado y transformado.

Los diálogos de saberes como proceso esencial de nuestra evolución humana han creado códigos y símbolos que son interpretados de diversa manera en tanto los significados que cada cerebro le otorga a partir de nuestras formas de percibir la misma realidad. Cuando esos códigos y símbolos se combinan con otros la transformación o los cambios son inevitables. Cuando esas combinaciones y cambio o transformación en el sentido que se le da están en otro contexto se modifica el proceso de comunicación pues la intención es diferente.

Cuando esas combinaciones se manifiestan con una intención pedagógica sus procesos también se modifican. Si a esa intencionalidad pedagógica le sumamos lenguajes estéticos y artísticos se puede dar paso a mayores posibilidades expresivas cuando estas surgen de una idea o de una emoción, o de ambas.

Y cuando esa intención se dialogiza con igualdad de derechos y solidaridad respetuosa por los Otros y nosotros el resultado dialógico puede generar procesos de convivencia dialógica en los que los saberes obtenemos permiten la posibilidad de aprender a desaprender para aprender o re-aprender involucrando nuestros sentidos en tanto experiencias directas, sobre todo, por la información que brinda nuestra identidad cultural tanto en la familia, en la escuela.

### **3.2 La *dialogicidad* y la *convivencialidad* como procesos constructivos de la interculturalidad**

Cuando se garantiza la socialización activa con diálogos de saberes como prácticas sociales cotidianas en el aula a partir del reconocimiento de la voz de cada uno de los estudiantes y docentes, se puede hablar de la construcción de una *dialogicidad*, toda vez que al construirla se gestan procesos de igualdad, solidaridad y respeto por todos los que la construyen; al mismo tiempo el potenciar encuentros y desencuentros, acuerdos y desacuerdos cuando en ello predomina

el reconocimiento de sí mismo con el Otro como sujetos que interactúan con saberes particulares con una identidad cultural propia y colectiva.

Estos procesos de construcción permiten también descubrirse y redescubrirse al ser y hacer desde una subjetividad personal que al manifestarse lleve a la combinación de subjetividades que al convivir en actividades pedagógicas intencionadas genere diversos saberes que para todos sean significativos. Así la construcción de una *dialogicidad* en el seno de las actividades pedagógicas genera encuentros dialógicos continuos.

La presencia de la *dialogicidad* en el aula mediante expresiones y manifestaciones distintas puede producir una reciprocidad constructiva sujeto a sujeto, dado que se puede dar una construcción consensuada de nuevos conocimientos, haciendo énfasis en las diferencias de pensamiento, de sentimiento, de percepción de la realidad; para atender intereses propios y del otro en un espacio de escucha, producción y búsquedas constantes con una intencionalidad pedagógica que camina en relaciones convivenciales aunque los intereses, las inquietudes y los beneficios sean diversos.

En ese sentido...*"La relación convivencial, en cambio siempre nueva, es acción de personas que participan en la creación de la vida social"*... (Illich, 1978, p. 12) que en el aula se torna creativa y productiva de nuevos saberes al compartir los propios en razón de una libertad igualitaria y cooperativa con procesos pedagógicos intencionados hacia la felicidad lograda por los estudiantes al descubrir o redescubrir saberes que le puedan ser significativos.

Para eso...*"La herramienta convivencial es la que me deja la mayor latitud y el mayor poder para modificar el mundo en la medida de mi intención"*... (Elboj, 2001, p. 12a) y de las posibilidades reales por el contexto socioeconómico de la familia, la escuela y del aula toda vez que el análisis reflexivo de las condiciones y circunstancias es trascendental para evaluar los alcances personales y colectivos de la transformación o de los cambios como consecuencia de una *convivencialidad* áulica .

Desde esa perspectiva...*"La convivencialidad es la libertad individual, realizada dentro del proceso de producción, en el seno de una sociedad equipada con herramientas eficaces"*... (Elboj, 2001, p. 12b) que en el caso de los lenguajes estéticos y artísticos ancestrales y occidentales como elementos de mediación pedagógica intencionada en el aula o fuera de ella son utilizados en actividades pedagógicas a partir de los intereses e inquietudes de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes prescritos y más aún significarlos sin limitación de necesidades o curiosidad por saber más.

Por ello...*"una estructura convivencial de la herramienta hace realizable la equidad y practicable la justicia"*... (Elboj, 2001, p.14c) cuando desde las actividades pedagógicas el trabajo es cooperativo para promover la igualdad, la solidaridad y el respeto mutuo de los Otros y nosotros sin que eso quiera decir que dejen de existir desacuerdos y desencuentros surgidos de esa misma complejidad concebida por esa diversidad cultural y otras diferencias al interior del aula y otros micro espacios sociales de la escuela.

En ese orden de ideas, tanto en el aula como en otro micro espacio...*"la sociedad convivencial descansará sobre contratos sociales que garanticen a cada uno el mayor y más libre acceso a las herramientas de la comunidad, con la condición de no lesionar una igual libertad de acceso al otro"*... (Elboj, 2001, p. 13d) desde una conciencia social cooperativa para producir saberes nuevos desde los propios y los de los Otros.

De ahí que en el aula y otros espacios sociales de la escuela...*"La convivencialidad es multiforme"*... (Elboj, 2001, p. 15e) en tanto que entre estudiantes y estudiantes y docente los procesos pedagógicos intencionados pueden, deben significar y resignificar la construcción de saberes de acuerdo a las necesidades, gustos, inquietudes e intereses de los mismos, manifestados activa y pasivamente en los procesos dialógicos dentro y fuera de las actividades pedagógicas.

La *convivencialidad* se estructura como herramienta y medio en la construcción de la interculturalidad áulica al entretejer los lenguajes estéticos y artísticos de las culturas ancestrales y la cultura occidental impuesta desde la colonización y la modernidad desde la llegada de los europeos a este continente, y desarrolladas, reproducidas y contextualizadas desde entonces a lo largo de esta nuestra historia.

### **3.3 La Individuación, la otredad y la alteridad como elementos de la interculturalidad**

En el aula como en otro micro espacio social de la escuela, estudiantes y docentes personifican por su identidad cultural, en plena construcción y reconstrucción, los saberes construidos históricamente por sus familias provenientes a su vez de diferentes culturas. Esos saberes se confrontan como puntos de vista, actitudes o comportamientos con los saberes de los Otros que tienen también su propia identidad cultural.

Esa confrontación puede ser intensa, violenta, amable o solidaria y respetuosa. En esos procesos se puede también tomar prestado el punto de vista de los Otros para mirar el propio; en éste es donde tiene lugar lo mejor del diálogo de saberes, el proceso dialógico; *la dialogicidad*; como ese diálogo humanizado por medio del cual se revela la palabra, la idea, el sentir, el ser de los Otros; palabra que podemos percibir como un esbozo de lo que son y somos, como esos Otros para los otros.

En ese orden de ideas...*"la voluntad y el empeño de cada actor individual o colectivo por construir su propia individuación, o sea dar sentido general al conjunto de las situaciones y de los comportamientos que forman su existencia [...] en una experiencia"*... (Touraine, 2000, p. 60) se manifiesta en una *convivencialidad* de culturas y diferencias en el aula y otros espacios micro sociales de la escuela donde los procesos dialógicos generan nuevos saberes entre estudiantes y entre estudiantes y docente.

Debido a que...*"nuestro comportamiento individual y colectivo se organiza en torno a tres principios: la racionalidad instrumental, la afirmación de la identidad y de la pertenencia a la comunidad y la subjetivación que es deseo de individuación. Somos todos iguales en la medida en que todos buscamos construir nuestra individuación"*... (Touraine, 2000, p. 61) cuando hay una cooperación pedagógica entre nosotros y los Otros, que son a quienes podemos mirar para mirarnos, a quienes podemos escuchar para escucharnos; al ser quienes somos y hacer lo que pensamos y lo que sentimos relativo a nuestra identidad como construcción socio histórica.

Para dar origen a la *dialogicidad* a partir de relaciones pedagógicas en el aula, resulta necesario construir entre estudiantes y docentes un ambiente dialógico con tensiones y resistencias, dado que ello será el caldo de cultivo para expresar ideas y sentires dentro de un proceso de comunicación...*"ya que no se trata de dialogar con el Otro sino de reconocerlo como Sujeto y de esta manera reconocerse uno mismo también como tal [...] donde [...] este reconocimiento del Otro no se limita a la relación interpersonal. Presupone condiciones institucionales sin las cuales el mismo individuo no podría constituirse como Sujeto"*... (Touraine, 2000, p. 70a) para permitirnos relaciones horizontales con los mismos derechos y obligaciones.

Por eso mismo es que sin caer en el romanticismo...*"se puede pensar [...] en [...] una escuela que busque potenciar la capacidad de cada alumno, de conjugar pertenencias culturales y necesidades personales con el aprendizaje y las herramientas intelectuales y técnicas"*... (Touraine, 2000, p. 72b) para construir y reconstruir saberes desde el aula, la escuela y otros ámbitos paralelos en los que la *dialogicidad* se convierte en un proceso renovado para gestar cambios y transformaciones continuas como espirales dialógicas desde su vida académica que comienza con su educación básica.

Y es que...*"la escuela sigue siendo una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justicia social. El enfoque intercultural se delimita y propone como una mirada hacia la diversidad de los estudiantes, familias y comunidades que reconoce dicha diversidad"*...

(Aguado, p. 23) que además de otras diferencias es la materia prima para reconocernos a nosotros mismos en razón de los Otros como una consecuencia del respeto a las mismas ya que todos poseemos más de una determinando así nuestra identidad y nuestra evolución histórico social.

No debemos olvidar que en la interculturalidad como constructo áulico y fuera de este..."*lo que los alumnos son y saben es conocimiento útil. El conocimiento cambia, muestra diferentes enfoques, lo que se aprende tiene relación con lo que se vive y se piensa. Se promueven interacciones que permitan comunicarse, aprender con otros [...] Se es consciente de los diversos ritmos, intereses, formas de comunicarse y aprender*"... (Aguado, p. 41a) de cada estudiante y del grupo, para que los procesos de aprendizajes pueden, deben ser cooperativos, conscientes de los Otros, su diferencia y su identidad cultural al ser tratados como iguales.

Para enfrentar los retos relacionados con la convivencia, ya no resulta suficiente propiciar el conocimiento, aceptación y valoración de las distintas entidades culturales que están presentes en el aula. Lo que requerimos es una educación intercultural como constructo social áulico, en la cual se consideren igualmente importantes los saberes ancestrales como expresiones culturales de los Otros y de nosotros.

Un enfoque, que entre otras, tenga la pretensión de rescatar las raíces históricas y culturales de los estudiantes y del docente para propiciar una *convivencialidad* dialógica y el intercambio continuo de saberes de los miembros de una comunidad diversa dentro del aula, aun cuando nosotros y los Otros personifiquemos una cultura y una diferencia ajena. Si la *convivencialidad* se establece en un marco de igualdad de condiciones, entonces ahí se manifiesta la interculturalidad.

Se trata entonces de valorar en el mismo nivel a todos y tratar de comprender que la interculturalidad consiste en establecer una relación entre iguales en términos de importancia y aprecio de los rasgos culturales y distintivos de cada quien. Para que en la escuela pueda existir una verdadera comunidad que construya una

interculturalidad en la que son igualmente importantes las creencias, costumbres, los hábitos, en suma, toda la identidad cultural y cualquier diferencia personificada por los estudiantes y el docente.

Por otra parte, aun cuando ya se ha empezado a hablar de interculturalidad en las instituciones educativas, e incluso se han ido incorporando a los Planes y Programas de Estudio algunos temas transversales relacionados con la cultura, con el reconocimiento de los otros, con la conformación de redes de colaboración y equipos de trabajo, la verdadera interrelación de culturas se ha quedado en el discurso, en la retórica y no ha logrado permea a todos los ámbitos de la vida académica.

El reconocimiento y valoración de la diferencia y la diversidad es lo que permite construir, alimentar y enriquecer a una sociedad. Representa incluso un acto de afirmación de la propia identidad: al asumir una condición étnica, la pertenencia a un grupo cultural específico, y la afiliación a una familia, se está adquiriendo la responsabilidad y el compromiso personal de tener convicciones propias, y de aceptar que los Otros tengan las suyas; de poder gozar de los mismos derechos y libertades sin vulnerar los de los Otros; de vivir y dejar vivir a los demás.

Desde esta perspectiva el aula es entonces un...*“espacio para los puntos de vista [...] para permitir que aparezca, por simple efecto de yuxtaposición, lo que resulta de la confrontación de visiones de mundo diferentes o antagónicas”*... (Bourdieu. 1999.:1) que dan cuenta de tantas diferencias y diversidad cultural como personas acuden al aula; y es que en esa...*“confrontación de puntos de vista [...] aun siendo incompatibles [...] éstos [...] están fundados en el razonamiento social”*... (Bourdieu, 1999, p. 1) y como tales son una construcción socio histórica que tiene su fondo y forma en la construcción de identidades culturales que personifican costumbres y hábitos personales, familiares y colectivos heredados de una cultura ancestral o de una cultura occidental que ha sido impuesta por la colonización española y la modernidad.

Así...” *la confrontación directa de las diferencias tiene como efecto favorecer la lucidez interesada y parcial de la polémica*”... (Bourdieu, 1999, p. 2a) que al concebir una serie de tensiones desde los encuentros, desencuentros y/o diálogos de saberes al interior del aula y otros micro espacios sociales de la escuela posibilita...”*una representación justa de un mundo que, como el cosmos social, tiene la particularidad de producir innumerables representaciones de sí mismo*”... (Bourdieu, 1999, p. 2b) que a su vez han sido construidas y reconstruidas generacionalmente dando origen a la identidad cultural.

Desde esa perspectiva...”*la cultura es [...] entonces [...] conocimiento, capacidad y actitud de que dispone toda persona humana para desenvolverse en su vida*”... (Besalú, 2008, p. 1) a partir de un...”*conjunto de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos distintivos, que caracterizan una sociedad o un grupo social. La cultura incluye no sólo las artes y las letras sino también formas de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias*”... (Morales, 2010, p. 19) construidas y reconstruidas socialmente por generaciones donde la identidad cultural, personal y colectiva define los puntos de vista vertidos en la coexistencia, la interacción o la convivencia surgida al interior del aula y otros micro espacios sociales de la escuela.

En esa construcción de

...”*la propia identidad, los centros escolares tienen también un papel relevante. En primer lugar ofrecen, deberían ofrecer, un marco mucho más parecido a la sociedad real que el que pueda ofrecer la familia y el barrio más próximo, lo que posibilita, debería posibilitar, un aprendizaje funcional y relevante de la convivencia, de las relaciones con personas distintas desde muchos puntos de vista, de la comprensión y el respeto por las formas de ser y de actuar diferentes*”... (Besalú, 2008, p. 3)

por medio de un trabajo que implique los aprendizajes cooperativos para generar diálogos de saberes, encuentros y desencuentros, acuerdos y desacuerdos que conduzcan a procesos dialógicos.

En este contexto...*"la escuela debe practicar un modelo radicalmente antisexista, de igualdad entre los hombres y las mujeres; por racista, clasista u homófobo que sea el entorno social, la escuela debe militar activamente en la igualdad y el respeto profundo por todas las personas"*... (Besalú, 2008, p. 3a) su diferencia y su identidad cultural al construir procesos de interculturalidad donde la *convivencialidad* y la *dialogicidad* son constructos cotidianos que implican aprendizajes cooperativos intencionados en su mediación.

La escuela es entonces...*"un instrumento que la sociedad pone al servicio de las personas [...] y de sí misma, para garantizar su propia supervivencia, para preservar un patrimonio común, fruto de múltiples herencias, para compartir un proyecto de futuro en el que todas las personas se sientan libres e iguales, para poder vivir y convivir con los máximos márgenes de libertad individual y colectiva"*... (Besalú, 2008, p. 2b) que implique la solidaridad y el respeto por los Otros también fuera de las actividades pedagógicas tanto en el aula como en otro espacio social de la escuela.

Con procesos que impliquen aprendizajes cooperativos en las actividades pedagógicas se puede propiciar, se debe propiciar la confrontación de los puntos de vista, de esa diversidad cultural y de otras diferencias desde el aula para construir y reconstruir las multicitadas *convivencialidad* y *dialogicidad*, ya que...*"la interrelación entre culturas contribuye al enriquecimiento de cada una de ellas, de manera que la cada vez más frecuente articulación intercultural de todas las sociedades a distintas escalas, constituye un potencial de enriquecimiento de la experiencia humana en medio de la diversidad"*... (Morales, 2010, p. 22) en la que los diálogos de saberes pueden, deben enriquecerse al compartirlos y no imponerlos tanto entre estudiantes, como entre docente y estudiantes.

La confrontación de los puntos de vista se percibe complicada por el simple hecho de gestarse desde la diferencia y la identidad cultural porque...*“en sociedades complejas como en las que nos toca vivir en este tiempo, el pensamiento y las relaciones interpersonales son también complejos como igualmente lo son el panorama de las ciencias y de las artes y la vida de los individuos en general”...* (Morales, 2010, p. 25a) por vivir y percibir de diferente manera la misma realidad, por ejemplo, además de emplear diversos lenguajes que a su vez han construido distintos códigos y símbolos para comunicar ideas, emociones y sentimientos.

Y es que...*“al hablar de diversidad cultural sería posible observar diferentes grupos sociales conviniendo de forma ordenada y respetuosa, participando en igualdad de condiciones, haciendo uso pleno de la libertad para su desarrollo, su reproducción, su transformación y enriqueciéndose culturalmente en un ambiente intelectual y comunicativo”...* (Morales, 2010, p 136b) que puede generarse desde el aula para dar origen a procesos dialógicos y construir también una conciencia social desde un análisis crítico y reflexivo de los contenidos, su pertinencia y significatividad para cada estudiante y docente, en tanto cada diferencia e identidad cultural

Desde la construcción cotidiana de la interculturalidad podremos redefinir nuestras percepciones hacia los Otros al formar actitudes y comportamientos personales y colectivos que aprecien la diferencia y la diversidad cultural, respetándolas tanto en las aulas como fuera de ellas, a partir de que cada quien tiene sus forma de vivir, de pensar, de ser, de estar, de sentir, de existir, de hablar, de comer, de beber, de percibir la realidad y de vivirla. Construyendo así la base para el reconocimiento y reafirmación del quién soy y cómo soy, así como de la libertad y solidaridad individual y colectiva.

Con la educación intercultural se busca *un...“repensamiento global de la educación, de una nueva concepción del conocer, de las formas de pensar y de*

*hacer escuela, de renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, de análisis y reflexión del quehacer educativo con el fin de lograr la creatividad y la efectividad de los aprendizajes”... (Poblete. p.:189)* potenciando las expresiones culturales en niveles equitativos entre alumnos y entre alumnos y docentes permeando el currículum.

Este enfoque intercultural tiene objetivos que...*”implican a toda la estructura que cobija a la escuela, a nivel institucional, político, pedagógico, etc., [...] por [...] considerar la escuela como un sistema social en el cual todas las variables que entran en juego requieren ser modificadas”...*(Morales, 2010, p. 191c) para una vez hecho un análisis crítico y reflexivo del currículum aprender a desaprender para luego aprender de acuerdo a las necesidades e inquietudes de estudiantes y docente en tanto su diferencia e identidad cultural y su contexto.

Para ello es preciso iniciar dicho transcurso...*”en tres grandes bloques relacionados entre sí cuyos límites son compartidos: actitudes de directivos y docentes; las transformaciones del currículum; y la estructura escolar”...* (Morales, 2010, p. 191d) con fines comunes en sus cambios y transformación hacia un constructo intercultural de la educación básica, en este caso, lo cual implica la cimentación de esa gran e ineludible posibilidad al cambiar mi práctica docente al interiorizar la necesidad de una formación intercultural para posibilitar actividades pedagógicas con una mediación que promueva los aprendizajes cooperativos para no discriminar incluyendo a los Otros siendo respetuosos y solidarios al convivir con igualdad al emplear los lenguajes estéticos y artísticos de las culturas ancestrales y de la cultura occidental impuesta desde la colonización y la modernidad.

### 3.4 Hacia la construcción de un desarrollo de Competencias Interculturales

Dado que...*"la educación intercultural implica interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad objetiva entre culturas; así como también reconocimiento y aceptación de los valores y de los modos de vida de los otro"*... (Aguado, 1998, p.61) es necesario que los docentes interioricemos cambios y transformaciones en las culturas escolares a partir de nuestras actividades pedagógicas cotidianas. Cuando éstos son desde la construcción de una educación intercultural el desarrollo de nuestras competencias per se nos permiten aprender a desaprender para aprender con procesos dialógicos cooperativos.

El enfoque intercultural proyectado en el aula pedirá indudablemente un docente idóneo, toda vez que...*"la educación intercultural es una opción arriesgada en cuanto a que va más allá de la cómoda visión asimilacioncita y exige, tanto una modificación de contenidos y estrategias curriculares, como un adecuado nivel de competencia cultural -conocimientos y actitud afectiva hacia las otras culturas- por parte de los profesionales implicados"*... (Aguado, 1998, p. 67a) que en el caso del docente de una escuela primaria de tiempo completo implica una responsabilidad con *eticidad* y un profesionalismo pertinente.

Esto es, que cuando el docente pretende desarrollar competencias interculturales debe tomar en cuenta las incertidumbres que pueden emerger en torno a su actividades pedagógicas, ya que...*"el problema de la primaria y del magisterio es que, si la aceleración del cambio (intergeneracional) les encumbró, su nueva aceleración (intrageneracional) amenaza con dejarlos en la cuenta"*... (Fernández, 2009, p. 25) y en una descontextualización educativa, social, científica, tecnológica y cultural inminente.

De esta manera, el desarrollo de dichas competencias interculturales implica una formación profesional de aguda elevación, dado que en estos tiempos inciertos...*"lo que se requiere, en fin, de un científico o de un profesional de alto nivel es la ética y la creatividad, lo necesario para resolver problemas nuevos o*

*encontrar nuevas soluciones a problemas viejos”... (Fernández, 2009, p. 43a) y con ello no sesgar la práctica docente y las actividades pedagógicas de situaciones educativas distintas pero actuales.*

*Para eso...”la función de los educadores no es predicar ni despotricar contra la globalización, sino potenciar aquellos valores morales que se necesitan para corregirla y encausarla, es decir para gobernarla con el fin de distribuir mejor sus beneficios y sus costes (Fernández, 2009, p: 60b) al desarrollar competencias interculturales a partir de su diferencia y su identidad cultural.*

*Para procesar estos cambios, resulta necesario una...”reconsideración a fondo de la organización escolar y sus relaciones con el entorno y de la dinámica de la profesión docente”... (Fernández, 2009, p. 73c) al tomar en cuenta el contexto socioeconómico en el que se encuentra la escuela con el fin de desarrollar actividades pedagógicas cooperativas que construyan esa *convivencialidad* dialógica entre la diferencia y la identidad cultural de los estudiantes y docentes.*

*En ese sentido y ante las incertidumbres sociales actuales, en la escuela...”la organización, entonces se desarrolla, evoluciona para responder a necesidades y oportunidades cambiantes. Para ello necesita de sus miembros, claro está, una actitud de disposición a la cooperación proactiva y de compromiso con sus fines”... (Fernández, 2009, p. 73d) de transformación y creación de saberes a partir del diálogo en la gestación de una nueva cultura escolar.*

*Así pues...”el compromiso con los fines de la educación tal como son formulados por la sociedad a través de su representación legítima [...] se comprende que [...] debe respetar la autonomía profesional individual [...] así como [...] con el centro como equipo de trabajo y la apertura al público como titular de derechos y protagonista de necesidades”... (Fernández, 2009, p. 123e) que se detectan por medio de un diagnóstico para contribuir con su solución al promover un proceso dialógico intercultural de saberes que conlleve a cambios cualitativos.*

Es importante subrayar que para el desarrollo de competencias interculturales se deben contemplar diversas tensiones en extramuros, ya que...*"el diálogo intercultural se enfrenta a numerosos obstáculos. Algunos obedecen a la dificultad de comunicarse en varias lenguas, pero otros están vinculados con el poder y la política: la discriminación, la pobreza y la explotación [...] el racismo, la xenofobia, la intolerancia y todas las demás formas de discriminación"*... (Consejo de Europa, 2008, p. 26) que pueden extenderse más o menos a la escuela y en consecuencia al aula.

Para enfrentarlo...*"la promoción del diálogo intercultural tiene cinco dimensiones distintas pero interdependientes [...] Depende de la gobernanza democrática de la diversidad cultural; exige la participación y la ciudadanía democrática; requiere la adquisición de competencias interculturales; necesita espacios abiertos al diálogo y, por último debe llevarse a la escala internacional"*... (Consejo de Europa, 2008, p. 30a) para lo cual puede, debe empezar a entretenerse en el aula y en otros micro espacios sociales de la escuela empleando, por ejemplo, los lenguajes estéticos y artísticos de las culturas ancestrales y de la cultura occidental impuesta.

Por ello...*"el aprendizaje y la enseñanza de competencias interculturales son esenciales para la cultura democrática y la cohesión social. Al ofrecerse a todos una educación de calidad que propicie la inclusión, se fomentan la participación activa y el compromiso cívico y se previene la desventaja educativa"*... (Consejo de Europa, 2008, p. 51b) que tanto afecta a los Otros que no personalizan los estereotipos y arquetipos impuestos por la colonización y la modernidad occidental.

De ahí la trascendental importancia respecto a que...*"las competencias interculturales deberían formar parte de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos [...] con miras a elaborar y poner en práctica planes y programas de estudios a todos los niveles de la educación, incluida la formación del profesorado"*... (Consejo de Europa, 2008, p. 51c) para que a mediano y largo plazo interioricen una identidad intercultural que facilite procesos dialógicos en una

*convivencialidad* áulica entre estudiantes y estudiantes y docente de educación básica.

### **3.5 Mediación sociocultural (Retomando a Vigotzky)**

Recordemos que el desarrollo humano es un proceso de construcción cultural, siendo la actividad de las personas su propio motor. El proceso de formación de las *funciones psicológicas superiores*, se construye a partir de la actividad práctica e instrumental, no individual básicamente, sino con una interacción mutua, es decir con acciones cooperativas.

La construcción cognitiva está mediada socialmente, está siempre influida por la interacción social presente y pasada; lo que los docentes le señalamos a los estudiantes influye en lo que éste construye, de tal manera que tanto el manejo de herramientas físicas y mentales, así como el interactuar cotidiano son ineludibles para el desarrollo del niño. Para eso señala también que las personas actúan sobre la realidad para adaptarse a ella, transformándola y transformándose a sí mismos, al utilizar instrumentos psicológicos llamados *mediadores*, que pueden ser de dos tipos; los mediadores simples como las herramientas, por ejemplo, los recursos materiales, y los mediadores más sofisticados como son los signos, donde el lenguaje es el principal.

Este fenómeno, se conoce como *mediación instrumental*. Esa actividad es interactiva, es decir, es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se llevan a cabo en cooperación con otros, y la actividad de personas en desarrollo, es una actividad mediada socialmente. En esa línea de ideas podemos aducir que en relación a los instrumentos de mediación, los más influyentes en los procesos mentales considerados artificiales y de origen social, es sin duda el lenguaje en la escritura, los esquemas, los mapas, los dibujos, las obras de arte, etc..

El lenguaje es entonces la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no nos limitamos a imitar la conducta de los demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente; con el lenguaje como expresión ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que las personas tienen conciencia de su ser y libertad de decisión en cada momento. Es entonces en algún tiempo y espacio de nuestra evolución que empezamos a diferenciarnos del resto de seres vivos, convirtiéndonos en animales racionales.

Una actividad sociocultural determinada y contextualizada; es decir; es el propio humano, el que proporciona al niño los mediadores que éste emplea en su relación con los objetos, tanto las herramientas como los signos y símbolos, pero especialmente estos dos últimos, puesto que el mundo social es un mundo formado por símbolos y códigos, entre los que destaca el lenguaje hablado.

*Los instrumentos y los signos de mediación*, actúan en la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y docentes; siendo un pilar esencial en la construcción del conocimiento; la razón por la que utilizamos estos medios, varía no solo en función del contexto escolar sino además en razón del propio desarrollo socio histórico de las personas.

Gracias a estos sistemas de códigos y símbolos culturales internos y externos, estudiantes y docentes se dominan a sí mismos; y es el lenguaje lo que facilita la actividad del avance humano, para lo cual la memoria, se ha transformado para contribuir activamente con el empleo de dichos códigos y símbolos para facilitar este proceso.

Por eso es que los lenguajes artísticos y estéticos pueden ser el medio pedagógico para la construcción intercultural de nuevos saberes a partir de procesos dialógicos antes, durante y después de actividades escolares en el aula.

La evolución de estos constructos puede ser relevante, cuando entre estudiantes y entre estudiantes y docentes conviven con la *dialogicidad* como herramienta pues nos permite ir más allá de sus saberes y experiencias al llevarnos a un análisis crítico y reflexivo de acciones y saberes pasados, presentes y futuros que nos permitirán también un cambio en las actitudes y comportamientos.

Así pues nosotros y los objetos son considerados herramientas o instrumentos mediadores, ya que existen tres categorías de mediadores; los instrumentos materiales, los psicológicos y los propios de seres humanos. Con distintos grados de influencia en proporción al lugar en el que interactúan descubren un doble sentido, al mismo tiempo son ideales y materiales. Somos entonces usuarios y creadores, ya que revelamos una correspondencia dual de pensamiento en el aquí y en el ahora como material inmediato capaz de contemplar lo lejano, incluyendo por supuesto el lenguaje como necesidad objetiva que le da sentido a nuestro quehacer docente, con una carga dialéctica de saberes.

Por eso mismo un estudiante activo a partir de la mediación de otros, de los Otros, y por la mediación del adulto. Por lo tanto, toda actitud y comportamiento se construyen y reconstruyen en las relaciones sociales; la mediación pedagógica se hace posible entonces por la intervención intencionada de las actividades pedagógicas al suscitar procesos dialógicos en un mar de *convivencialidad* solidaria, igualitaria y también respetuosa.

En definitiva...”*dentro del enfoque de la teoría de Vygotsky se habla de signos, significados, lenguaje y pensamiento, entre otros. Aquí son considerados como procesos psicológicos de origen social y como tal son mediadores simbólicos de nuestras relaciones con los demás en ciertas circunstancias sociales*”... (Ramírez, 2009, p. 77) como las que existen en interior del aula de una escuela primaria de tiempo completo en esta Ciudad de México.

Finalmente podemos comprender que...”*directamente ligado con el tipo de interacción social de la cual habla Vygotsky, los signos, los distintos sistemas semióticos cumplen un papel esencial: en primer lugar, cumple una función de comunicación y en segundo lugar como instrumento de organización y del control del comportamiento del individuo*”... (Ramírez, 2009, p. 77a) que en el proyecto que nos ocupa pretende conducir al cambio de actitudes y comportamientos entre estudiantes y estudiantes y docentes para no discriminar antes, durante y después de las actividades pedagógicas, en el aula o fuera de ella, donde los lenguajes artísticos y estéticos con sus códigos y símbolos son un elemento de mediación intercultural a partir de una *convivencia* dialógica.

### **3.6 Hacia la construcción de una Mediación Intercultural**

Partiendo de que el aula es un espacio donde se conjugan la diversidad cultural y la diferencia de estudiantes y docentes como una construcción socio histórica que no cesa de construirse, de cambiar y de transformarse a partir de una movilización cotidiana de saberes. Resulta necesario construir, a partir de ese intercambio dialógico una *convivencialidad* con actividades pedagógicas entre ambientes de aprendizaje mediados por trabajos cooperativos para edificar una educación intercultural.

Como docente mediador intercultural desde el inicio del ciclo escolar debo tomar en cuenta, para estructurar y sustentar el diagnóstico; entre otros, el contexto de la escuela y el de los hogares de los que provienen los estudiantes, al igual que identidad cultural, al igual que sus ritmos de aprendizaje, sus intereses, sus gustos y sus necesidades particulares.

Durante ese proceso socio histórico juntos podemos descubrir, conocer y reconocer las herramientas de comunicación que nos proporcionan los lenguajes estéticos y artísticos, así como sus símbolos y códigos tanto de las nuestras culturas ancestrales como los impuestos desde la colonización europea; y con ello

elegir con libertad responsable, con igualdad y solidaridad. Para esto es esencial tomar en cuenta, costumbres, hábitos, y nuestra condición socioeconómica, al igual que las influencias internas y externas.

Se puede asumir entonces que como docente mediador con un enfoque intercultural basamos nuestra práctica pedagógica en el diálogo de saberes en un ambiente cooperativo de igualdad vinculando la teoría y la práctica, la interdisciplinariedad y la diversidad cultural; además de ser capaz de tomar la iniciativa para poner en marcha proyectos surgidos de esa educación intercultural promovida.

Por otro lado, es importante ponderar en nosotros como docentes mediadores...*“la actitud auto modificadora que alimenta el sistema de creencias del mediador, ya que él mismo debe adaptarse, cambiar de procedimientos, planes y recursos”...* (Tebar, 2013, p. 102) de acuerdo a las necesidades, inquietudes e intereses tanto personales como colectivas de los estudiantes en razón de su diversidad cultural y su diferencia.

De esa manera...*“el profesor mediador, debe ser pensador reflexivo y crítico. Debe manifestar, en toda situación, competencia y sentido profesional, además de una visión, aprecio y alta estima de la educación (Feuerstein, R. 1980:302)”...* (Tebar, 2013, p. 190a). De tal forma que la convicción de ser profesor le dé sentido a su vida profesional, al desarrollar una *eticidad* intercultural al disfrutar de su actividad pedagógica , potenciando también sus cualidades investigativas para evolucionar su creatividad.

Desde estas perspectivas...*“las actitudes y los comportamientos del mediador deben estar en coherencia. La acción educativa se desarrolla en ámbitos muy diversos, en los que el profesor mediador no puede dejarse sorprender por discordancias entre lo que hace y lo que dice”...* (Tebar, 2013, p. 190b). Ya que somos un ejemplo a seguir para los estudiantes con los que construimos

cotidianamente una *convivencialidad* dialógica intercultural en la cual nos conducimos con *eticidad* profesional.

Así pues,..."*la mediación intercultural...debe ser entendida, como un proceso mediante el cual existe una situación que debe ser cambiada para mejorar la relación de los individuos de diferentes culturas*"... (Escarbajal, 2010, p. 63) y con otras diferencias, que en el caso de una escuela primaria, éstas influyen en las actividades de aprendizaje y del desarrollo de procesos dialógicos dentro y fuera del aula, y que como tensiones pueden, deben ser un caldo de cultivo para gestar una *convivencialidad* como un constructo educativo intercultural.

Por eso mismo es que..."*la mediación intercultural puede ser un elemento fundamental en la integración de personas de otras culturas porque puede intervenir a niveles de toma de conciencia en la prevención y solución de conflictos y en la modificación de las actitudes*"... (Escarbajal, 2010, p. 63a) y comportamientos que pueden resultar discriminatorias al no incluir a esos Otros como a nosotros en las actividades pedagógicas y en otras dinámicas sociales en el aula y otros espacios sociales de la escuela.

De ahí que..."*de acuerdo con los objetivos de la medición intercultural, el sistema educativo ha de implicar al conjunto de una sociedad, porque resulta imposible pensar en una sociedad intercultural si se trabaja únicamente con una de las partes implicadas*"... (Escarbajal, 2010, p. 63b) dejando fuera de las actividades pedagógicas la realidad situacional de la escuela y de cada uno de los estudiantes y docentes. De ahí la necesidad de construir un enfoque interculturalidad con trabajos que impliquen aprendizajes cooperativos.

Como docentes debemos tener presente que..."*el mediador [...] debe [...] conocer las partes implicadas, conocer su cultura, sus inquietudes, sus preocupaciones y ofrecer un amplio abanico de posibilidades, de alternativas que beneficien a todos o al mayor número de implicados en condiciones de igualdad, al igual que*

*profundizar en los elementos esenciales que precisan la mediación”... (García y Escarbajal, 2007, p. 144) en el marco de una convivencialidad dialógica intercultural para no discriminar, al incluir e incluirse.*

Finalmente, se puede, debe comentar que...”*la interculturalidad comienza cuando empezamos a comprender el sentido y el significado que tienen los actos, los gestos, los objetos, las cosas para “los otros” [...] Por tanto, la mediación intercultural puede ser un elemento fundamental en la integración de personas de otras culturas”... (García y Escarbajal, 2007. p. 151a) en todas las actividades pedagógicas y otras dinámicas sociales tanto en el aula como en otros micro espacios de una escuela primaria, para compartir tiempos, espacios, saberes y procesos pedagógicos.*

## CAPÍTULO 4

### ¿POR QUÉ UNA ECOLOGÍA DE SABERES COMO ELEMENTO DIALÓGICO DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA INTERCULTURAL?

La interculturalidad en la educación, como constructo social, implica procesos inacabados en los que las culturas conviven, dialogan, enfrentan sus puntos de vista, se encuentran y desencuentran, acuerdan y desacuerdan; produciendo tensiones y resistencias. Estas, por su naturaleza son un caldo de cultivo para mediar una coyuntura pedagógica toda vez que se construyen desde la diferencia y la identidad cultural.

En nuestro país, la diferencia y la diversidad cultural son constructos que en su devenir histórico social son resultado de una colonización y una modernidad occidental que ha determinado antagónicamente lo que es y lo no es como si fuera lo bueno y lo malo al imponer estereotipos y arquetipos.

También lo ha conceptualizado e institucionalizado a lo largo de sus procesos. Esa colonización y esa modernidad se inauguran cuando imponen patrones de poder con su expansión, donde la idea de raza y la idea de una jerarquización etno-racial, género, saberes, clase, división del trabajo, epistemología, espiritualidad, entre otras o no existían como tales.

*Y es que...si la colonialidad es una estructura para la organización y el manejo de las poblaciones y de los recursos de la tierra, del mar y del cielo, la decolonialidad refiere a los procesos mediante los cuales quienes no aceptan ser dominados y controlados no solo trabajan para desprenderse de la colonialidad, sino también para construir organizaciones sociales, locales y planetarias no manejables y controlables por esa matriz... (Gómez, 2012, p. 8) que ha trastocado históricamente lo más profundo de las culturas ancestrales de este lado del mundo.*

Para esto, cabe aclarar que el:

*... “término descolonización/descolonialidad proviene del artículo programático e inaugural en el que Anibal Quijano mostró que el concepto de modernidad es solo la mitad de la historia, e introdujo el concepto de colonialidad como su lado oscuro, pero inseparable. Esto es, iluminó el hecho de que no hay modernidad sin colonialidad. Por lo tanto, la retórica salvacionista de modernidad y modernización es inseparable de la lógica imperial de colonialidad”... (Mignolo, 2007)*

que como tal al llegar al centro de nuestros constructos sociales impregna las cosmovisiones, las concepciones y las interpretaciones que de la realidad se tiene en los pueblos originarios y sus descendientes históricos occidentalizados genética y generacionalmente.

Estas condiciones históricas nos invitan a tener una aproximación a la...*descolonización/decolonialidad [...] como [...] términos comunes a variados proyectos que tiene en común desengancharse de las reglas euro-centradas (lo cual implica su continuidad en Estados Unidos). Proyectos de descolonización/descolonialidad en las áreas del planeta cuyas historias locales fueron interferidas por las historias locales de los países imperiales de Europa occidental y Estados Unidos...* (Mignolo, 2007) y que desde 1492 se reproducen ideológica y epistemológicamente primero en las calles, las familias y luego en las instituciones como la escuela por imposición.

En términos educativos, dentro de esos procesos de vinculación, tanto...”*la ‘descolonización’ como la ‘interculturalidad’ encuentran su fuego de prueba en el campo político, económico y social, aunque las experiencias de encuentros personales y de diálogos entre personas de procedencia étnica y culturalmente distinta sean muy valiosas“...* (Estermann. p. 354a) pues en la convivencia de esa

diversidad están los elementos para construir una ecología de saberes que implica compartir identidades y diferencias al dialogar con igualdad y respeto.

Esto resulta más complicado cuando históricamente

*...”tanto la estrategia colonial como neocolonial han intentado, mediante innumerables intentos, subsumir al/a la otro/otra al proyecto hegemónico, empresa que siempre está destinada a la aniquilación de la alteridad. A lo largo de la historia, podemos distinguir tres tipos ideales (Idealtyp en sentido weberiano) de manejar la alteridad desde una perspectiva monocultural y hegemónica: negación, asimilación e incorporación (con la “inclusión” como variante) de la alteridad”... (Estermann. p. 354b)*

que podemos y debemos cambiar cuando con la mediación intercultural se construyen procesos para aprender a desaprender con la intención de aprender de lo invisibilizado, de lo excluido por no ser resultado del proceso cultural eurocéntrico y occidental.

Ese eurocentrismo occidental que en...”*su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a ninguna de esas formas de conocimiento. Me refiero a conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas al otro lado de la línea. Desaparecen como conocimientos relevantes o conmensurables porque se encuentran más allá de la verdad y de la falsedad”... (Boaventura, 2017 p. 33)* de la visión única establecida desde la colonización de los pueblos originarios de esta parte del mundo.

Para el eurocentrismo colonial...” *al otro lado de la línea no hay un conocimiento real; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, las cuales, en la mayoría de los casos, podrían convertirse en objetos o materias primas para las investigaciones científicas. (Boaventura, 2017, p. 33-34a)*

como objetos de estudio y en el mejor de los casos como sujetos de estudio que alteran la naturaleza del investigador transformándolo y en situaciones extraordinarias, cambiando su percepción, su juicio, su postura científica eurocéntrica moderna.

Desde esa perspectiva

*...” la línea visible que separa la ciencia de sus otros modernos crece sobre una línea invisible abismal [...] prestablecida por quien promueve, delimita y reproduce la modernidad entre ellos y los Otros quienes ancestralmente han construido [...] conocimientos, hechos inconmensurables e incomprensibles, por no obedecer ni a los métodos científicos de [...] su [...] verdad ni a los de los conocimientos, reconocidos como alternativos”... (Boaventura, 2017, p. 33-34b)*

que son en todo caso visibilizados para invisibilizarlos y con ello controlarlos, oprimirlos y reprimirlos ante cualquier circunstancia y condición al hacernos creer que se nos dan oportunidades para integrarlos a procesos discriminatorios legitimados por las instituciones creadas para ello.

En ese sentido

*...”el otro lado de la línea abismal es el reino de más allá de la legalidad y la ilegalidad (sin ley), de más allá de la verdad y la falsedad (creencias, idolatría y magia incomprensible). Juntas, estas formas de negación radical resultan en una ausencia radical, la ausencia de humanidad, la subhumanidad moderna. La exclusión es así radical y no-existente, como subhumanos no son candidatos concebibles para la inclusión social. La humanidad moderna no es concebible sin la subhumanidad moderna”... (Boaventura, 2017, p. 39)*

Que sectariza, etiqueta, condiciona, regula, distribuye y controla la mayor parte de los procesos y movimientos sociales desde la colonización y la modernidad.

Esa colonización y modernización vivida por nuestros pueblos originarios, tiene un origen histórico, social y económico porque...*"La Modernidad se originó, [...] "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un <ego' descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue "descubierto" como Otro, sino que fue "en-cubierto' como "lo Mismo"...* (Dussel, 1994, p. 10) como ese Otro clandestino que estaba pero no era y era pero no estaba, y al no ser ni estar, es visible sólo para invisibilizarle.

Cuando los europeos llegan a nuestro continente en ese...*"1492 será el momento del "nacimiento" de la Modernidad como concepto, el "origen" de un "mito" de violencia sacrificial muy particular, y, al mismo tiempo' un proceso de "en-cubrimiento" de lo no europeo"...* (Dussel, 1994, p. 10a) de lo no occidental, del Otro con todo lo que hace, piensa, siente, come, viste, ama, crea, cree, y vive.

Dicho sea de paso...*" Fuimos la primer "periferia" de la Europa moderna; es decir, sufrimos globalmente desde nuestro origen un proceso constitutivo de "modernización"...* (Dussel, 1994, p. 18b) que le quita al Otro, a los Otros en la medida de lo posible, su esencia, su conciencia, su identidad ancestral y su cosmovisión de la realidad.

En ese entendido la...*"Colonialidad" es equivalente a 'matriz o patrón colonial de poder' el cual o la cual es un complejo de relaciones que se esconde detrás de la retórica de la modernidad (el relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad"...* (Mignolo, 2014, p. 24) mientras impone su idioma, su religión, sus costumbres, sus hábitos, su interpretación de la realidad y sus formas de vivirla; es decir su cultura al imponer estereotipos y arquetipos occidentales.

Así...*"el eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados"*... (Walsh, 2008, p. 137) se impone, se opone y se interpone como la verdad absoluta, como la única explicación válida de la realidad y como la visión inamovible de esa misma realidad que funda sus argumentos en ese mismo eurocentrismo.

Dicho así...*"Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual"*... (Walsh, 2008, p. 137a) que determina los orígenes de la humanidad, los procesos evolutivos, el desarrollo de las epistemologías y sus metodologías como algo único e incuestionable que también predispone prejuicios y juicios que adoctrinan la formación de quienes se forman y se educan desde la educación básica hasta las universidades. En estas últimas existe la posibilidad de desaprender lo que de la educación colonial y la modernidad afecta mi identidad cultural y otras diferencias, para aprender o reaprender lo que de los saberes ancestrales nutre, transforma y cambia mi realidad actual.

Para ello la...*"descolonialidad es la necesaria respuesta tanto a las falacias y ficciones de las promesas de progreso y desarrollo que conlleva la modernidad, como a la violencia de la colonialidad"*... (Mignolo, 2014, p. 24), que trampea y altera la identidad del otro, desvirtuándola y desplazándola al imponer una cultura ajena a la heredada, a la propia, a la construida a lo largo de procesos históricos ancestrales heredados generacionalmente.

Desde esa perspectiva...*"lo decolonial abre un nuevo modo de pensar que se desvincula de las cronologías construidas por las nuevas epistemes o paradigmas (moderno, posmoderno, altermoderno, ciencia newtoniana, teoría cuántica, teoría de la relatividad, etc.)"*... (Mignolo, 2014, p. 25) que han impuesto una visión, una interpretación de la realidad y una explicación de la misma para invisibilizar a esos

Otros con su cosmovisión ancestral que no reproduce ni acrecienta el eurocentrismo y su modernidad occidental.

Y es que...*"el pensamiento descolonial está hoy comprometido con la igualdad global y la justicia económica [...] Los argumentos descoloniales promueven lo comunal como otra opción"*... (Mignolo, 2014, p. 26a) percibiendo a los Otros como alguien que tiene al igual que todos el derecho de ser, de sentir, de pensar, de vivir y de explicarse de forma diferente la misma realidad, y por ende de ser respetado en su identidad cultural y todo lo que eso conlleva.

Desde el inicio de la colonización y la modernidad...*"el único conocimiento válido es el conocimiento científico, académico e institucionalizado, despreciando y minusvalorando otras epistemologías "no rigurosas" -conocimientos populares, conocimientos tradicionales, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, conocimientos locales-*"... (Ayestarán y Márquez-Fernández, 2012, p. 12) que pese a esa imposición histórica, aún hay quienes las han preservado en diferentes proporciones, en su intimidad familiar, comunitaria o regional.

La imposición de esa cultura occidental es tal, que al visibilizar a las culturas originarias para invisibilizarlas muestra qué...*"tan imbricado está este eurocentrismo, que casi no se percibe: forma parte de la llamada cultura general y del lenguaje cotidiano y está en la base del sentimiento de supremacía de Occidente en relación a todo lo demás; no es sino la prolongación de la mentalidad colonial, de la desigualdad intrínseca de los pueblos"*... (Besalú, 2008, p. 3) que a la llegada de los peninsulares con su coacción cultural inicia un proceso de extinción de lo propio, de lo históricamente construido como una cosmovisión milenaria.

La colonialidad y la modernidad tienen distintas manifestaciones históricas y sociales en los hábitos y costumbres que llegan hasta hoy con cada estudiante de una escuela primaria de tiempo completo, al establecer una homogeneidad estandarizada desde la educación básica sin respetar la diferencia y la identidad

cultural de estudiantes y docentes. Toda vez que..."*lo diverso no es necesariamente desunido, lo unificado no es necesariamente uniforme, lo igual no es necesariamente idéntico, lo diferente no es necesariamente inferior o superior*"... (Boaventura, 2012, p. 9) a los estereotipos y arquetipos occidentales.

Los saberes ancestrales así como los impuestos por la colonialidad y la modernidad pueden y deben combinarse de manera dinámica y convivencial de tal suerte que los lenguajes estéticos y artísticos propios e impuestos de esos saberes se entretajan igualitariamente para dar fondo y forma a una..."*ecología de saberes [...] que [...] persigue proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista. En la ecología de saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan*"... (Boaventura, 2012, p. 52a) sin que unos prevalezcan sobre los otros y donde todos se complementen de acuerdo a los intereses, inquietudes y las necesidades de quienes han construido procesos dialógicos para generar nuevos saberes.

La *ecología de saberes* puede entonces lograrse con una igualdad y solidaridad epistémica de los lenguajes artísticos y estéticos con sus códigos y símbolos propios, tanto de nuestras culturas ancestrales como de la cultura occidental establecida, al ser todos un elemento de mediación pedagógica intercultural aún y cuando en..."*el ideario colectivo acerca del arte implica al ámbito educativo, así que en el marco del desprestigio social de las [...] artes es fácil explicar la fragilidad de su lugar en el currículo escolar*"... (Palacios, 2006, p. 4) pues sólo se plantea en la retórica de los planes de estudio y los libros de texto gratuitos de educación primaria.

Tal es el caso de la escuela de tiempo completo en que laboro, toda vez que sólo se queda en eso, en una propuesta curricular, ya que no existe en la planeación del cuerpo docente como parte de las actividades pedagógicas en un solo bimestre, ya que la dirección de la escuela no solicita o exige la integración de actividades artísticas como parte de las planeaciones y es que como parte de las *culturas escolares* que se dan en ésta tienen mayor importancia y predominio las asignaturas del español y matemáticas.

Paradójicamente, se requiere de alguna actividad relacionada con las artes o lo estético y sus lenguajes cuando hay que montar bailes, poesías, obras de teatro, canciones, etc. para alguna ceremonia de los lunes, alguna festividad o conmemoración en particular; concursos como el del himno nacional, la canción mexicana o bien para la ceremonia del fin de cursos, que además tienen carácter de obligatorias para los estudiantes y docentes; ya que de negarse a participar, la indicación por parte de la directora es que serán castigados al restarles hasta tres puntos de su calificación bimestral en la materia de educación artística.

Esto nos permite vislumbrar ...”*la situación del arte en la sociedad moderna [...] y particularmente en una escuela primaria de tiempo completo, de tal suerte que como docentes podemos, debemos procesar un análisis crítico sobre su [...] endeble presencia en los ámbitos escolares [...] y [...] nos obliga a la construcción de una fundamentación [...] que reúna las diferentes perspectivas desde donde se revalora la importancia del arte en la vida humana, porque el arte es una necesidad primaria y representa una posibilidad de redimir al hombre del acelerado proceso de deshumanización [...] actual*”... (Palacios, 2006, p. 4a) que se percibe ya en las aulas.

Vale la pena recordar entonces la importancia del principio de ...”*los sentidos como base sobre la que se construye la vida cognitiva, y a las artes como los medios idóneos para enriquecer las experiencias sensitivas.*”... (Palacios, 2006, p. 4b). Por eso mismo es que ...”*la educación debiera promover la constante interacción entre intuición e intelecto [...] donde [...] en la enseñanza y el aprendizaje de cada materia se obligue al intelecto y a la intuición a interactuar (1993, p. 51).* (Palacios, 2006, p. 7c) con la intención pedagógica de ser un medio para los procesos dialógicos de los saberes.

Por eso mismo es significativo ver ...”*en el arte un medio insustituible para el cultivo de la intuición [...] como una principal aportación que hace el arte a la formación de la mente humana [...] pues las artes acrecientan el conocimiento* (Palacios, 2006, p. 7d) al igual la estética, cuando en los procesos dialógicos de la

*convivencialidad* se generan nuevos saberes modificando también actitudes y comportamientos para no discriminar incluyendo en las actividades pedagógicas.

Al dar lugar a los lenguajes artísticos y estéticos para favorecer y promover procesos dialógicos entre los saberes de las culturas ancestrales y la cultura occidental impuesta de los estudiantes y el docente se pretende lograr la comprensión de que el...” *interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes*”... (Boaventura, 2010, p. 52) tanto en el aula como en otros micro espacios sociales de la escuela.

No debemos olvidar que...”*la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal*”... (UNESCO, 1996, p. 13) para lo cual el arte y la estética con sus lenguajes, en tanto sus códigos y símbolos bien pueden contribuir con ese objetivo al ser éstas productos socio históricos de la humanidad.

Es en ese sentido que...”*La articulación entre ‘descolonización’ e ‘interculturalidad’ no es nada fácil y pasa por una serie de mediaciones que incluyen aspectos históricos, de poder, de hegemonías, de asimetrías y de definiciones críticas de lo que es ‘cultura’ y ‘colonialidad’*”... (Estermann, 2014, p. 2) que pueden, deben procesarse con una intencionalidad ecológica de saberes. En esa ecología se debe estar dispuesto a aprender a desaprender para aprender o reaprender saberes ancestrales que solidifiquen la identidad cultural y cualquier otra diferencia personal y/o colectiva.

#### **4.1 ¿Por qué los lenguajes estéticos y artísticos de las culturas ancestrales y de la cultura occidental impuesta desde la Colonización y la Modernidad?**

A través de sus procesos socio históricos la humanidad ha logrado entre tantos cambios y transformaciones, que su diversidad cultural y todo lo construido,

desarrollado y producido se imponga, se combine, subsista, resista o conviva desde que el humano socializa, y con ello construido conceptos e ideas que expresan las percepciones que se construyen para explicar algo relativo a la realidad.

En el Diccionario de la Lengua Española (2017) estética es la...*"disciplina que estudia la belleza"*... ¿Pero quién o quienes determinan lo que es bello o no lo es? Si para ello tomamos en cuenta que ese diccionario tiene su origen en Europa cabe preguntarse irónicamente sobre si sus fundamentos son eurocéntricos y occidentales, como los que se ostentan en la cultura impuesta desde la colonización y la modernidad en nuestro país desde 1492.

De ahí que, lo que para unos es bello para Otros puede no serlo completa o parcialmente. O bien algo puede ser bello durante un tiempo, pero después puede dejar de serlo. Históricamente lo estético tiene que ver con las concepciones culturales construidas a lo largo del tiempo, en tanto la construcción de las subjetividades individuales y colectivas que influyen para determinar lo que es o no es bello, donde los saberes también pueden o no influir en esa determinación.

Sin embargo en ese devenir histórico las culturas per se, en su construcción y reconstrucción, parte de ellas se comparten, se combinan; se resisten o subsisten, o bien se imponen alterando a otras según el proceso sociocultural que se vive.

Con la llegada de los europeos a lo que ahora es nuestro país

*...las culturas artísticas [...] forman parte de la matriz colonial de poder en los procesos de manejar y manipular subjetividades, [...] las culturas artísticas fueron también los espacios de la subversión y no solamente de la novedad. La subversión y la novedad (y la subversión como novedad) fueron ambos conceptos claves para marcar la singularidad del arte [...] claro está, en la concepción Europea del arte y de la historia del arte, que también se expandió a las colonias y excolonias ocupando lugares destacados en el ámbito de las*

*élites gobernantes, cuyos planes consistían en civilizar la nación...* (Gómez, 2012, p. 8)

a la que llegaban, permitiéndose determinar lo que los Otros necesitaban y no necesitaban, lo que los Otros debían ser o no ser, tener y no tener; cuando éstos ya habían construido culturalmente en su devenir histórico social algo propio y definido y de acuerdo con sus cosmovisiones ancestrales lo relativo a lo estético y lo artístico.

Esto implica entonces...*concebir de manera decolonial no solo los procesos y productos que el sentido común acepta como arte, sino también explorar el sentido de aquellos procesos y productos que el sentido común llama estética...* (Gómez Moreno, 2012, p. 8a) y más allá de eso cómo es que se dan los procesos de internalización del arte y la estética para determinar lo que sí es tal o no lo es desde la perspectiva colonizadora y de la modernidad.

Desde la colonialidad y la modernidad se...*supone una definición universal del arte y la estética. Por lo tanto, se establece como el punto de referencia para legitimar qué es el arte y qué es la estética. Además, para clasificar y descalificar todo aquello que pretenda ser arte o estética y que no se ajuste o cumpla con la universalidad de la definición...* (Gómez Moreno, 2012, p. 8b) y con esa visión de poder visibiliza lo ajeno para invisibilizarlo.

Para ello, históricamente...*La subversión y la novedad se miden en el marco de tal definición de arte y estética...* (Gómez Moreno, 2012, p. 8c) dejando fuera históricamente cualquier expresión subjetiva que pueda competir con la imposición de la definición de arte y estética, en tanto se normaliza e institucionaliza.

Dicho así...*"no podemos entender en este sentido la limitación de la estética a la belleza artística [...] ya que aunque podamos situar [...] lo bello natural junto a lo bello artístico [...] afirmamos ya de entrada que la belleza artística es superior a la naturaleza"*... (Hegel, 1989, p. 5-6); lo cual debe quedar claro para establecer, de inicio, diferencias entre los lenguajes estéticos y artísticos.

El arte...*"no sería un objeto adecuado para un tratado auténticamente científico [...] básicamente occidental, ya que [...] la belleza artística se ofrece al sentido, a la sensación, a la intuición, a la imaginación"*... (Hegel, 1989, p.6a) Por eso es que no se mide, no se cuantifica, no se estandariza. En el entendido de que...*"en la belleza artística gozamos de la libertad de la producción y las formas. Según parece, en la producción y contemplación de sus formas nos liberamos del yugo de las reglas y de lo regulado"*... (Hegel, 1989, p. 6b) hasta que la modernidad los institucionaliza, los regulariza, los estandariza, los estructura, los normaliza, pero también los legitima.

Aun y cuando el arte y la estética son en esencia cualitativas, toda vez que surgen de la subjetividad personal, ya que,...*"en las formas del arte buscamos pacificación y tónico vital frente al rigor de las leyes y a la lúgubre interioridad del pensamiento, así como realidad alegre y fuerte en contraste con el reino sombrío de la idea [...]* y es que finalmente *[...] la fuente de las obras de arte es la actividad libre de la fantasía, que en sus productos imaginativos es más libre que la naturaleza"*... (Hegel, 1989, p.8c) y como tal puede comunicarse y compartirse también con libertad con procesos dialógicos donde sus códigos y símbolos pueden, cambiar, transformarse o evolucionar.

Y es que...*"el arte no sólo tiene a su disposición el reino entero de las configuraciones naturales con todo el colorido multiforme de sus apariciones, sino que, además, la imaginación creadora es capaz de entregarse a sus propias producciones inagotables"*... (Hegel, 1989, p.8d) que por su naturaleza única no tienen que homologarse ni homogeneizarse para ser apreciado, aceptado, rechazado, calificado, comparado, evaluado o valorado con un número, pues sólo es un medio para hacer saber algo.

Esto nos hace reconocer que...*"el contenido del arte es la idea y que su forma es la configuración imaginativa y sensible de la misma. El arte tiene que hacer de mediador para que ambas partes constituyan una totalidad libre y reconciliada"*... (Hegel, 1989, p. 62e) que al conjugarse posibilite la comunicación per se de los saberes ancestrales y los saberes occidentales que al armonizarse puedan, deban

generar nuevos saberes con procesos dialógicos cooperativos que promuevan la igualdad, la solidaridad y el respeto por las diferencias y la identidad cultural de cada estudiante.

La imposición histórica de esas epistemologías, de esas formas patriarcales de pensamiento, de percepción de la realidad y de vivirla ha implicado que las artes y las estéticas heredadas tengan esa misma perspectiva. Para cambiar resulta ineludible desobedecer lo establecido y...*las estéticas decoloniales desobedecen a este juego (desobediencia estética y desobediencia epistémica). Esto es, desobediencia a las reglas del hacer artístico y a las reglas de la búsqueda de sentido en el mismo universo en el que tanto las obras como la filosofía responden a los mismos principios...* (Gómez Moreno, 2012, p. 9d). Esa desobediencia implica entonces la necesidad de aprender a desaprender para aprender o reaprender.

De esa manera

*...las estéticas decoloniales buscan descolonizar los conceptos cómplices de arte y estética para liberar la subjetividad. Si una de las funciones explícitas del arte es influenciar y afectar los sentidos, las emociones y el intelecto, y de la filosofía estética entender el sentido del arte, entonces las estéticas decoloniales, en los procesos del hacer y en sus productos tanto como en su entendimiento, comienzan por aquello que el arte y las estéticas occidentales implícitamente ocultan: la herida colonial...* (Gómez Moreno, 2012, p. 9e)

que en su padecimiento histórico de normalización y legitimación del mismo se generaliza permeando las actividades culturales, sus lenguajes sus códigos y sus símbolos que también han desplazado a los ancestrales y sicioculturalmente heredados.

*Así...en el caso del arte y de la estética, la herida es sentida y sufrida (en las emociones y en el intelecto) por aquellas personas cuyo hacer operando con*

*“elementos simbólicos que afecten los sentidos, las emociones y el intelecto” no son considerados artísticos, y tal consideración se legitima en el discurso filosófico que define la estética como la disciplina que se ocupa de investigar el sentido del arte... (Gómez Moreno, 2012, p. 9f) que en su espectro no cuenta con elementos epistémicos para ir más allá de lo planteado por esa visión colonial y moderna de poder.*

Esto nos lleva a una obligación histórica que posibilite alternativamente una ampliación en la conceptualización epistemológica de lo que es también arte y estética, de ahí que las...*estéticas decoloniales es una muestra de “operaciones con elementos simbólicos” que buscan, por un lado, desmontar el mito occidental del arte y de la estética (descolonizar el arte y la estética) para liberar las subjetividades que, o bien deben orientar sus haceres para satisfacer los criterios del arte y de la estética, o bien quedar fuera del juego por no haber cumplido con las reglas. (Gómez Moreno, 2012, p. 9g)*

Frente a procesos socio históricos es decir socio culturales damos cuenta de que...*“no existe la cultura, sino las culturas. Lo particular y lo general, lo singular y lo universal cuando no han encontrado un orden dentro del cual puedan convivir (Rodríguez Neira. 1999)”... (Anxo, 2000, p.133) y al parecer solo coexistir o interactuar, y en algunos o muchos casos, imponerse a través de ese acontecer histórico, que a veces se repite, a pesar de ciertos cambios y transformaciones en los procesos socio históricos.*

De esta manera es que somos una consecuencia socio histórica de procesos culturales, tensiones micro sociales, locales, regionales y mundiales de entre las cuales se desprenden, por ejemplo,...*“el conflicto cultural, en su versión más deletérea que es la que se afianza en la exclusión, [...] que se percibe inevitable si no logramos atemperar el irracional auge de la identidad étnica en un marco de civilidad y convivencia, democráticamente sostenido en la revitalización de una sociedad civil en nuestros países”... (Anxo, 2000, p.133a) hasta llegar a las escuelas y sus aulas.*

Por otra parte y de forma no aislada...*"hace siglos que sabemos de la enorme complejidad que embarga a la realidad biológica y física, sólo que nuestra vertiente de seres sociales ha dimensionado mucho más las lecturas de la realidad compleja, haciéndonos más conscientes de lo que somos y de dónde nos encontramos"*... (Anxo, 2000, p. 134b). Saberes que han tenido impacto en diferentes tiempos, espacios, ámbitos, contextos y dimensiones sociales entre los que los académicos no se salvan indudablemente, y menos aún los estudiantes y docentes de escuelas de nivel básico.

La escuela experimenta los efectos de lo que supone la asunción generalizada de un mundo que se define por la complejidad y la pluridimensionalidad,...*"lo cual tiene ventajas si se entiende como reto adaptativo, pero en la corta distancia del "aquí y ahora" los inconvenientes se hacen mayúsculos"*... (Anxo, 2000, p. 134c). Mismos que se originan en lo individual y lo colectivo y que además se dimensionan y redimensionan de acuerdo a situaciones, condiciones de contexto, de ámbito y de políticas nacionales.

Es como si las dinámicas educativas se aceleraran pues se transforman y cambian sin que los docentes demos cuenta de ello, y por ello nos vemos desbordados por esa movilidad y diversidad. Tanto bombardeo de información y desinformación difícil de memorizar y más aún de comprender, toda vez que...*"la elaboración teórica salta de lo simple a lo complejo, porque la complejidad informa a la realidad. Y el proceso educativo resultante es otro, sometido a muchos avatares, de dentro y de fuera, que confluyen en un sujeto que percibe menos garantías y muchos más riesgos que nunca en su compromiso con el aprendizaje.* (Anxo, 2000, p. 134d) y los procesos socioculturales e históricos que eso implica.

Desde esa apariencia es que...*"los pedagogos hablamos cotidianamente de acción educativa integral y lo hacemos aupados por la mejor de nuestras aspiraciones, la de intentar abarcar, al menos en nuestra concepción mental, la totalidad del ser"*... (Anxo, 2000, p. 3-134e). Motivando con ello desde una *eticidad* no desprovista de profesionalismo la posibilidad real de crear un proyecto

de intervención donde la complejidad y la educación intercultural den la fundamentación para que el arte y la estética con sus lenguajes sean un elemento mediador que posibilite los aprendizajes cooperativos y la no discriminación para incluirse entre estudiantes y estudiantes y docente de una escuela primaria de tiempo completo en la Ciudad de México.

En ese análisis..." *la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Su mayor dificultad es que debe afrontar la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción (Morin 1996: 32-35)*"... (Anxo, 2000, p. 5-136f) para generar y promover actividades pedagógicas que construyan un caldo de cultivo con la diferencia y la diversidad cultural de los estudiantes y docente para entretejer desde las aulas una *convivencialidad* dialógica.

Por otra parte..."*la constatación de la complejidad en los procesos biológicos y sociales obliga a que una de las funciones básicas de la escuela sea la de formar al alumnado para que éste pueda elaborar respuestas desde su misma condición de complejidad*"... (Anxo, 2000, p. 5-136g) situado inicialmente en el aula para construir saberes nuevos con actividades pedagógicas activas y creativas donde cada uno de los estudiantes y docente construyan diálogos de saberes para conformar esa *convivencialidad* dialógica antes señalada.

Y es que..."*de acuerdo con Morín (1994), la complejidad supone rasgos de enredo, desorden, ambigüedad e incertidumbre [...] en tanto que [...] Fernández (2005), afirma que la complejidad es interpretar la naturaleza en su anudamiento de contradicciones, orden, desorden, desintegración y, al mismo tiempo, auto-organización*"... (Elorriaga, 2012, p. 418) que como factores viabilizan la construcción de un caldo de cultivo del cual germinen encuentros y desencuentros, acuerdos y desacuerdos donde los procesos dialógicos generen saberes por medio de aprendizajes cooperativos con igualdad, solidaridad y respeto.

Por tanto surge la necesidad de generar en el aula una *convivencialidad* entre nuestra realidad y esos rasgos, en la que la primera...”*se presenta como un conjunto de elementos inseparables que conforman un todo como puede ser el de la cultura, la política, el arte, la economía, las relaciones afectivas o la educación. Dentro de ese todo se entrelazan los diferentes componentes haciéndose interdependientes e interactivos, interrelacionando el objeto de conocimiento y el contexto”...* (Elorriaga, 2012, p. 418a) *con la identidad cultural y la diferencia tanto de estudiantes como de docentes.*

Bajo esa idea...”*el aula de clases representa el contexto inmediato en el que el sujeto que aprende se desenvuelve, y en el que se originan diferentes niveles de intercambio. Este contexto es dinámico, en él ocurren variadas interacciones”...* (op. cit.) y convivencias entre estudiantes, estudiantes y medio, estudiantes y docentes, docentes y medio; donde éstas...”*son abiertas, generan ideas y experiencias, y además propician y originan el conocimiento, creando oportunidades para nuevos descubrimientos y facilitando la comprensión de las cosas desde múltiples perspectivas”...* (Elorriaga, 2012, p. 418b) desde la perspectiva de su diferencia y su identidad cultural.

Para lo cual los lenguajes estéticos y artísticos con sus códigos y símbolos tanto occidentales como ancestrales desde sus procesos socio históricos son per se potencialmente herramientas de mediación pedagógica que con su *convivencia* conciben procesos dialógicos para construir saberes nuevos; a partir también de las tensiones y la complejidad gestadas por los acuerdos y desacuerdos, los encuentros y desencuentros, como un constructo intercultural desde y para la diversidad cultural y otras diferencias al interior del aula y en otros espacios de la escuela.

## 4.2 El arte y el pensamiento complejo en el niño.

La infancia, su infancia, la de nosotros, la de los Otros, la de todos es muestra de

*...”que nuestro cerebro constituye el órgano que conserva experiencias vividas y facilita su reiteración [...] sin embargo eso no es todo, pues [...] el cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos”... (Vigotsky, 1930, p. 3)*

para construir y reconstruir saberes e identidades que requieren de herramientas y procesos donde los signos y los símbolos juegan un papel imprescindible en la comunicación entre dos o más personas.

Y es a partir de esas combinaciones, creaciones y reelaboraciones que el ser humano desde temprana edad puede expresar lo que siente, lo que piensa, lo que imagina, lo que desea, lo que le gusta o no le agrada, en fin todo lo que de acuerdo con su cultura y otras diferencias va formando y transformando, en tanto sus experiencias cotidianas.

En la construcción socio histórica de los saberes...”*es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente”... (Vigotsky, 1930, p. 3a)* tanto en lo individual como en colectivo utilizando su cuerpo, la naturaleza y lo que de ella puede tomar con base en las vivencias y saberes que de ello emanan.

Dentro de éstas están sin duda el arte, la estética y sus lenguajes con sus códigos y símbolos como una construcción socio histórica que se han modificado y diversificándose siempre en relación con las culturas, la combinación de éstas, la confrontación de las mismas y desde luego la imposición de unas sobre otras, que en este caso son las europeas sobre las ancestrales.

En el aula, la escuela y otros ámbitos...*"absolutamente todo lo que nos rodea ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación.* (Vigotsky, 1930, p. 3b). En el entendido de que...*"la imaginación puede crear nuevos grados de combinación, mezclando primeramente elementos reales (el gato, la cadena, el roble), combinando después imágenes de fantasía (la sirena, los elfos, etc.) y así sucesivamente"*... (Vigotsky, 1930, p. 6c) que puedan ser expresados, por ejemplo, por medio de los códigos y símbolos de los lenguajes estéticos y artísticos.

En ese ejercicio cotidiano la imaginación y la creatividad participan activa y pasivamente al construir procesos pedagógicos que dan origen a saberes nuevos, de ahí que...*"cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación"*... (Vigotsky, 1930, p. 6d) toda vez que en ello desarrolla su motricidad fina y gruesa, el descubrimiento y redescubrimiento de aptitudes, cualidades, gustos, aficiones relacionados con el arte, la estética y sus lenguajes.

Cabe decir entonces que...*"las obras de arte pueden influir enormemente en la conciencia social gracias a su lógica interna. Cualquier autor de obra de arte [...] no combina en vano, sin sentido, [...] Al contrario, sigue su lógica interna de las imágenes que desarrollan, y esta lógica interna viene condicionada por el vínculo que establece la obra entre su propio mundo y el mundo exterior"*... (Vigotsky, 1930, p. 10e) que pueden compartirse en un aula con una intención pedagógica situada en su identidad cultural y su diferencia personal y colectiva para generar procesos dialógicos.

Es necesario comentar que para Vigotzky (1930)...*"los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos, pero confían más en los frutos de su fantasía y la controlan menos, y por eso la imaginación en el sentido vulgar,*

*corriente de la palabra, o sea, algo inexistente, soñado, es mayor en el niño que en el adulto”... Condición que permite en el niño procesos de aprendizaje con la posibilidad real de exteriorizar por medio de los lenguajes estéticos y artísticos entre otras opciones, la construcción y reconstrucción procesual de nuevos saberes en el aula para compartirlos y/o comunicarse.*

*Así pues,...”la imaginación creadora penetra toda la vida personal y social, imaginativa y práctica en todos sus aspectos: es omnipresente”... (Vigotsky, 1930, p. 21f). De ahí la necesidad de promover actividades pedagógicas lúdicas con aprendizajes cooperativos donde se favorezca el desarrollo de la imaginación y la creatividad para buscar un equilibrio entre los saberes impuestos por la colonización y la modernidad occidental y los saberes ancestrales; al mismo tiempo en que hace un análisis crítico y reflexivo de los temas prescritos para cada grado con el fin de lograr el perfil de egreso de la educación primaria, de acuerdo al plan de estudios 2011 de la SEP (Secretaría de Educación Pública).*

Para esto

*...”el lenguaje oral resulta siempre comprensible para el niño ya que surge de la comunicación viva con otras personas, constituye una reacción completamente natural, como el eco del niño a lo que se hace a su alrededor y atrae su atención. [...] cuando el niño ingresa a la educación primaria, salvo particularidades, éste ha de [...] pasar al lenguaje escrito, mucho más condicional y abstracto, a veces no comprende el niño para qué es necesario escribir”... (Vigotsky, 1930, p. 22g)*

cuando para él es más fácil y divertido trazar lo que él desee; en tanto que de manera general en el nivel anterior de la educación básica sólo dibujaba, construía horizontal y verticalmente con diversas herramientas, aprendía a expresar sus emociones y sus ideas de manera empática y respetuosa, además, entre otras

más, a cooperar, cuidar y ordenar el espacio, los objetos y todo lo que va necesitando para jugar o llevar a cabo sus actividades.

En el aula..." *el niño necesita jugar y la creación literaria del niño se necesita ante todo para el justo despliegue de las fuerzas del propio autor, así como para el medio ambiente infantil en que nació y en el que se desarrolla.* (Vigotsky, 1930, p. 33h) toda vez que su imaginación, su creatividad y sus experiencias en ese sentido van acumulando, construyendo, reconstruyendo, formando, transformando y cambiando sus saberes y las formas de dialogar y compartir cooperativamente de acuerdo a su cultura y otra diferencia; ya sea leyendo, escribiendo o bien con otras formas de expresión que requieren de códigos y símbolos propios de los lenguajes estéticos y artísticos ancestrales o los determinados por la colonización y la modernidad occidental.

En esa dinámica de ideas el desarrollo humano es un proceso de construcción cultural, una actividad donde el hombre es su propio motor. Para él, el proceso de formación de las *funciones psicológicas superiores*, se construye a partir de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en su interacción mutua o en la cooperación común de aprendizaje social.

Propone también que el humano actúa sobre la realidad para adaptarse a ella, transformándola y transformándose a sí mismo, utilizando instrumentos psicológicos a los que llamó *mediadores*. Éstos pueden ser los mediadores simples como las herramientas, por ejemplo, los recursos materiales; y los mediadores más sofisticados como son los signos, donde el lenguaje es el principal.

Este fenómeno, se conoce como *mediación instrumental*. Esa actividad es interactiva, es decir, es un conjunto de acciones culturalmente determinadas, intencionadas y contextualizadas que se llevan a cabo en cooperación con otros. Además de ser una actividad de la persona en desarrollo, es una actividad

mediada socialmente. En ese sentido queda claro que en relación con los instrumentos de mediación, los más influyentes en los procesos mentales considerados artificiales y de origen social, es sin duda el lenguaje, tanto en la escritura, los esquemas, los mapas, los dibujos, como las obras de arte, por dar sólo unos ejemplos.

Así pues es por demás trascendental la actividad sociocultural para la construcción de saberes en el aula, en la escuela, y fuera de ella; y más cuando está pedagógicamente intencionada y situada en un contexto específico; es decir cuando un docente toma como herramientas mediadoras interculturales todo lo que culturalmente se ha construido soci-históricamente tanto en el contexto histórico de los estudiantes como el de la escuela, la región, el país y fuera de él.

Y si de entre esas herramientas mediadoras destacamos los símbolos y signos estéticos y artísticos, puesto que el mundo socioculturalmente ha construido un sin número códigos y símbolos entre los que sobre sale el lenguaje hablado y escrito que son parte precisamente, entre otros, de los lenguajes estéticos y artísticos tanto de una cultura ancestral como de la cultura occidental.

*Los instrumentos y los signos de mediación*, actúan en la interacción y la convivencia entre estudiantes y estudiantes y docente como elementos fundamentales en la construcción y reconstrucción socio histórica de nuevos saberes. Las razones histórico sociales por la que utilizamos estos medios, varía no solo en función del contexto escolar sino también del propio desarrollo sociocultural de las personas.

De esta forma las personas y los objetos son considerados instrumentos mediadores ya que Vigotsky (1930) en sus postulados estima tres categorías de mediadores; siendo estos los instrumentos materiales, los psicológicos y los propios seres humanos. Con distintos grados de influencia en proporción al lugar en el que interactúan descubren un doble sentido, al mismo tiempo son ideales y

materiales, usuarios y creadores ya que revelan una correspondiente dualidad de pensamiento en el aquí y en el ahora.

Dicha postura observa la conciencia generada por la influencia de la herencia transmitida de generación en generación, por los saberes, las experiencias y por los instrumentos simbólicos; la naturaleza social y las experiencias de otros compartidas a unos. Y es que una persona sólo es consciente de sí misma mediante su interacción con los Otros; por la existencia de códigos y símbolos empleados para comunicarse y reconocerse. Por eso mismo es que la experiencia de los estudiantes está presente en dos planos; el de los acontecimientos reales y el de sus esquemas mentales construidos a lo largo de su vida.

En definitiva...*"dentro del enfoque de la teoría de Vygotsky se habla de signos, significados, lenguaje y pensamiento, entre otros. Aquí son considerados como procesos psicológicos de origen social y como tal son mediadores simbólicos de nuestras relaciones con los demás en ciertas circunstancias sociales"*... (Ramírez, 2009, p. 77) como las que existen en el aula y otros micro espacios sociales de una escuela primaria de tiempo completo en esta ciudad de México.

Podemos entonces comprender que...*"directamente ligado con el tipo de interacción social de la cual habla Vygotsky, los signos, los distintos sistemas semióticos cumplen un papel esencial: en primer lugar, cumple una función de comunicación y en segundo lugar como instrumento de organización y del control del comportamiento del individuo"*... (Ramírez, 2009, p. 77) y también como un medio para construir procesos dialógicos que desde los aprendizajes cooperativos promueva la igualdad, la solidaridad y el respeto por la diferencia y la diversidad cultural para generar saberes nuevos que sean significativos en lo personal y lo colectivo en razón de sus intereses, necesidades e inquietudes.

### 4.3 ¿Por qué los Aprendizajes Cooperativos para una Mediación Intercultural?

A su llegada al aula los estudiantes saben, generalmente, que pueden sentarse en el lugar que elijan; a menos que no hayan asistido el día anterior; preguntan, ¿en dónde me siento profesor? O bien, al ver las mesas y sillas acomodadas en equipos, preguntan ¿Me puedo sentar en cualquier equipo? La elección del lugar que ocupan al inicio del día, comúnmente es libre para ellos. Lo mismo sucede cuando elijen un espacio en el aula para colocar las mesas y sillas en equipo. La libertad de sus decisiones está basada en la solidaridad y el respeto por los demás que están en una situación igualitaria en cuanto a las condiciones y características del aula, de los muebles, de los espacios, de los materiales para trabajar y del trabajo en sí.

Cuando las actividades pedagógicas son personales el lugar que ocupan es a su elección. Pero ¿Cuál es el equipo en el que se incluirán para iniciar la organización del trabajo? A menos que tengan una actividad pedagógica que deban terminar se acomodan para continuar. La asignación de dichos equipos de trabajo parte del principio de que...*“la única manera de hacer posible aulas inclusivas, en las cuales puedan aprender juntos alumnos aunque sean muy diferentes, es estructurando en ellas el aprendizaje de forma cooperativa”...* (Pujolás, 2009, p. 3) para interiorizar y asumir el trabajo en equipo.

La organización pedagógica de los equipos de trabajo y del trabajo en equipos nace de la construcción cotidiana de una interculturalidad donde...*“una escuela y un aula inclusiva acoge a todo el mundo, no rechaza a nadie: todos tienen derecho a acudir a ella, sin distinción [...] y poder aprender en ella con sus compañeros y de sus compañeros”...* (Pujolás, 2009, p. 3a) y en consecuencia no discriminar incluyendo a los Otros por no pensar, sentir, expresarse, alimentarse, jugar, vestirse, o vivir y percibir la vida como nosotros.

Hay estudiantes que ofrecen su ayuda con materiales, con explicaciones parciales o con asesorías sobre la actividad a quienes no asistieron el día anterior, o a

quienes no les ha quedado claro el proceso, aun y cuando los compañeros apoyados no son del mismo equipo o no son como ellos; y es que...” *detrás de la cooperación hay valores fundamentales como la solidaridad y el respeto por las diferencias. [...] ...pues... no puede haber propiamente cooperación [...] –en un aula– si previamente se han excluido de ella a los que son “diferentes”, si el aula no es inclusiva”...* (Pujolás, 2009, p. 4b) y al compartir materiales o ideas, y cooperar para que el trabajo de los Otros sea lo que esperan se promueve el diálogos de saberes para construir otros nuevos.

Las actividades pedagógicas se ven interrumpidas diariamente por el recreo, las clases de educación física, tic’s (Tecnologías de la Información y la Comunicación) inglés y la hora de comida que se llevan a cabo en el patio y otras aulas de la escuela respectivamente. Esto ha sido aprovechado por los estudiantes para dar origen a tiempos y espacios de descanso, distracción y ejercitación a lo largo de los procesos de aprendizaje en el aula, pues dan pie a que su desarrollo motriz fino y grueso, su imaginación, su creatividad, su disposición, sus diálogos y su participación evolucionen, se incrementen y dinamicen la construcción de nuevos saberes personales y cooperativos; favoreciendo su *enseñanza personalizada*, su *autonomía* y su *estructuración cooperativa de aprendizajes*.

Al finalizar la hora de comida (14:00 p.m.) se llevan a cabo una serie de actividades pedagógicas intencionadas con expresiones verbales, corporales, manuales, y plásticas, dualizando el trabajo personal y cooperativo cuando en ese proceso forman equipos de máximo cuatro estudiantes, para intercambiarse con quien decidan respetando el número de integrantes, al concluir cada actividad. Con estas movimientos se busca inicialmente que los estudiantes descubran y redescubran de sí mismos, cualidades, gustos, tendencias o aficiones por alguna expresión artística o estética ya sea occidental normalizada como arte o ancestral ya interiorizada por generaciones.

Con esas actividades pedagógicas artísticas y estéticas también se pretende que los estudiantes descubran o redescubran sus niveles de tolerancia a la frustración,

su atención auditiva y visual o ambas, al igual que el incentivar su imaginación y creatividad; al poner en juego su expresión corporal integral y de manera interactiva todos sus sentidos. Esto con el objetivo de permitirse experimentar y revelar sensaciones diversas para potenciar su concentración y la seguridad en sí mismos al compartir y cooperar para aprender con solidaridad, respeto desde sus diferencias y diversidad cultural.

Para construir la pertinencia de estas actividades se parte de los intereses, las inquietudes y la curiosidad de los estudiantes (información obtenida en el diagnóstico) en términos artísticos y estéticos donde la *ecología de esos saberes* sean es una construcción cotidiana de mi mediación pedagógica, utilizando los lenguajes artísticos y estéticos de los saberes occidentales y ancestrales heredados para originar saberes nuevos con procesos dialógicos.

Para tales consecuencias los estudiantes exponen al grupo y se asesoran con distintas técnicas de dibujo, pintura, modelado y expresión corporal y aeróbico, aprovechando materiales diversos que adquieren y comparten con los Otros, tomando en cuenta por ejemplo, que

*...” El niño, al dibujar, transmite en el dibujo todo lo que sabe del objeto que representa y no sólo lo que ve. Por eso con frecuencia pinta cosas que no ve y, por el contrario, faltan en su dibujo muchas cosas que ve sin duda alguna, pero que no le parecen sustanciales en el objeto que está dibujando”...*  
(Vigotsky, 1930, p. 40)

lo cual le permite comunicar lo que quiere comunicar y no lo que el docente pretende que comunique, por ejemplo.

En ese sentido, para indagar, comprender y comunicar los temas prescritos en el currículum, los estudiantes tienen la libertad de generar actividades lúdicas con procesos dialógicos al mismo tiempo que desarrollan sus cualidades físicas y mentales, por medio de expresiones artísticas y estéticas, tomando el tiempo para ello sea necesario, tanto de manera personal o en equipo. Esto, partiendo de la

idea de que las representaciones mentales de lo que ellos tienen es cambiante, ya que...”*en cada período de desarrollo infantil, la imaginación creadora actúa de modo singular, concordante con el peldaño de desarrollo en que se encuentra el niño*”... (Vigotsky, 1930, p. 15a) determinando así los procesos y los tiempos.

En el entendido de que...” *en la edad infantil la fantasía es más rica y variada que la del adulto*”... (Vigotsky, 1930, p. 15b) y como docente mi función mediadora es contribuir con el desarrollo de la misma desde un enfoque intercultural al propiciar diálogos de saberes, experiencias y aprendizajes para la construcción de nuevos que signifiquen al mismo tiempo en que construye procesos de igualdad, solidaridad y respeto por la diferencia y la diversidad cultural.

Al concluir las expresiones plásticas, los estudiantes se reorganizan en lo personal, en pares o en equipos de no más de 4 integrantes para que desde sus inquietudes, intereses y expectativas y dentro de los mismos horarios escriban, estructuren y representen escénicamente un tema, el cual habrán de investigar, de acuerdo con sus medios y posibilidades.

Una vez concluido ese proceso buscarán alternativas visuales, sonoras, plásticas o de otra índole para compartir lo indagado; para lo cual también elegirán los materiales con los cuales harán esa exposición, demostración o representación, debiendo mostrar avances diarios de su trabajo, toda vez que...” *los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos, pero confían más en los frutos de su fantasía y la controlan menos, y por eso la imaginación en el sentido vulgar, corriente de la palabra, o sea, algo inexistente, soñado, es mayor en el niño que en el adulto*”... (Vigotsky, 1930, p. 16c).

A lo que se suma la posibilidad de construir y conjugar socio históricamente menos prejuicios que los adultos, incrementando así la posibilidad de expresar con mayor libertad, imaginación y creatividad lo que el estudiante siente, piensa y quiere por medio de los códigos y símbolos de los lenguajes artísticos y estéticos ya sea de las artes occidentales históricamente impuestas por la colonización y la

modernidad, como las ancestrales heredadas generacionalmente por cada estudiante de acuerdo a su cultura y otra diferencia.

Finalmente eso facilitará igualmente la perspectiva de encontrar desemejantes formas de expresarlo con sus manos, sus piernas y brazos, sus gestos, su voz, sus posturas; su cuerpo, desde una configuración lúdicamente artística y estética, según su particular percepción de acuerdo a sus diferencias y su diversidad cultural. Todo desde la construcción dialógica de aprendizajes cooperativos al trabajar con igualdad, solidaridad y respeto a los Otros.

## CAPÍTULO 5

### LA ESCUELA, EL AULA Y LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO

#### 5.1 Contexto escolar

Esta escuela está ubicada en la Colonia Del valle en la Ciudad de México. En ella laboran una directora y 22 docentes entre los que están, 2 profesores de inglés, 3 de educación física, 1 más de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). También se cuenta con 4 trabajadores manuales que cuidan el mantenimiento del inmueble.

Esta escuela en organización compartida con todas de nivel básico de la Ciudad de México, efectúa reuniones el último viernes de mes, a las que se les denomina *Juntas de Consejo Técnico (JCT)*, en ellas se tratan de forma colegiada temas de tipo pedagógico, didáctico, académico y administrativo. Para ello se cuenta con *La asociación de Padres de Familia* que en general, proporciona su apoyo en diversas actividades escolares y participa en las decisiones importantes y trascendentales que benefician a la comunidad escolar y su inmueble.

El contexto socioeconómico en el que se encuentra la escuela José Martí es por demás interesante, ya que en un entorno no mayor a 150 metros se ubican dos escuelas primarias federales, de las cuales una de ellas es de tiempo completo también con un horario de 08.00 a 16:00 horas; y la segunda es de jornada ampliada de 08:00 a 14:30 horas, además de cinco escuelas particulares de nivel básico y dos más que cuentan con nivel medio superior y superior.

Predominan las casas y los edificios de clase media, al igual que una gran diversidad de comercios de la misma clase. Hay también oficinas de diferentes empresas, hospitales, bancos y parques, separados por calles y avenidas donde a diario transitan cantidades importantes de automóviles y el transporte público como metrobús, peseros y metro.

Al contar con un gran sistema de transporte urbano, una parte de la población fluye de manera considerable de distintos lugares de la misma ciudad o de fuera de ella para llegar a trabajar a los lugares ya citados. Parte de esa población flotante lleva consigo a sus hijos, algunos de los cuales son alumnos de la escuela de tiempo completo José Martí; que en el ciclo escolar 2017 – 2018 llega a una población de 385 estudiantes repartida en doce grupos; dos por grado.

El proceso de investigación acción se lleva a cabo en un grupo de tercer grado, mismo que está integrado por 23 estudiantes, de los cuales 12 son niñas y 11 son niños, entre los 8 y 9 años de edad. Estos estudiantes, en su mayoría, viven lejos de la escuela, sólo algunos de ellos se transportan en automóvil propio y los demás utilizan el transporte público, para lo cual invierten aproximadamente 80 minutos para llegar a la escuela, pues sus padres e incluso sus abuelos laboran relativamente cerca de este lugar.

Es importante resaltar que la mayoría de los estudiantes llega de noche a su casa precisamente por vivir lejos de la escuela y por el amplio horario de trabajo de sus padres, madres o abuelos, a lo que se suma el tráfico vehicular, el cual alarga también el tiempo de llegada a la escuela y regreso a sus casas en algunas ocasiones.

Estas situaciones influyen en el aprovechamiento escolar de algunos, pues no descansaron lo necesario para tener un óptimo rendimiento al siguiente día; de tal suerte que al menos un estudiante al día duerme sobre tapetes cuadrados de plástico grueso de 80 x 80 centímetros destinados para leer, jugar con materiales didácticos, una vez que terminan algunas actividades pedagógicas personales o por equipos.

Es importante decir que el inmueble está en regular estado, pues a partir de algunos sismos algunas paredes y bardas están ligeramente cuarteadas; hasta hoy esto no ha sido causa de desalojo o abandono definitivo del lugar, según dictaminaron los informes hechos por protección civil de la Ciudad de México. Por esa causa existe desde entonces un programa permanente de monitoreo por parte

de esa misma instancia para detectar cualquier anomalía que se considere como un riesgo para la vida de la comunidad escolar.

## **5.2 Problematización**

A lo largo de mi práctica docente frente a grupo en escuelas primarias privadas y públicas he dado cuenta de una serie de construcciones de desigualdades en el trato tanto entre estudiantes como entre docentes y estudiantes a partir de actitudes y comportamientos; ya sea del mismo grupo o grado como de cualquier otro. A su vez, algunas actitudes y comportamientos se reproducen y otros se agudizan. Variablemente algunos de los estudiantes que no son tratados con igualdad no son tomados en cuenta de forma activa o pasiva para algunas actividades tanto pedagógicas como de otra naturaleza.

En las actividades pedagógicas de manera personal, en parejas o equipos, los estudiantes a quienes se trata diferente, sea en el aula u otro espacio de la escuela, son ignorados o se limita su participación activa o pasiva. Además de lo anterior, la desigualdad en el trato con ciertas actitudes y comportamientos va formando parte de lo cotidiano y llega a tomarse como algo gracioso o divertido. De esa forma esos tratos se normalizan y pasan a formar parte de las culturas escolares de la primaria donde laboro desde 2007.

Más allá de eso, el trato desigual deriva tensiones que se tornan complejas y/o violentas cuando en el intento de interactuar o convivir para dialogar, comer, jugar o trabajar, la cultura y otras diferencias de quienes no son tratados con igualdad son evidenciadas con burlas, descalificaciones y otras actitudes o comportamientos que llegan a herir, avergonzar, incomodar o molestar a quien se dirigen, provocando en ocasiones el enojo, desencadenando discusiones o enfrentamientos verbales y físicos e insultos entre ambos y terceros; llegando esporádicamente a los golpes, la destrucción o robo de objetos personales o prestados.

Estos conflictos, tensiones y complejidades han llegado a niveles donde los padres y madres de familia de los niños agresores y/o agredidos protagonizan situaciones problemáticas que llegan a los ámbitos legales; ya sea en la Comisión de los Derechos Humanos (CNDH) o la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF) o bien en Juzgados de Paz donde han tenido que firmar acuerdos que beneficien a las partes, tanto niños como familiares.

Al encontrar muchas situaciones donde diferentes actitudes y comportamientos conscientes o inconscientes son ejercidos para dejar fuera al discriminar a varios estudiantes tanto de actividades cotidianas como de actividades pedagógicas ya sea en el aula o en otro micro espacio social de la escuela, por el hecho de personificar alguna diferencia o una identidad cultural no aceptada por alguien.

Ante esas situaciones vividas directa o indirectamente me surge la necesidad profesional de construir una alternativa pedagógica que permita aprovechar la diversidad cultural y otras diferencias de y en los estudiantes de tercer grado grupo "B" del cual soy docente en la Escuela Primaria de Tiempo Completo José Martí.

Esta alternativa es un proyecto de intervención que tiene el objetivo de hacer de esa identidad cultural y otras diferencias personificadas por estudiantes y docente, como causas de tensiones y procesos complejos, un caldo de cultivo para construir diálogos de saberes que conciban una *convivencialidad* dialógica donde los aprendizajes cooperativos recurran a los lenguajes artísticos y estéticos de nuestras culturas ancestrales y de la colonización y la modernidad occidental para construir nuevos saberes, que den origen a su vez a una ecología de saberes.

Para lo antes expuesto me queda claro que la escuela como institución está sujeta a normas internacionales y nacionales, así como a recomendaciones de organismos de esa misma índole; además de que ésta se rige por un sistema educativo nacional y una política educativa que determinan los estatutos de acuerdo al nivel educativo; estableciendo lo que se debe hacer para ingresar,

permanecer, continuar y terminar los grados y niveles; así como la obligatoriedad de aplicar evaluaciones, para repetir, continuar y egresar.

Esta división y separación genera situaciones distintas tanto en los estudiantes como en los docentes y padres de familia que al enfrentarse a ello en lo cotidiano puede causar tensiones, procesos complejos, encuentros, desencuentros, acuerdos y desacuerdos que atenúan las dinámicas sociales de algunos o todos, las actividades pedagógicas y los desarrollos cualitativos y cuantitativos de la población estudiantil.

Tales situaciones influyen también en las actitudes y comportamientos que se tienen entre estudiantes y estudiantes y docentes y que al exteriorizarlos agudizan las tensiones y la complejidad de las actividades pedagógicas y otras dinámicas sociales cuando para ello se toman en cuenta la identidad cultural y otra diferencia que personifican algunos estudiantes cuando éstas no son aceptadas por algunos.

Aunado a ello, debo señalar que ciertos estudiantes a causa esa identidad cultural y otras diferencias, no sólo son discriminados por estudiantes y docentes en el aula, pasillo o patio de la escuela, sino también de fuera hacia dentro dado que la diversidad cultural de las escuelas está influenciada por un sistema socioeconómico que castiga o premia, que etiqueta, que estigmatiza ya que se basa en estereotipos y arquetipos impuestos desde la colonización y la modernidad occidental permeando ámbitos sociales y que a su vez es promovido por algunos medios de comunicación masivos.

Resulta paradójico que hasta hoy no exista en esta escuela el registro de algún caso de discriminación, toda vez que hay una gran diversidad cultural en la población estudiantil existente. En tanto que hay 10 estudiantes provenientes de países como Venezuela, España, Colombia y Argentina, y 37 más de Estados de nuestro país como Oaxaca, Veracruz, Tlaxcala, Yucatán, Puebla, Tabasco y Chiapas, además de 18 que a diario se trasladan a la escuela desde el Estado de México.

De forma oficial no existe ni ha existido en la escuela una planeación, un programa o un proyecto de intervención para prevenir, disminuir o erradicar la discriminación entre estudiantes y estudiantes y docentes; sin embargo los últimos aseguran haber implementado técnicas de dinámica grupal para favorecer la integración, mas no la no discriminación, ni la inclusión de todos los estudiantes.

Es importante resaltar que como docentes, consideramos que cualquier estudiante a partir de su interacción cotidiana entre estudiantes y estudiantes y docente está obligado a adaptarse ya que es parte de las culturas escolares que se normalizan. Esto se da por hecho cuando se considera no tienen otra opción tanto en esta como en otra escuela ya sea de jornada ampliada o de tiempo completo; por el sólo hecho de tener que estar ocho horas diarias, obviando en consecuencia el respeto a esa diversidad cultural y a otras diferencias, como un enraizamiento de los valores sociales aprendidos en la familia.

En ese sentido, las diferencias en el pensar, sentir, vivir, ser y hacer, entre otras, nos permiten percibir la misma realidad desde diferentes perspectivas que se forman y transforman de acuerdo con las vivencias, la interacción cotidiana o la convivencia, donde las costumbres, los hábitos, las condiciones sociales y económicas así como las circunstancias contextuales juegan un papel trascendental pues también determinan la interiorización y la interpretación de esa realidad, así como las expresiones verbales, físicas y emocionales que igualmente cambian en ese mismo proceso histórico y evolutivo de nuestra existencia.

En ese orden de ideas esas costumbres, esos hábitos; esas interacciones o convivencias familiares y esas influencias sociales modelan y remodelan las formas de relacionarse, de comportarse, de comunicarse y de ser de los niños que como estudiantes en una escuela primaria coinciden con otros que igualmente son influenciados y formados en su idiosincrasia, sus expectativas de vida, sus identidades, sus lenguajes y sus maneras de vivir y pensar, dando forma continua a una cultura comprendida ésta como..."*un conjunto de rasgos distintivos*

*espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores y sus creencias”...* (UNESCO. 2005. p: 16) que al llegar al aula se encuentra con otras conformando una diversidad cultural que se expande y diversifica.

Desde ese planteamiento la diversidad cultural tanto en el aula como en cualquier otro ámbito es...*”un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual caben dos posturas. O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano”...* (UNESCO, 2005, p. 16) que desde el aula pueda construir en la construcción de una convivencia intercultural donde se establezca en tanto un diálogo de saberes en el que los lenguajes estéticos y artísticos ancestrales y de la colonización y la modernidad posibiliten nuevos saberes.

Así pues, esa diversidad cultural es expresada en dinámicas sociales que llegan al interior de las aulas y como hechos sociales son representados y reproducidos en éstas donde cada cultura es personificada por cada uno de los estudiantes y docentes en todos los grupos de una escuela primaria en la que las interacciones y relaciones interpersonales se tornan distintas generando tensiones y complejidades, a partir, precisamente de esas diferencias que caracteriza a cada uno de ellos en cuanto a sus formas de comunicarse, sus lenguajes, sus interpretaciones y sus interiorizaciones.

En este entendido es de considerarse que...*”la escuela debe atender a las diferencias culturales de los alumnos, tanto por razones axiológicas derivadas de los principios asumidos por sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social, como porque es la garantía que permita alcanzar objetivos educativos esenciales”...* (Aguado, 1998, p. 9) que permitan a los estudiantes la construcción y transformación de una coexistencia social así como la posibilidad de ir por una senda de construcciones socioeducativas que los aprendizajes y sus competencias interculturales desarrollan.

Es así como en esa diversidad cultural en las aulas se dan interacciones al exponer diferencias de opinión, de interpretaciones, de ideas, de emociones y de sentimientos. Por eso mismo... *"estar en la escuela, vivir en la escuela ha de ser el camino para llegar a conocer, a querer y a desarrollar nuestra persona, y al mismo tiempo, a tener en cuenta que hay otros que merecen nuestro respeto, nuestra ayuda y nuestro afecto"*... (Santos Guerra, 2011, p. 9), ya que nosotros en algún momento, ya sea en el aula o fuera de ella, podemos necesitar y merecer ese mismo respeto, esa misma ayuda y ese mismo afecto.

Desde esta perspectiva... *"la escuela es el lugar donde deberíamos aprender a ser nosotros mismos y a respetar a todos los demás"*... (Santos Guerra, 2011, p. 9a) en la que esos Otros son estudiantes y docentes, y donde... *"la relación maestro alumno es una alegoría de amor desinteresado [...] ensalzada en una mezcla de profesionalismo ético dentro y fuera de las dinámicas de trabajo cotidiano desde el interior de las aulas, pues estas [...] son mucho más que sólo escenarios en los cuales tienen lugar las clases; son espacios sociales, complejos y dinámicos en los que continuamente se recrea y produce cultura"*... (Naranjo, 2011, p. 3) a partir de la comunicación verbal, visual, gestual, corporal, actitudinal y simbólica con las que entre otras expresiones se generan manifestaciones de aceptación o rechazo.

Algunos hechos pueden degenerar la interacción o la convivencia entre estudiantes y entre estudiantes y docente dejando fuera de ciertas actividades pedagógicas a ciertos alumnos con tal frecuencia que se llega a... *"la normalización de la exclusión [...] que [...] se produce al descubrir que, a fin de cuentas, en una parte del mundo hay más excluidos que incluidos. Los hay, y por todas partes"*... (Gentili, 2001, p. 3) y que no los haya aquí o allá, qué más da. En este grupo o en otro, no importa. En esta escuela o en otra, da igual. Y entonces se esencializa la discriminación en la escuela y en el aula.

Esta discriminación tiene diferentes consecuencias en cada estudiante; ya sea en su comportamiento, en su actitud, su manera de sentir y pensar, sus formas de relación interpersonal en el aula y fuera de ella, y en muchos casos llega a impedir el logro de sus aprendizajes y el desarrollo de sus competencias para la

convivencia y la vida en sociedad; y desde luego en los procesos y resultados de sus logros académicos toda vez que para alcanzarlos debe estar *en condiciones [...] físicas, mentales, sociales y económicas óptimas a fin de [...] aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje*”... (UNESCO, 1990, p. 3) siempre y cuando esas oportunidades estén en razón de su cultura y/o sus necesidades educativas especiales, las cuales, éstas y las anteriores determinan algunas diferencias que los destacan en el aula y en la escuela.

Pues en el ámbito escolar...”*la suma de esas minorías [...] dentro y fuera de las aulas [...] acaba siendo la inmensa mayoría. Y ser mayoría tiene su coste: la transparencia. Lo que queda excluido del concepto exclusión es un sector reducido de la población*”... (UNESCO, 1990, p. 3a) misma que se ve ataviada de estereotipos y arquetipos que en su objetivo pretenden generalizar lo que se ve en los Otro; lo que sea de ellos. Sin embargo y afortunadamente...”*la realidad es que todos somos diversos (diversidad) pero no todos somos capaces de posicionarnos respecto “al otro” (alteridad)*”... (Jovè. y Boix, 2007, p. 22) ya que esos Otro son tan diferentes como nosotros y tienen derecho a ser reconocidos y respetados como a nosotros.

Paradójicamente...”*la exclusión es un estado que, por sí mismo no explica las razones que la produce [...] porque [...] la condición de excluido es un proceso de producción social de múltiples formas y modalidades de exclusión*”... (UNESCO. 1990. p. 6) que en la escuela se manifiestan y se concentran en el aula donde las diferencias y la identidad cultural que todos tenemos de alguna u otra manera son precisamente las que enriquecen las construcciones socio históricas de una cultura en tiempos y espacios distintos.

El espacio áulico es sumamente trascendental para la vida de los estudiantes toda vez que...”*en la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos y en general de las personas con las que interactúa [...] (regulación interpsicológica) [...] para luego transformarse progresivamente en algo que pueda conocer por sí mismo,*

*sin necesidad de ayuda (regulación intrapsicológica). Estos conceptos [...] conforman la renombrada ley de la Doble Formación de los Procesos Superiores (Vygotsky 1962)...* (Vielma, 2000, p. 32).

De esta forma la generación de procesos dialógicos de saberes entre la diversidad cultural y otras diferencias de los estudiantes en el aula incuban la posibilidad de construcción y reconstrucción de una *convivencialidad*, además de contribuir con el desarrollo de cualidades de cada uno de los ellos, ya que...*"el proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a su contenido, como el desarrollo de la personalidad del niño y de la concepción del mundo (Vygotsky. 1983)..."* (Carrera y Clemen, 2001, p. 32) que se puede expresar por medio de los lenguajes estéticos y artísticos de manera igualitaria, solidaria y respetuosa.

En ese camino de explicaciones queda claro que el constructivismo permeado por el marxismo y la dialéctica de Hegel tiene en los aportes teóricos de Lev Vigotsky...*"propuestas pertinentes para repensar la educación y la práctica pedagógica [...] coinciden en la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad"...* (Chaves, 2001, p., 63) iniciando esa ambiciosa construcción en un ámbito como es el aula de una escuela primaria.

Sin embargo lo que se suele hacer actualmente en la escuela en cuanto a la atención a la diversidad en el aula se resume en lo general a que...*"la escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículo idéntico para todos, espacios iguales para todos, evaluaciones similares para todos"...* (Santos Guerra. 2002. p.:76) todo igual para todos. Para eso, el mismo teórico propone que...*"hay que entender la escuela como encrucijada de culturas, no como lo que es hoy por hoy: una escuela para un determinado tipo de individuo (varón, blanco, sano, normal, católico, payo, autóctono, culto, castellanohablante)..."* (Chaves, 2001, p. 63a)

Las actitudes y comportamientos con las que se puede discriminar entre estudiantes y estudiantes y docente, tienen una connotación física, psicológica y verbal que puede afectar a quienes las sufren de alguna manera en el aula y en otros micro espacios de la escuela. Esas manifestaciones además de diversas y crecientes son más intensas y alarmantes en cada ciclo escolar, sobre todo cuando se pretende utilizar con fines de comunicación y relación social; afectando tanto la autoestima, el cuerpo, así como sus pertenencias, y en algunos casos el alejamiento parcial o definitivo de la escuela.

De ahí la ineludible construcción de un proyecto de intervención con un enfoque intercultural con el que desde el aula se busque...”*modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje [...] entre estudiantes y estudiantes y docente de cualquier grupo, así como la óptima satisfacción de las necesidades e inquietudes personales y también [...] las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas* (UNESCO, 1990, p. 5) en función de su identidad cultural y cualquier otra diferencia.

Cabe precisar que la identidad cultural y otras diferencias que los estudiantes encarnan son evidenciadas cotidianamente en sus saberes, algún padecimiento o enfermedad, su color de piel, su situación socioeconómica, su compleción, su estatura, su estilo de vida, su origen, su vestimenta, su manera de hablar o de expresar sus emociones, sentimientos e ideas; su alimentación, sus juegos, su auto concepto y su autoestima; las cuales en ocasiones son utilizadas para no tomarles en cuenta para determinadas actividades pedagógicas y otras dinámicas tanto en el aula como en otro micro espacio social de la escuela.

Por otro lado, el aumento y la variedad de esas actitudes y comportamientos de algunos alumnos y docentes han dado lugar a problemas o situaciones que en ocasiones van más allá de la escuela, llegando hasta el seno familiar de los involucrados. De tal manera que en más de una ocasión han dado pie a denuncias ante La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y el Ministerio

Público de esta Ciudad de México. Estas acusaciones, han sido causadas, entre otras, por evidenciar a los estudiantes ante el grupo o escuela, castigos, insultos esporádicos o frecuentes, ofensas o burlas habituales; así como golpes, destrucción o robo de útiles escolares y objetos personales (juguetes, relojes, teléfonos, tabletas).

Es preciso tener presente como docentes que en nuestro sistema de valores sociales se puede, debe tener claro que...*“la educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos los niños [...] teniendo [...] en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad”...* (UNESCO, 1990, p. 6a) sin dejar de lado, que para mejorar las condiciones del aprendizaje es ineludible, como sociedad...*“conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella”...* (UNESCO, 1990, p. 7b) a partir de sus intereses, necesidades e inquietudes en tanto su identidad cultural y otras diferencias.

Por eso mismo la escuela debe ser en sí misma integradora e incluyente porque

*...“el principio fundamental [...] es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias [...] ya que [...] las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad”...* (UNESCO, 1994, p. 12c)

a partir de las necesidades, inquietudes, gustos y prioridades de los estudiantes donde se propicie la igualdad, la solidaridad y el respeto por su identidad cultural y cualquier otra diferencia.

Además de garantizar en su esencia la dinámica de *convivencialidad* en tanto una...”*educación inclusiva [...] que [...] –según Susan Bray Stainback (2001)– es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula*”... (UNESCO, 2011, p. 18d) con igualdad, solidaridad y respeto por el Otro dentro y fuera de actividades pedagógicas que promuevan los aprendizajes cooperativos.

Para ello, el aula se constituye como un escenario de procesos dialógicos cotidianos entre culturas y otras diferencias, y por ende en...”*un aula inclusiva [...] que [...] no acoge solo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta –con los recursos materiales y humanos que hagan falta– para atender adecuadamente a todos los estudiantes*”... (UNESCO, 2011, p. 18e).

Sin embargo en el caso de esta escuela hasta este ciclo escolar no hay un programa o proyecto específico encaminado a favorecer el desarrollo de las competencias para la convivencia y la vida en sociedad, tal como lo marca el objetivo 2 de las “Competencias para la vida” en el apartado II de las Características del Plan de Estudios 2011; aún y cuando hay conflictos y problemáticas que persisten y se multiplican, derivando situaciones por demás adversas que dificultan la posibilidad real de que esta escuela, sea una protagonista de una...”*escolarización integradora [...] más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros* (UNESCO, 1994, p.12f) con su diferencia y su identidad cultural propia

En general, las actividades pedagógicas y otras dinámicas al interior de las aulas de esta escuela primaria inconscientemente favorece la posibilidad de que algunos docentes, padres de familia y estudiantes reproduzcan un comportamiento de

poder que juzga y deja fuera a quien, según ellos, sabe menos o no sabe; se viste de tal o cual manera; se expresa o se alimenta diferente; desde una visión cultural occidental basada en estereotipos y arquetipos impuestos desde la colonización y la modernidad que domina y predomina actitudes y comportamientos, así como algunas culturas escolares cotidianas.

Para dar origen a la construcción de proyecto de intervención con un enfoque intercultural en esta escuela primaria, debemos tener presente que

*...”la interculturalidad propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país. Este proceso es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte”... (SEP, 2008, p. 22).*

Así pues, además de la familia, la escuela puede y debe...”enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de sí mismo [...] si la imparte la escuela...primero debe hacerle descubrir quién es.”... (UNESCO, 1997, p. 99) a partir de su identidad cultural y otras diferencias pues estas han dado origen a sus saberes y experiencias.

Para tal efecto la eticidad de nosotros los docente implica ser parte activa y creativa del mismo proceso, pues

*...”el fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida [...] para esto [...] la forma misma de la enseñanza no debe oponerse a ese reconocimiento del otro. Los profesores, que a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el*

*espíritu crítico en lugar de despertarlos en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos”... (UNESCO, 1997, p. 99a)*

aun y cuando esas prácticas escolares puedan ser inconscientes, que no por eso justifican los posibles daños.

Por eso es que...”*la educación intercultural demanda de los profesores una competencia específica que tiene que ver con la reconceptualización de la práctica docente, cambio de actitudes, contenidos y estrategias de enseñanza, en las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y en la forma de organización del aula en particular y de la escuela en general”... (Bello, 2010, p.134)* donde las actividades pedagógicas construyan procesos dialógicos de saberes entre los lenguajes artísticos y estéticos de las culturas ancestrales y la cultura.

En ese orden de razonamientos es precisamente que surge la pregunta: ¿Es posible que en las tensiones y la complejidad generadas por la diversidad cultural y otras diferencias esté la materia prima para viabilizar una *convivencialidad* de saberes en la que los lenguajes artísticos y estéticos de la cultura occidental y las culturas ancestrales sean un elemento de mediación para no discriminar?

### **5.3 Diagnóstico**

En un primer acercamiento se les pide a los 23 estudiantes del grupo de tercer grado y a los 23 profesores que forman el cuerpo docente de la Escuela Primaria de Tiempo Completo José Martí, incluyendo los de la dirección, que respondan una serie de cuestionarios que tienen relación con su gusto, afición, actividad o tendencia por algún arte y sus lenguajes.

A los estudiantes también se les pregunta sobre su participación directa o indirecta, activa o pasiva respecto a comportamientos y/o actitudes relacionados con la identidad cultural y otra diferencia que todos personificamos, y con ello ser

tratados de forma distinta o desigual, para en algunos casos ser o no aceptados en determinadas actividades pedagógicas y de otro tipo.

A los docentes se les pregunta también sobre las posibles causas y consecuencias de las actitudes y comportamientos de algunos estudiantes que generan conflictos y problemas en el aula y la escuela. De igual forma se les cuestiona sobre las maneras de resolver los conflictos y problemas en la escuela.

Finalmente se les cuestiona a los docentes sobre la necesidad o no de aprender algunas disciplinas artísticas y sus lenguajes para emplearlos como elementos de mediación en sus actividades pedagógicas.

Una vez aplicados los cuestionarios tanto a estudiantes como a docentes se devela lo siguiente: (ver anexos p. 178 a 193)

CUESTIONARIO	ESTUDIANTES	DOCENTES
<p>1</p> <p><b>¿QUÉ TE/LE GUSTA?</b></p>	<p>Al 95% les gusta mucho la música</p> <p>Al 91% les gusta el baile o la danza</p> <p>Al 86% les gusta mucho ver películas</p> <p>Al 86% les gustan mucho artes plásticas como modelar y/o tallar en barro, papel, cartón, vidrio, metal, madera y plástico.</p>	<p>Al 100% les gusta mucho la música</p> <p>Al 91% les gusta mucho ver películas</p> <p>Al 91% les gustan mucho artes plásticas como modelar y/o tallar en barro, papel, cartón, vidrio, metal, madera y plástico.</p> <p>Al 86% les gusta mucho el baile o la danza.</p>
<p>2</p> <p><b>¿TE/LE GUSTARÍA TOMAR CLASES PARA APRENDER?</b></p>	<p>Al 78% le gustaría mucho aprender a pintar con diferentes materiales y en diferentes materiales.</p> <p>Al 78% le gustaría mucho aprender artes plásticas para modelar y/o tallar en barro, papel,</p>	<p>Al 86% le gustaría mucho aprender artes plásticas para modelar y/o tallar en barro, papel, cartón, vidrio, metal, madera y plástico.</p> <p>Al 82 % le gustaría mucho aprender técnicas de cuenta</p>

	<p>cartón, vidrio, metal, madera y plástico.</p> <p>Al 73% le gustaría aprender a dibujar con diferentes materiales en diferentes superficies.</p> <p>Al 69% le gustaría aprender a tocar un instrumento.</p> <p>AL 65% le gustaría mucho aprender a cantar</p>	<p>cuentos.</p> <p>Al 82% le gustaría mucho aprender a pintar con diferentes materiales y en diferentes materiales.</p> <p>Al 69% le gustaría mucho aprender actuación para televisión.</p>
<p><b>3</b></p> <p><b>SITUACIONES PRESENCIADAS</b></p> <p>He visto situaciones que pueden molestar o hacerle sentir mal a algún(a) compañero(a).</p>	<p><b>19 de 23</b> niños <b>pocas veces</b> han presenciado cómo algún compañero suyo Incomoda o no deja hacer su trabajo a otro en clase.</p> <p><b>18 de 23</b> estudiantes <b>pocas veces</b> han presenciado cuando un compañero insulta a otro en durante la clase.</p> <p><b>17 de 23</b> estudiantes <b>pocas veces</b> han presenciado cuando un compañero se burla de otro en <b>clase</b> o en el <b>recreo</b>.</p>	
<p><b>4</b></p> <p><b>SITUACIONES EXPERIMENTADAS</b></p> <p>He vivido situaciones que han llegado a molestarme o hacerme sentir mal, como:</p>	<p><b>21 de 23</b> estudiantes afirman que <b>pocas veces</b> sus compañeros no han querido sentarse con ellos.</p> <p><b>20 de 23</b> estudiantes afirman que <b>pocas veces</b> se han burlado de ellos en clase.</p> <p><b>20 de 23</b> estudiantes afirman que <b>pocas veces</b> han sido empujados, jalados, o fastidiados en las filas.</p> <p><b>18 de 23</b> estudiantes afirman que <b>pocas veces</b> sus compañeros se han burlado de ellos.</p>	

<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;"><b>SITUACIONES EN LAS QUE PARTICIPÉ</b></p> <p>He dicho o hecho algo que ha llegado a molestar o hacer sentir mal algún(a) compañero(a) como:</p>	<p><b>13 de 23</b> afirman que <b>muchas veces</b> se han burlado en clase por algo que hizo o dijo un compañero.</p> <p><b>10 de 23</b> afirman que <b>pocas veces</b> se han burlado en clase por algo que hizo o dijo un compañero.</p> <p><b>12 de 23</b> estudiantes han afirmado que <b>muchas veces</b> se han burlado en el recreo por algo que hizo o dijo un compañero.</p> <p><b>14 de 23</b> estudiantes afirman que <b>pocas veces</b> empujaron, jalaron o fastidiaron a algún compañero en la fila.</p>	
<p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;"><b>MI COMPORTAMIENTO ANTE ALGUNAS SITUACIONES</b></p> <p>Cuando he tenido o visto un problema con algún compañero, lo que hago es:</p>	<p><b>21 de 23</b> estudiantes afirman que <b>muchas veces</b> si ven que alguien tiene algún problema se lo dicen a alguien de su familia.</p> <p><b>20 de 23</b> estudiantes afirman que <b>muchas veces</b> si alguien tiene un problema se lo dicen a su profesor.</p> <p><b>20 de 23</b> estudiantes afirman que <b>muchas veces</b> si ven que alguien tiene algún problema en el salón se lo dicen a su profesor.</p>	
<p style="text-align: center;">7</p> <p>Aprender los lenguajes estéticos de algunas disciplinas artísticas le ayudaría a mejorar el desarrollo de sus actividades</p>		<p><b>19 de 23</b> docentes afirman <b>estar de acuerdo con</b> aprender los lenguajes estéticos de los <b>cuenta cuentos</b> y de <b>pintura y dibujo</b> (técnicas con diferentes materiales y en diferentes superficies).</p> <p><b>18 de 23</b> docentes afirman</p>

pedagógicas		<p><b>estar de acuerdo</b> en aprender los lenguajes estéticos del <b>teatro para niños</b> (participar en obras) y <b>otras artes plásticas</b> (modelar y/o tallar en barro, papel, cartón, vidrio, metal, madera y plástico).</p> <p><b>16 de 23</b> docentes afirman <b>estar de acuerdo</b> en aprender los lenguajes estéticos del <b>teatro para niños (dirección y actuación)</b>.</p>
8		<p><b>22 de los 23</b> docentes están <b>de acuerdo</b> que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) En cualquier problema de violencia intervengo a partir de <b>marco para la convivencia</b>.</li> <li>b) <b>Las causas</b> de los problemas de <b>violencia</b> que dificultan una convivencia en el aula <b>tienen origen en la familia</b>.</li> </ul> <p><b>21 de 23</b> docentes están <b>de acuerdo</b> en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Las <b>relaciones interpersonales</b> entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes es uno de los <b>objetivos más importantes del desarrollo del currículum</b>,</li> </ul>

		<p>b) En el aula prevengo los conflictos o agresiones para que no lleguen a ser un problema.</p> <p><b>21 de 23 docentes está muy de acuerdo</b> en que las causas de <b>los problemas de violencia</b> que <b>dificultan la convivencia</b> en el aula <b>tienen su origen en el clima que se viven los estudiantes en su contexto social.</b></p> <p><b>20 de 23 docentes están de acuerdo</b> en que:</p> <p>a) Para solucionar cualquier problema de violencia es necesario que el cuerpo docente tenga los conocimientos necesarios sobre sus tipos y las posibles consecuencias para actuar con objetividad.</p> <p>b) Para solucionar cualquier problema de violencia es necesario que el cuerpo docente tenga los conocimientos necesarios sobre sus tipos y las posibles consecuencias para actuar con objetividad.</p>
--	--	--

### 5.3.1 Apreciaciones generales a partir del diagnóstico:

- A) Los gustos, intereses, inquietudes que tienen tanto estudiantes como docentes en relación con las artes occidentales eurocéntricas y sus lenguajes.

- B) Algunos comportamientos y actitudes relacionados con el trato diferenciado hacia determinados compañeros tanto en el aula como en el patio de la escuela. Los comportamientos y actitudes de algunos estudiantes y docentes (incluyéndome) hacen desigual el trato que se da a determinados estudiantes.
- C) La utilización del marco de convivencia por parte de los docentes para tratar y solucionar las situaciones de conflicto o problemáticas ocasionados por las diferencias en el trato entre algunos estudiantes. La importancia que tiene para ellos y la escuela la solución a esos conflictos y problemáticas. Así como su consideración general respecto al origen de los conflictos y problemas ocasionados por los comportamientos y actitudes empleados en el trato entre algunos estudiantes.
- D) Finalmente la posibilidad de aprender algunas técnicas sobre artes plásticas, cuenta cuentos y música, así como sus lenguajes para emplearlos durante sus actividades pedagógicas para mejorar sus procesos y en consecuencia la significación de los saberes y aprendizajes de los estudiantes.

Esa desigualdad en el trato muchas veces determina su aceptación o rechazo en actividades pedagógicas o de otra naturaleza. Las causas de esos comportamientos y actitudes son precisamente lo que se pretende descubrir con un análisis del diagnóstico a partir de una investigación acción cotidiana desde nuestra actividad docente.

Cabe resaltar que las actitudes y comportamientos que modifican el trato hacia algunos estudiantes se imitan y causan tensiones con procesos complejos que se agudizan. Más allá de eso algunas interacciones se tornan violentas cuando en el intento de interactuar o convivir para comer, jugar o trabajar, las diferencias son evidenciadas al ignorar a determinados estudiantes, al hacer burlas o descalificaciones de su identidad cultural o de otra diferencia; que a su vez

desencadenan discusiones, insultos entre ambos y tercero, y hasta golpes entre los involucrados.

Estos conflictos y tensiones han llegado a niveles donde los padres y madres de familia de los niños agresores y agredidos protagonizan situaciones que llegan a los ámbitos legales, ya sea en la Comisión de los Derechos Humanos (CNDH) o la Procuraduría General de Justicia (PGJ) o bien en Juzgados de Paz donde han tenido que firmar acuerdos que beneficien a las partes, tanto niños como familiares.

Algunas de las expresiones verbales son:

En una clase de educación física del grupo de 3º que se lleva a cabo en el patio de la escuela, al elegir compañeros de equipo al quedar sólo dos niños por escoger:

Niño 1 –Mejor que no juegue Manuel, porque no sabe jugar, y además está muy gordo y no corre bien

Niño 2 –No, mejor que sí juegue, porque siempre que lo dejamos jugar nos compra paletas en el recreo. Ándale, dile.

Niño 1 – ¿Y si luego anda de mariquita chillando porque siempre le reclamamos?

-¡Mejor que no juegue!

El profesor de educación física, los escucha, se acerca y les dice:

Profesor de educación física - ¿Qué pasó, por qué no han terminado de escoger a sus compañeros?

Profesor de educación física – Órale, tú con ellos y tú con ellos (señalando con su mano derecha a cada niño y a los equipos correspondientes).

Niño 3 – ¡Ya vez, ya nos dieron al gordo, todo por no escoger rápido. Ahora, de seguro vamos a perder! (mientras miran molestos al niño que el profesor de educación física les designó).

En el aula del grupo de 3º, una vez que el docente termina de dar las indicaciones para organizar las investigaciones y los materiales que decidan llevar, los estudiantes se están eligiendo para formar los equipos de cuatro integrantes:

Niño 4 -¡Nos falta uno!

Niño 5 – ¿Y si le decimos a José?

Niño 4 y 6 -¡¡Noo!!,

Niño 4 -¡Luego huele muy feo!. (Con gesto de reprobación, mientras se abanica la nariz con su mano derecha)

Niño 6 -¡Sí, siempre apesta, guácala! (Imitando al niño 4. Y riéndose al terminar su comentario)

El docente escucha casualmente lo que esos niños dicen, y les pregunta:

Docente (acercándose despacio) -¿Qué harían si en la casa o departamento donde viven no hay agua para beber, para lavar los trastes, para lavar la ropa ni para bañarse? O ¿Qué harían ustedes si sus padres, por algún problema familiar o de salud no tuvieran el suficiente dinero para pagar durante mucho tiempo el gas, el agua y la luz?, ¿Podrían bañarse, o comer bien, o mantener limpia toda su casa o departamento?

Todos se agachan y durante 10 segundos quedan sin hablar, al parecer algo pensativos, Niño 4 y 5 se acercan a José y:

Niño 5 -¿Quieres jugar con nosotros?

El docente pierde la atención de la situación al oír que dos niñas discuten al pelear por un par de mesas que son las más bajas que hay en el aula.

Además de lo anterior se aplicarán una serie de cuestionarios a los alumnos y a sus docentes de inglés, educación física y TIC's para tener algunos referentes en relación a las situaciones de discriminación en las que han participado pasiva o activamente, o que han sufrido. Al también que los docentes para conocer la percepción que tienen respecto a sus estudiantes y sus formas de relacionarse, si esas relaciones entre estudiantes encierran en sí mismas tipos y niveles de violencia, y finalmente si en lo personal o como parte de un cuerpo docente han participado en la elaboración de un proyecto de escuela para potenciar el desarrollo comportamientos y actitudes para no discriminar así como para conocer desde su perspectiva si es necesario un proyecto escolar para lograr lo antes expuesto.

Al encontrar muchas situaciones donde diferentes actitudes y comportamientos conscientes o no son ejercidos para discriminarse entre estudiantes y estudiantes y docente por el simple hecho de personificar alguna diferencias o identidad cultural no aceptadas por algunos ya sea en el aula o en el patio de la escuela, además de otros espacios, queda clara la necesidad (como ya se argumentó) de construir un proyecto de intervención con un enfoque intercultural que permita aprovechar la diversidad cultural y otras diferencias de estudiantes y docente de un grupo de 3° de la Escuela Primaria de Tiempo Completo José Martí.

En ese sentido, se planean actividades pedagógicas desde los aprendizajes cooperativos para gestar una *ecología de saberes* donde los saberes estéticos y artísticos impuestos y ancestrales son el medio para construir una *convivencialidad* dialógica que arroje saberes nuevos desde y para la identidad cultural y otras diferencias personalizadas por los estudiantes y docente.

Los códigos y símbolos de los lenguajes artísticos y estéticos ancestrales y occidentales son sin duda una construcción histórica y socio cultural, lo cual implica imaginación, creatividad y actividad humana con una infinidad de manifestaciones.

Esas manifestaciones pueden ser multimodales y multidimensionales pues para ello, desde la imaginación y la creatividad se emplea el cuerpo, así como materiales creados por la naturaleza y otros creados por el humano; acompañados de técnicas, estilos, géneros, procesos y acabados, entre otros, que posibilitan la expresión de ideas, emociones, sentimientos, críticas, reflexiones, etc., relacionadas con la realidad desde la perspectiva de las culturas.

Es por eso que con los estudiantes, en tanto su edad, se propone trabajar con aprendizajes cooperativos que involucren los saberes acerca de actividades plásticas, deportivas y lúdicas (psicomotricidad fina y gruesa) empleando diversas técnicas de dibujo, pintura, modelado, papiroflexia; la expresión corporal y facial propia del teatro para utilizar todo el cuerpo y el manejo y/o regulación de las emociones y sentimientos. También se proponen actividades donde se deba realizar movimientos, posturas corporales y gestuales para dar a saber su respuesta o su opinión sobre un tema, situación o problemática.

Por otro lado se sugiere la expresión de sonidos y movimientos de animales y objetos. Así como el conocimiento del solfeo para llegar a los sonidos de notas musicales que son empleadas para conocer en un nivel básico su utilización en partitura un instrumento como la flauta.

Con lo anterior se perciben desde el enfoque interculturalidad la identidad cultural y otras diferencias particulares y colectivas que al combinarlas con sus saberes y experiencias construidos construyen cambios en su percepción de los Otro a partir de sí mismos y en su desarrollo cognitivo, cambiar o transformarse paulatinamente al mismo tiempo que están en camino de lograr sus aprendizajes esperados de grado y posteriormente su perfil de egreso.

## 5.4 Propuesta de Intervención

	<b>MEB PEDAGOGÍA DE LA DIFEENCIA Y LA INTERCULTURALIDAD</b>  <b>VICTOR VALLEJO CERVANTES</b>	
---	--	---

Tiempo	Dos semanas.	Bloque	IV	▪ La familia, internet y libro de texto.
Enfoque	Desarrollo de competencias comunicativas a través del uso de las prácticas sociales del lenguaje.		Tipo de texto	Descriptivo.
<b>Competencias que se favorecen</b>		<b>Estándares curriculares</b>		<b>Propósitos generales de la asignatura</b>
<p>Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.</p>		<p>1. Procesos de lectura e interpretación de textos 1.1. Lee de manera autónoma una variedad de textos, con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse. 2. Producción de textos escritos 2.1. Emplea la escritura para comunicar sus ideas y organizar información sobre temas diversos de manera autónoma. 2.5. Ordena las oraciones de un texto escrito de manera coherente. 2.6. Escribe y considera al destinatario al producir sus textos. 2.8. Describe un proceso, fenómeno o situación en orden cronológico. 4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje</p>		<p>Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.</li> </ul>

	4.4. Comprende la función de los textos instructivos al seguir instrucciones para resolver tareas cotidianas.	
<b>Practica social del lenguaje</b>	<b>Aprendizajes Esperados</b>	<b>Temas de reflexión</b>
Describir un proceso de fabricación o manufactura.	<p>Describe un proceso cuidando la secuencia de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recupera información relevante mediante notas y la emplea al redactar un texto.</li> <li>• Conoce la función y las características de los diagramas.</li> </ul>	<p><b>Comprensión e interpretación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia del orden temporal de presentación de los acontecimientos en un proceso.</li> <li>• Información presentada en diagramas para describir un proceso.</li> </ul> <p><b>Búsqueda y manejo de información</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos que permiten identificar información en un texto (encabezados, títulos, subtítulos, recuadros).</li> <li>• Empleo de notas para apoyar la redacción de un texto propio.</li> </ul> <p><b>Propiedades y tipos de textos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de los textos descriptivos.</li> <li>• Características y función de los diagramas.</li> </ul> <p><b>Conocimiento del sistema</b></p>

		<p><b>de escritura y ortografía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puntos para separar oraciones, y comas para enumerar.</li> </ul> <p><b>Aspectos sintácticos y semánticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nexos temporales para enlazar oraciones (<i>primero, segundo, mientras, finalmente, para que, cuando</i>).</li> <li>• Verbos en presente de indicativo.</li> </ul>
--	--	---

### Secuencia de actividades

Al entrar al aula cada uno de los estudiantes se ubicará en equipos de 4 integrantes de acuerdo a su criterio conforme van llegando.

Cabe mencionar que para esta actividad pedagógica se les pidió con dos días de antelación que no olviden reponer, en la medida de sus posibilidades, los materiales reciclables o no que se han estado utilizando en trabajos anteriores; tales como plastilina, pintura vinílica, pegamento líquido, palitos para paleta de hielo, palillos para los dientes, hojas reciclables, cajas de cartón de diversos tamaños, revistas y otros que puedan y quieran llevar.

Iniciamos partiendo de los saberes de cada estudiante.

➤ Para despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes les pregunto:

-¿Quién desayunó o comió algo antes de llegar a la escuela? A quienes deseen responder les preguntaré aleatoriamente:

-¿Qué comieron?

Cuando alguien comente haber comido, le preguntaré:

-¿Sabes cómo hacen las tortillas?

Dando la palabra a quienes así lo pida escucharemos lo que cada quien exponga.

A partir de lo anterior se les pide que en equipo elijan dos alimentos; uno que consideren nutritivo y otro que no lo sea, o no tanto y que necesiten de un proceso de elaboración para poderlo comer o beber. Para obtener esa información es necesario que indaguen en: los libros de texto, el libro de apoyo, la biblioteca de aula, la biblioteca de la escuela y la web (con mi apoyo directo).

Una vez elegidos los alimentos y la información obtenida de sus procesos de elaboración; con dibujos, hojas de colores, plastilina, materiales de reciclaje, colores (de madera, plumas, vinílicos y de cualquier otro material) y con todos los materiales que puedan obtener; en su cuaderno de marquilla, en una cartulina, en cartones de cajas o en las tablas que cada uno tiene para ello, representarán en equipo esos procesos de elaboración dividiéndolo en etapas a manera de maquetas, incluyendo una breve explicación en cada una.

Para ello pueden, deben recurrir de acuerdo a su organización de equipo, a los libros de texto, los libros auxiliares que sus padres adquirieron, los libros de la biblioteca de aula, las revistas de divulgación científica que les solicité al inicio del ciclo escolar, los libros de la biblioteca de la escuela y desde luego la web para indagar con mi apoyo para la búsqueda en la computadora del aula.

**Esta actividad al igual que las demás, son organizadas, coordinadas y monitoreadas por mí de manera continua e interactiva, esto es atendiendo y solucionando las dudas, y tomando en cuenta las opiniones y sugerencias de los estudiantes.**

- En tanto todos los equipos terminan sus maquetas para exponer los que van terminando pasan a otras actividades pedagógicas para lo cual eligen de forma personal, por parejas o por equipo un tema a su gusto, tomando en cuenta que en las juntas con padres de familia previas al bimestre se han entregado. Para eso me acerco o se acercan a mí con el fin de hacerme saber los temas que trabajarán, la forma en que han decidido hacerlo o bien las dudas que les han surgido para ello. Una vez aclaradas las dudas continúan con el desarrollo de los temas elegidos por ellos.

- Para continuar y terminar con este proceso de los alimentos y sus procesos de elaboración en maquetas, se le pedirá a cada equipo entregue el registro que han hecho en su cuaderno de español acerca del proceso de elaboración de los dos alimentos que eligieron; para esto cada estudiante elegirá si lo hace sólo escribiendo el proceso, si combina explicación y dibujos, si sólo dibuja a manera de historieta, si decide combinar todo lo anterior o bien si concluye utilizar otras formas y materiales para registrarlo, en tanto esté completo.

Este trabajo también será entregado por cada estudiante para que yo revise tanto el fondo como la forma, lo cual consiste en que cada estudiante corrija la redacción y la ortografía de su trabajo, con el fin de lograr comunicar de la mejor manera lo que espera sepan quienes reciban la información. Para lo que finalmente se le pedirá que auxilie, si así lo requiere, algún integrante de su equipo, ya sea con ideas, materiales o con la terminación física de su trabajo.

- Para redondear el trabajo de investigación para la maqueta se agendarán los días y horarios de exposición ante el grupo de los procesos de elaboración de los alimentos seleccionados para lo cual se determina los puntos que debe cubrir la exposición y la rueda de preguntas del grupo a cada equipo.
- Finalmente, a cada equipo que haya concluido lo anterior, se le pedirá que se pongan de acuerdo y se organicen para que de manera igualitaria todos participen en la elaboración de un platillo que puede ser un postre, una ensalada o lo que ellos decidan, tomando en cuenta lo siguiente:
  - a) Que será elaborado 6 días después para dar tiempo a que sus familias les apoyen con la adquisición de lo necesario y su organización de los tiempos del o los adultos que les apoyarán en el proceso.
  - b) Cada integrante deberá registrar en su cuaderno de español el nombre de los integrantes del equipo, del adulto o adultos que les apoyarán (cortando, moliendo o utilizando objetos que puedan ser peligrosos para los estudiantes), el nombre también de lo que hayan decidido preparar; los ingredientes, su proceso de elaboración (lo cual habrán de indagar en casa, partiendo de que será para 5 personas en promedio), así como los utensilios

necesarios y el tiempo aproximado de preparación.

- c) No gastar más de \$40.00 por persona, a menos de que sus padres estén de acuerdo en contribuir con más.
- d) En equipo mantener limpios los espacios de trabajo, los utensilios y los aparatos domésticos empleados.
- e) Depositar por separado la basura inorgánica y residuos orgánicos en bolsas adecuadas para para ello e introducirla en los botes grandes del patio escolar.

➤ Para estas actividades pedagógicas cada equipo habrá de compartir con los demás equipos (participando en la exposición cada uno de los integrantes):

- a) ¿Qué fue lo que prepararon?
- b) ¿Cuáles son los ingredientes?
- c) El proceso de elaboración.
- d) El tiempo aproximado de elaboración.
- e) ¿Qué y cómo participaron el o los adultos que les auxiliaron?
- f) ¿Qué fue lo más difícil a lo que se enfrentaron desde que decidieron qué era lo que iban a preparar?
- g) ¿Por qué decidieron preparar eso que están compartiendo?

Para finalizar, también en equipo (una vez que las mesas estén limpias y la basura esté en su lugar) se les proporcionará una serie de imágenes sin color, impresas en una hoja tamaño carta, para que juntos las coloreen, las coloquen ya recortadas, en una hoja tamaño rota folio, de tal manera que enumeren, titulen y redacten una descripción por imagen de la secuencia que da forma a un proceso de elaboración.

El coloreado, la organización de imágenes en la hoja grande, al igual los acuerdos que ellos tomen en equipo. Así como la explicación que darán será decidido por el equipo.



Recursos didácticos	Evaluación y evidencias	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuadernos</li> <li>▪ Cuaderno marquilla.</li> <li>▪ Plastilina</li> <li>▪ Lápices, plumas y Colores.</li> <li>▪ Pintura vinílica</li> <li>▪ Tablas de madera (40 x 60 cms.)</li> <li>▪ Pegamento líquido y lápiz adhesivo</li> <li>▪ Tijeras</li> <li>▪ Regla</li> <li>▪ Material reciclable ( hojas, cartón, palos de madera, palillos, otros,</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los diálogos de saberes sobre procesos de fabricación o manufactura.</li> <li>2. Las actitudes y comportamientos al interior y exterior de cada equipo.</li> <li>3. Las formas de comunicación para tomar acuerdos y organizarse en equipo.</li> <li>4. El trabajo en equipo con diferentes materiales para expresar el proceso de elaboración del alimento o bebida elegido por todos los integrantes.</li> </ol>	<p>La ecología de saberes estéticos en términos plásticos surge a partir de los diálogos entre estudiantes, posibilitados por la observación, la comunicación al pedir y dar ideas y materiales. Así como la tutoría y la cooperación para elegir, organizar y llevar a cabo el trabajo en equipo.</p>

<p>ya existente en el aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Materias primas e ingredientes para la elaboración de los postres, ensaladas, etc..)</li> <li>▪ Utensilios y aparatos domésticos.</li> </ul>	<p>5. El trabajo cooperativo en el libro y sus nuevos aprendizajes al socializar la lectura, comprensión y la solución del libro.</p> <p>6. El registro en el cuaderno del proceso de elaboración del alimento o bebida elegido por el equipo.</p> <p>Finalmente y de manera general los borradores de texto que describan la información sobre el proceso de fabricación o manufactura, que cumplan con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>—Información clara.</li> <li>—Convenciones ortográficas.</li> <li>—El uso del presente indicativo para describir etapas del proceso.</li> <li>—Palabras de enlace para vincular las diferentes etapas.</li> <li>—Integración de acotaciones, pies de ilustración o esquemas que den claridad al texto.</li> </ul> <p><b>Producto final</b></p> <p>Trabajos plásticos, textos y discursos descriptivos en cuaderno y libro, postre, la ensalada o lo que hayan decidido en cooperativamente.</p>	
---	---	--

## CIERRE

### ANÁLISIS CRÍTICO Y REFLEXIVO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

#### Observaciones procesuales por actividad:

1. Al igual que los días anteriores cuando se inicia una actividad pedagógica donde se trabaja un tema específico, que en su desarrollo se relaciona con otros, los estudiantes se van acomodando en los equipos de cuatro, en tanto que ya están conformados con las mesas trapezoidales y las sillas de metal tubular con madera.
2. A las 8:05 hrs. Del día, sin anunciarles que empezamos la clase les pregunto: ¿Oigan chicos, quién desayunó? La respuesta fue pronta y sin dar la palabra a alguien en particular una niña al tiempo en que levanta la mano responde, con un gesto y encogiendo los hombros – ¡Lo mismo que todos los días, cereal con leche y un pan dulce! Resignada-

Al concluir, otra niña levanta la mano suavemente y dice, pasando su lengua por sus labios, saboreándose –¡Pues yo desayuné, omelette de huevo con queso, un pan tostado con mermelada de fresa y un vasote de leche, que no me terminé porque mi mamá ya me estaba gritando que me apurara-. Sonríe al terminar.

Un niño pide la palabra levantando con rapidez la mano derecha y responde –Pues yo desayuné unos huevos a la mexicana con un pan, usted ya sabe cómo maestro, ya le platicué una vez-. A lo que respondí –Sí lo recuerdo, tiene unas tres o cuatro semanas de eso-. El niño asienta con la cabeza sonriendo mientras saborea con su lengua recorriendo sus labios y haciendo círculos con su mano izquierda sobando su abdomen.

Mirándolo casi todos, llama nuestra atención una niña que tímidamente levanta la mano izquierda para decir, mientras mira su mesa, al tiempo en que hace una leve sonrisa –Pues yo, desayuné, mmm, cinco tacos aquí afuera, ah, y un consomé-. Se muestra enrojecida de la cara. Casi

interrumpiendo, diez compañeros suyos preguntan al unísono –¿Cinco tacos?, algunos de los cuales continúan, mientras se saborean –¡Que rico!-.

Esto da pie a profundizar en el tema:

Describe un proceso cuidando la secuencia de la información.

3. En tanto terminan de saborearse algunos la posibilidad de comer algunos tacos de carne acompañados de un consomé que venden fuera de la escuela, les pregunto ¿Oigan, alguien sabe cómo hacen las tortillas? 13 levantan la mano, y le doy la palabra al niño que la levantó primero –Con unas máquinas grandes- Muy bien, gracias. Le doy la palabra a una niña y responde –También con la mano, maestro-.

Sí, también, gracias; pero ¿Cómo las hacen? Una niña levanta la mano con insistencia saltando al momento que dice –yo, yo, yo- Le doy la palabra y comenta –Pues hacen una bolotas de masa, más grandotas que los balones de básquet y las meten en una ollota que tiene la máquina y luego ya salen donde una persona las acomoda en una cajota y las van poniendo en donde las pesan para dártelas-.

4. Otra niña levanta nuevamente la mano y responde –también las hacen con la mano, hacen unas bolas chicas y las ponen en una cosa para apachurrarlas y quedan redondas para ponerlas a calentar en unas cosas grandes para calentarlas-. Algunos estudiantes asientan con la cabeza y afirman con la voz –Sí, sí, si es cierto-. Al mismo tiempo en que algunos otros afirman –¡Y con las manos también, como las señoras que hacen quesadillas! Con rostros y miradas que expresan emoción.
5. A partir de lo anterior se les pide que en equipo elijan dos alimentos; uno que consideren nutritivo y otro que no lo sea, o no tanto y que necesiten de un proceso de elaboración para poderlo comer o beber. Para obtener esa información es necesario que indaguen en: los libros de texto, el libro de

apoyo, la biblioteca de aula, la biblioteca de la escuela y la web (con mi apoyo directo).

6. Una vez elegidos los alimentos y la información obtenida de sus procesos de elaboración; con dibujos, hojas de colores, plastilina, materiales de reciclaje, colores (de madera, plumas, vinílicos y de cualquier otro material) y con todos los materiales que puedan obtener; en su cuaderno de marquilla, en una cartulina, en cartones de cajas o en las tablas que cada uno tiene para ello, representarán en equipo esos proceso de elaboración dividiéndolo en etapas a manera de maquetas, incluyendo una breve explicación en cada una.

Cabe decir que para ello diariamente de 14:00 a 15:45 horas tenemos un talleres de artes plásticas, de ciencia, de cocina y otras actividades pedagógicas, donde todos los estudiantes que así lo deseen y yo como docente compartimos; técnicas de dibujo y pintura, trabajos de papiroflexia, papiro geometría, modelado con plastilina y arcilla, así como la proyección tutoriales para llevar a cabo algunos experimentos relacionados con los temas de ciencias naturales.

Además de ello una vez cada dos semanas acude al aula algún familiar para compartir; su actividad laboral, la elaboración de algún experimento o bien la elaboración de algún platillo o postre. Todo eso tiene la finalidad de relacionar los contenidos curriculares con la vida cotidiana, el contexto y con mayor profundidad los conocimientos heredados por los estudiantes o por cualquier familiar.

7. El siguiente momento es la investigación de dos alimentos que requieren de un proceso de elaboración. Este proceso se da en razón de los intereses, la curiosidad, los gustos y las necesidades de los estudiantes. La libertad de movimiento está en razón de lo anterior y de los recursos con que contamos en la escuela.

Al pasar de equipo en equipo doy cuenta de la capacidad de organización que en lo particular y en lo colectivo tienen. Hay quienes sugieren alimentos sin haber buscado antes en algún libro o revista, también quienes buscan directamente en libros y revistas opciones de alimentos y quienes directamente deciden acudir a mí para pedirme que por internet busquemos algunos alimentos procesados sin dar nombres, a diferencia de quienes me piden buscar cómo se hacen diferentes alimentos como las hamburguesas y pizzas de distintas marcas, así como diferentes cereales de la marca Kellogs y diferentes botanas de la marca Sabritas.

Este proceso lleva diferentes tiempos para cada equipo ya que su organización es distinta. Así, al finalizar el día sólo un equipo tiene los dos alimentos y sus procesos de elaboración, mismo que están identificando para organizar los procesos de trabajo individual y colectivo, así como los materiales faltantes que habrán de llevar al día siguiente.

Es destacable que el grupo de tercero ya sabe que deben llevar un registro del tema, el nombre de los alimentos en este caso y el desglose de los procesos de elaboración así como los materiales que están empleando y finalmente un dibujo de cómo es que quedó su trabajo o bien un registro detallado de lo que hace, cómo lo hacen y con qué lo hacen. Esto como parte de una metodología que se planteó desde el inicio del curso a partir de aclarar los beneficios que ello implica en sus aprendizajes personales y colectivos.

8. Al día siguiente cada estudiante se integra a su equipo al mismo tiempo en que se preguntan y comentan sobre los acuerdos del día anterior. Para esto algunos se cuestionan sobre la falta de materiales que olvidaron o no les fue posible llevar por diversas causas. Esto implica una reorganización en las actividades al mismo tiempo en que se gesta una serie de actitudes de comprensión y búsqueda de soluciones para llevar a cabo el trabajo.

9. En el mismo proceso surge la posibilidad de compartir o intercambiar materiales e información entre integrantes de diferentes equipos ya que algunos estudiantes han llevado impresa la información de más de dos alimentos, también revistas preparar postres, pastas y otros platillos. Esta situación provoca que unos y otros equipos inicien un intercambio complejo de información y de materiales para elaborar sus maquetas.
10. Vale la pena aducir que a lo largo del día mientras unos alumnos trabajan en la elaboración material de los procesos de elaboración de los productos con más y diferentes materiales, otros les facilitan tanto la información como sus puntos de vista para lograrlo. Al mismo tiempo entre los equipos surge una dinámica de acercamientos para compartir técnicas plásticas para la elaboración inicial y final de los trabajos.
11. Por otra parte aun y cuando está formados los equipos hay estudiantes que solicitan asesoría y apoyo a otros para dibujar y pintar, así como para diseñar los procesos. Esto implica una serie de movimientos en los equipos y entre los equipos.
12. Es necesario destacar que a lo largo de los cinco días de la semana tienen clases de educación física e inglés en diferentes horarios, además de media hora de recreo de 10:30 a 11:00 y una hora de comida de 13:00 a 14:00 horas. Esta situación permite que todos los estudiantes se organicen y reorganicen para continuar, corregir y/o mejorar sus trabajos, además de conseguir o improvisar materiales e ideas en todos los equipos, pero sin llegar a la competencia entre ellos.
13. Estos procesos se desarrollan entre cuatro y seis días. En tanto todos los equipos concluyen su maqueta para poder exponer al grupo, los equipos que van terminando pasan a otras actividades pedagógicas para lo cual eligen el tema por trabajar; toda vez que estos se dan en las juntas previas al bimestre. La elección se da de manera personal, por parejas o por equipo, según se organicen. Para iniciar esos trabajos algunos estudiantes

se acercan a mí en tanto que otros me piden que me acerque a ellos con el fin, ambos, de hacerme saber su decisión y/o su forma de trabajo, o bien para exponer sus dudas que una vez resueltas dan pie a poder adentrarse en dicho proceso.

14. Importante es aclarar que para cada dinámica de trabajo pedagógico los estudiantes emplean algunas herramientas de consulta y de apoyo como cuadernos, libros de la SEP, libro de apoyo comprado por los padres de familia, la biblioteca de aula, la biblioteca de la escuela, revistas de indagación científica y tecnológica que son llevadas por los mismos estudiantes de manera temporal o definitiva, la web que a petición de los estudiantes es consultada por mí en la computadora destinada al aula de tercer grado.

15. A estos apoyos didácticos para consulta se suman otros materiales plásticos que se almacenan en los dos estantes del aula; estos varían entre pinturas vinílicas, plastilina, pegamento líquido, silicón, hojas tamaño carta blancas y de colores de papel bond, hojas tamaño rota folio, cajas de cartón (de diferentes tamaños) palos para paleta de hielo planos de prisma cuadrangular, estambre de diferentes grosores y colores, 25 tablas de madera de 40 x 25 cm. (donadas por un padre de familia al inicio del ciclo escolar 2017-2018) y trozos de telas de diversos tamaños.

16. El tiempo de espera ha terminado y nos disponemos a sortear los turnos o a organizar las exposiciones de los equipos de acuerdo a la secuencia en que fueron terminando. Para ello en grupo hemos determinado que los aspectos a tomar en cuenta son:

Para quien expone;

- a) No leer durante la exposición, excepto nombres y números.
- b) El tono y volumen de voz debe ser los adecuados para poder ser escuchado por todos en el aula.

- c) No dar la espalda a quienes observan y escuchan
- d) Respetar el turno que le corresponde
- e) Anotar las preguntas que no pudo responder para llevar al día siguiente las respuestas correspondientes que serán entregadas en una hoja a quien se las hizo
- f) Apoyar a sus compañeros de equipo si le es posible.

Para quien observa y escucha;

- a) No interrumpir durante la exposición de sus compañeros
- b) Pedir su turno en el momento de hacer las preguntas
- c) Respetar las formas de ser y expresar de todos los que exponen y los que preguntan (no burlarse)
- d) Si requiere salir al baño esperar entre turnos para solicitar su salida.

17. Después de 5 minutos de diálogo acerca de las opciones para organizar las exposiciones llegamos a la conclusión de cortar una hoja reciclada en seis partes iguales para escribir en cada parte el nombre que cada equipo elija, para después doblarlos y meterlos en una caja de cartón y sortear así los turnos. Cada papelito es sacado, sin ver el interior de la jaca, por un estudiante elegido en cada equipo.

Quedando de la siguiente forma:

- I. Los locos de la ciencia
- II. Las chicas científicas
- III. Los tiburones científicos
- IV. Los científicos locos y poderosos
- V. Las bellas científicas
- VI. Los científicos guapos

18. Se acordó llevar a cabo las exposiciones al día siguiente (martes) a partir de la hora de entrada ya que son las 12:00 hrs. y a las 12:10 tendrán clase de inglés. Al día siguiente a partir de las 08:05 inician las exposiciones. Cada una se llevó un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos más 10 o 15 minutos de preguntas y respuestas. Durante este proceso es notable destacar que la mayoría de los niños respeta su turno y apoya a quien por diferentes causas olvida o equivoca su discurso. También es notoria la forma de organización de los turnos en relación a cómo acomodaron los discursos en razón de los procesos.
19. Al final de cada exposición le pregunto a cada integrante si desde su perspectiva los demás integrantes trabajaron, apoyaron y contribuyeron con materiales de igual manera durante todo el proceso. Finalmente les pregunto cuál sería la calificación que considera tener a partir de todo lo que hizo y lo que no hizo. Para ello es imprescindible hacer notar la solidaridad y el respeto por las formas de expresión y los estilos, toda vez que la mayoría de los estudiantes ayudaba a los demás integrantes del equipo de una u otra forma.
20. Las exposiciones se llevaron tres días consecutivos debido a la necesidad de acudir a otras clases como inglés y educación física. Al concluir todas les entregué sus cuadernos para que revisaran las correcciones por hacer y también su calificación, donde se tomó en cuenta su percepción (autoevaluación), la de los demás miembros del equipo (coevaluación) y mi postura respecto a todos los procesos (evaluación conjunta).
21. Una vez concluidos estos procesos, espero la hora de la comida para hacerles saber que deben reorganizarse, con quien ellos prefieran, en equipos de cuatro para que seis días después, es decir el siguiente lunes elaboren un postre, una ensalada, una sopa, un guisado o algo semejante, apoyados por uno o dos adultos necesariamente. Para eso habrán de organizarse y presentar cada equipo, por escrito (información que todos los integrantes habrán de tener) pasado mañana viernes, con el nombre y la

firma de autorización de su mamá, papá u otra persona responsable de ellos, lo siguiente:

- I. El nombre del platillo, ingredientes, utensilios necesarios, pasos a seguir, tiempo considerado y el nombre del o los adultos que habrán de apoyarles; esto último con el fin de proporcionarles los citatorios necesarios para que les permitan la entrada a la escuela.
- II. El cuaderno donde cada miembro del equipo tiene registrado lo mismo, además de las firmas de los familiares que les apoyarán, habrán de dibujar los procesos de preparación con su pie de imagen. Los cuadernos serán intercambiados por los citatorios para formalizar su propuesta, en el entendido de que habrán de preparar aproximadamente 10 a 15 porciones para compartir al final de las exposiciones, buscando con ello compartir los resultados de su esfuerzo, de su organización y de su trabajo.

22. En general el grupo de tercer grado está emocionado por el futuro trabajo. Esto se evidencia cuando pocos minutos después de la comida por equipos me entregan una lista con el nombre de los integrantes y el nombre del platillo que probablemente prepararán el próximo lunes. Al ver eso les pido que me escriban tres posibles platillos de los cuales en equipo decidirán el que harán finalmente y que integrarán en el documento solicitado el tercer día.

23. Después de aclarar algunos puntos sobre el futuro trabajo, les pido que se pongan de acuerdo para determinar por equipo si alguien se lleva la maqueta, si se destruye para reciclar los materiales, si se turnan por días el trabajo, o bien si tienen otras opciones relacionadas con sus maquetas. Pocos minutos pasan para que por equipo me llamen o se acerquen a mí con el fin de informarme lo que han acordado hacer o bien los inconvenientes o desacuerdos que tienen y qué piensan hacer.

24. Cinco de los seis equipos han resultado lo que harán:

- I. Los locos de la ciencia han determinado recuperar los materiales desarmando su maqueta para ello y tirar lo que ya no se pueda reutilizar.
- II. Las chicas científicas han decidido turnarse la maqueta una semana cada quien y reponer los materiales empleados.
- III. Los tiburones científicos prefirieron llevarse algunas partes de la maqueta, recuperar los materiales de lo que no se lleven y reutilizar lo más posible.
- IV. Los científicos locos y poderosos tienen un conflicto que están tratando de resolver porque dos niños pretenden llevarse el trabajo este mismo día. Al final lo deciden con un piedra, papel o tijera, lo cual da como resultado que el niño más insistente sale beneficiado y se la lleva prometiendo regresarla el lunes para el otro compañero se la lleve, ya que ese lunes su mamá, aparentemente, será una de las adultas que les apoyará con su platillo.
- V. Las bellas científicas deciden turnarse la maqueta, para ello, en cuatro papelitos escriben un número del 1 al 4 de los cuales eligen uno que les dará el turno para llevársela cada lunes y después regresarla el próximo y así sucesivamente hasta que se decida otra opción.
- VI. Los científicos guapos han acordado que uno de ellos se lleve la maqueta sin que la regrese ya que por diversas causas los demás integrantes, aunque también desean llevársela no le es posible. Entre esas causas están el vivir lejos, no tener automóvil para transportarla o bien la negativa previa a esa posibilidad por parte de algún papá o mamá.

25. Al siguiente día los equipos decidieron quedarse tal y como estaban. Esto resultó así porque al iniciar el día de trabajo, les pregunté que si alguien había decidido cambiarse de equipo lo hiciera en ese momento para poder iniciar. Esto llevó también a que cada equipo dialogara en voz baja sobre la idea de corroborar su decisión de quedarse como estaban. –¿Están seguras y seguros?- pregunté con insistencia. –sí- respondieron casi todos al unísono. –Ta'gueno pues, ay como queran, a rajarse a su tierra- les dije simulando una voz ronca. A lo que más de un estudiante riendo responden –¡Sí pues!- afirmando nuevamente.

26. Ha llegado el lunes y todo está preparado para que después de la ceremonia (a las 8:30 hrs.) entren los familiares que ayudarán a cada equipo con la preparación de los platillos. Son las 8:35 hrs. las y los adultos están incorporándose con cada equipo. Están sacando y acomodando todo lo que utilizarán para ello. Algunas niñas y niños traen mandiles o batas blancas, algunas niñas también han atado su cabello con chongo, trenza, cola de caballo con dos o más ligas para sujetar mejor el cabello.

27. En este momento les pregunto –¿Alguien necesita algo en especial?- una mamá (desde su lugar) me pregunta –¿Dónde podemos tomar agua para lavar los trastes que utilizamos y para limpiar las mesas y el piso, profesor?- -Mmm, de la llave que está en el lavadero, junto a los bebederos. Sólo les pido que tengan mucho cuidado para que no goteen agua aquí dentro, o secarla inmediatamente, porque en este piso nos podemos resbalar fácilmente y es muy peligroso cuando le cae agua. –sí profe, no se preocupe- responde la mimá mamá. Al finalizar ese comentario, una mamá de otro equipo asevera –Pensando en eso, traje dos jergas secas y limpias, si alguien necesita una, aquí la puede tomar, con confianza-.

Estas expresiones de apoyo y solidaridad tanto de los estudiantes como de los adultos se repitieron en diferentes momentos y con diferentes cosas, cuando compartían o intercambiaban ingredientes y hasta objetos como

cuchillos, cucharones, tazones, licuadora, batidora y demás utensilios que varios equipos llevaban.

28. Después de casi dos horas, el sexto equipo está por terminar cuando se oye el timbre para salir al recreo. Niños y mamás de ese equipo me miran preocupados y me preguntan –¿Podemos terminar y luego nos bajamos?- para lo cual yo respondo con una pregunta –¿Están todos de acuerdo?- se miran unos a otros y asentando con cabeza y voz que sí, en tanto que al mismo tiempo dos niños dicen –¡Pero ya tenemos hambre!- con cierta preocupación, pero sin dejar de trabajar. Hay un silencio y les comento – Pueden ir comiendo mientras terminan, sólo organícense. Y salgo del aula dejando la puerta abierta.

No tardaron cinco minutos cuando todos los integrantes del equipo, al igual que las mamás ya estaban en el patio compartiendo los alimentos en el recreo.

29. Al terminar el recreo (11:00 hrs.) estamos todos de regreso en el aula y varios niños preguntan –¿Ya podemos empezar maestro?- a lo que respondo con una pregunta –¿Alguien necesita más tiempo?- se miran tanto entre los integrantes de los equipos como entre miembros de diferentes equipos y varios niños responden –Creo que nadie profe- se suman más voces y dicen, con voz alta –¡ehh!-, vamos a empezar.

30. Una mano se levanta y pregunta –¿Podemos sortear de nuevo los turnos para exponer, maestro?- sin dar tiempo a mi respuesta varios estudiantes dicen –¡siii, con papelitos, maestro!-, a lo que les pregunto, mirando a todos –¿están de acuerdo?- se miran entre todos incluyendo los adultos y casi al unísono responden –sí, está bien-. Ya con la hoja en las manos, la doblo en seis partes iguales mientras dos niñas se acercan diciéndome –Le ayudamos a escribir los números y doblar profe-.

31. Expectantes todos los demás observan el proceso. Llegado el momento de sacar los papelitos, ahora de una caja para zapatos de niña, les pregunto –

¿Estarían de acuerdo si un papá o una mamá de cada equipo pasa a sacar un papelito? Casi todos responden en un tiempo –¡Sííí! -¿Alguien no está de acuerdo?- Mirándose unos a otros, se hace un silencio –Muy bien, pues elijan quien pasa y empezamos-. Después de ser elegidos, una a una, uno a uno pasan por su papelito y leen el número del equipo. Al final queda en el siguiente orden:

**1°. Equipo III**, que ha preparado 2 Pays fríos medianos de limón con galletas marías.

**2°. Equipo V**, quienes han preparado Ensalada de manzana con frutas a la crema.

**3°. Equipo I**, que han elaborado 50 trufas de chocolate con galletas marías.

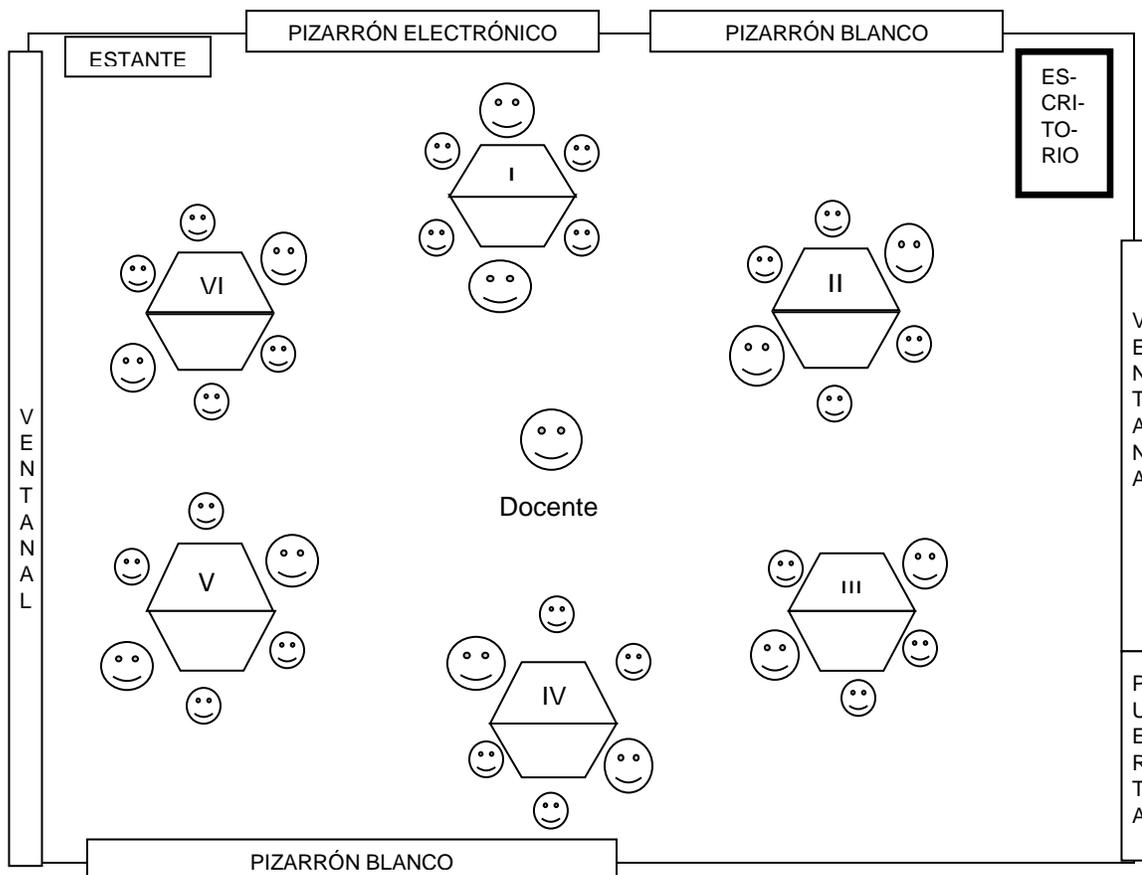
**4°. Equipo VI**, quienes han preparado mini molletes con frijoles, queso manchego y jamón de pavo.

**5°. Equipo II**, que ha decidido preparar mini hot cakes integrales con o sin mantequilla y a elegir, duraznos en almibar, cajeta, mermelada de fresa o jamón y queso; acompañados de leche fría o caliente.

**6° Equipo IV**, quienes llevaron zanahoria, jícama, manzana amarilla, plátano, naranja, pepino, melón y sandía picadas o ralladas para preparar vasos de 8 o 10 onzas con las combinaciones a elegir.

32. Antes de iniciar les recuerdo que además de tomar en cuenta lo mismo que en las exposiciones sobre los procesos de elaboración de los dos alimentos, ahora incluiremos la participación de los adultos de acuerdo a lo que todos decidamos tomar en cuenta al final de las exposiciones. Esto no quiere decir que los familiares que no pudieron venir no sean importantes o que no se les tomará en cuenta, ya que su apoyo es diferente.

33. Las exposiciones se presentaron desde el lugar donde están los equipos, esto es:



34. Tanto los estudiantes como las mamás y papás que les apoyaron antes, durante y después de la exposición tuvieron una participación interactiva. Los estudiantes iniciaban y los adultos abundaban sobre los detalles, como la forma, los tiempos y la secuencia de los procesos de preparación, sin interrumpir. Después de la exposición por equipo los restantes aplaudían nutridamente. Finalmente al concluir todos los equipos, por turnos, compartieron lo que prepararon.

Cabe mencionar que llevaron tales cantidades de ingredientes que alcanzó para que todos los equipos repartieran a cada integrante la misma cantidad; para ello, todos los equipos ya estaban preparados con vasos, platos, cucharas, servilletas y tenedores desechables para repartir sus platillos.

Situación que no contemplé y que varios niños de diferentes equipos me hicieron notar, de tal manera que al hacerme esa observación me comentaron que eso también tenían que escribirlo en sus cuadernos.

Después de unos segundos de silencio de mi parte les respondo –Sí, tienen razón, lo olvidé. ¿Me disculpan?- tras mi pregunta, los niños que me hicieron esa observación dicen –Ahora nos debe una paleta, –O un taco, – O una gelatina. A lo que respondo –Ups, está bien, mañana mismo, ¿va?, pero no se les olvide que es desde que empieza del recreo-.

35. Para finalizar, también en equipos de 4 integrantes (una vez que las mesas estén limpias y la basura esté en su lugar) se les proporcionará una serie de imágenes sin color, impresas en una hoja tamaño carta, para que los coloreen, los llenen con plastilina, los llenen con trozos de hojas de colores, los llenen con pinturas vinílicas, o con lo que decidan; las coloquen ya recortadas, en una hoja tamaño rota folio, de tal manera que enumeren, titulen y redacten una descripción por imagen de la secuencia que da forma a un proceso de elaboración.

El coloreado o llenado de las imágenes, la organización de estas en la hoja grande, al igual los acuerdos que ellos tomen en equipo; así como la explicación que darán al trasladarme a su espacio será decidida por el equipo.

Parte del objetivo de este trabajo es que cada estudiante utilice a su albedrío algunas técnicas plásticas que hemos desarrollado, o bien ninguna, porque tiene para él una mejor idea.

36. Los diálogos que se suscitan al interior de los equipos para intentar organizarse son muy nutridos y diversos. Las afinidades por las que decidieron estar juntos para este trabajo se dejaron ver de múltiples maneras, aunque no en todos los equipos, ya que hubo desacuerdos y acuerdos, encuentros y desencuentros que le obligaban a alargar los procesos y a buscar alternativas para participar todos o bien para dividirse los trabajos y que cada quien decida cómo y con qué lo hará.

Los resultados fueron tan desiguales que al mostrarlos a los demás equipos las expresiones de sorpresa, agrado y emoción fueron múltiples y diferentes, pues hubo quien no dio tanta importancia a los demás trabajos como al propio.

Al final cada equipo decidió qué hacer con el trabajo, las discusiones fueron largas y los encuentros y desencuentros de los puntos de vista fueron intensos en tanto que hubo quien prefirió mejor ceder el trabajo para no generar más tensiones entre sus compañeros.

### **Apreciaciones generales a manera de conclusión**

Con la aplicación de la propuesta de intervención se pudo vislumbrar que la ecología de saberes estéticos y artísticos como elemento de la mediación intercultural para no discriminar en la construcción de aprendizajes cooperativos:

1. Promueve la comunicación cooperativa, cuando los estudiantes observan, escuchan y opinan para compartir lo que saben o preguntar lo que no saben y para ofrecer lo que tienen o para pedir lo que no tienen, sin que ello obligue a los Otros a dar o recibir.
2. Favorece la organización y el desarrollo de actividades pedagógicas donde los estudiantes en general se involucran de principio a fin, sobre todo cuando estas les permiten emplear el juego para compartir y comunicar sus saberes.
3. Facilita la organización de los tiempos, para el antes, durante y después de las actividades en razón de la investigación extra clase, la aportación y organización de los materiales empleados así como la evaluación y corrección cotidiana de los procesos.
4. Permite plantear y replantear el cómo, cuándo, con qué, quiénes, por qué y para qué de lo cualitativo y cuantitativo de los trabajos personales y cooperativos.

5. Promueve la igualdad, la solidaridad y el respeto de la identidad cultural y otras diferencias entre estudiantes, toda vez que al observar, escuchar y dar cuenta de algunas situaciones difíciles que viven los Otros antes, durante y después de las actividades pedagógicas, ellos comparten saberes y materiales, ayudan aun y cuando ello amerite dejar de momento su trabajo.
6. Propicia el tutorio entre iguales en tanto que cuando hay tiempos fuera los que ya terminaron apoyan a los que aún no, o bien dan puntos de vista al explicar cómo es que ellos han hecho su trabajo, al mismo tiempo en que sugieren ideas.
7. Promueve la responsabilidad personal y colectiva cuando van adquiriendo conciencia social al saber lo que implica su participación activa o pasiva en todos los procesos, para lo cual procuran no faltar o reponer con tiempo, trabajo y materiales tanto a sus compañeros de equipo como a quien lo necesite.
8. Suscita la libertad de expresión con igualdad, solidaridad y respeto a los Otros al tener cuidado con lo que expresa, cómo lo expresa y con qué lo expresa.
9. Origina el diálogo de saberes artísticos y estéticos a partir de la necesidad, el gusto, la inquietud o los intereses personales y colectivos, respetando las formas de expresar lo que sienten, piensan y saben por medio de los lenguajes artísticos y estéticos, como la música, el canto, el baile, el dibujo, la pintura, la papiroflexia, las gesticulaciones, etc., en tanto la identidad cultural y otras diferencias de quien se expresa.
10. Posibilita la construcción de relaciones más centradas en la diversidad cultural y otras diferencias toda vez que para dialogar y compartir tiempos y espacios involucran y se involucran cada vez más y con mayor apertura de expresiones sin juzgar ni calificar.

11. Viabiliza la *convivencialidad* dialógica desde la identidad cultural y otras diferencias tanto de estudiantes como de docentes al construir y reconstruir la idea de que al ser iguales todos tenemos derecho a ser diferentes.
12. Permite visibilizar a los Otros pero no para invisibilizarlos, ni para tener acuerdos o encuentros obligados, sino para saber y comprender que la igualdad, la solidaridad y el respeto es una construcción intrínseca que genera relaciones interculturales.

## REFERENCIAS

ACADEMIA MEXICANA DE LA LENGUA A.C. Ir a <http://www.academia.org.mx/>

Aguado, Teresa. "Diversidad Cultural e Igualdad Escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de las actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales". España 1999

Aguado, Teresa. El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

Agudelo, Cely. Nubia, Cecília. "LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN PAULO FREIRE". Revista Historia de la Educación Latinoamericana. 2009. Colombia.

Albaladejo, Natalia. Evaluación de la Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria. 2011. España

Anxo. S.R., Miguel. EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LA PEDAGOGIA. BASES PARA UNA TEORIA HOLISTICA DE LA EDUCACION. Estudios Pedagógicos, N° 26, 2000. ESPAÑA. E-mail: [miguel@iceusc.usc.es](mailto:miguel@iceusc.usc.es)

Arte y cultura. Orientaciones para fortalecer la práctica docente. Programa Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública 2014.

Ayestarán, Ignacio, Márquez-Fernández, Álvaro B., Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. 2011. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007002>

Bello Domínguez, Juan. "La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión. La interculturalidad en la educación: entre la construcción social y la política pública:" México 2010

Bello Domínguez, Juan "Educación Intercultural. Trabajar con los Diferentes o las Diferencias" México 2013

Bello Domínguez, Juan. Educación Intercultural y diálogo de Saberes para la Paz. 2014. México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132726007>

Besalú, Xavier. Alumnado, escuela, cultura. *Alumnado inmigrante, diversidad cultural, evolución generacional* Suplemento de Aula Intercultural nº 1 Culturas y Educación en un mundo global. [aulaintercultural.org/2008/04/01/alumnado-escuela-cultura/](http://aulaintercultural.org/2008/04/01/alumnado-escuela-cultura/)

Boaventura de Sousa Santos. Decolonizar el saber, Reinventar el poder. 2010. Uruguay

Boaventura de Sousa Santos. De la dualidades a las ecologías. 2012. Bolivia

Boaventura, De Sousa, Santos. Pluralismo epistemológico. 2017. España

Boggino, Norberto. Cómo prevenir la violencia en la escuela: estudio de casos y orientaciones prácticas. Argentina. 2012.

Bourdieu, Pierre. La miseria del mundo. Editorial Fondo de Cultura Económica. 1999. Argentina

Bourdieu, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. Editorial Siglo XXI. 2011. México

Carrera, Beatriz y Mazzarela, Carmen. “Vygotsky: Enfoque sociocultural” Revista Educare. 2001

Consejo de Europa. Libro blanco sobre el Diálogo intercultural. 2008

Chaves, Ana Lupita. “Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky”. Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México. 2001

Dietz, Gunther. y Mateos, Laura “Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos”. México 2011

Dussel, Enrique. EL ENCUBRIMIENTO DEL OTRO. Hacia el origen del mito de la Modernidad. Ecuador. 1994

Elboj Saso, Carmen. El giro dialógico de las Ciencias Sociales. Universidad de Zaragoza. Revista Acciones e Investigaciones Sociales. 2001. España. Disponible en: [Dialnet-ElGiroDialogicoDeLasCienciasSociales-206415.pdf](http://dialnet-elgirodialogico-delas-ciencias-sociales-206415.pdf)

DOI: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ais/ais.200112194](https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200112194)

Elorriaga, Konstantze. Lugo, María Elena. Montero, María Eugenia. Nociones acerca de la complejidad y algunas contribuciones al proceso educativo. Telos, vol. 14, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 415-429. Venezuela. 2012. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99324907002>

Elliot, Jhon. La investigación acción en educación. Editorial Morata. 2000. México

Enadis 2010. Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. 2011

Escarbajal, Andrés. Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo. Editorial NARCEA. 2010. España.

Estermann, Josef. Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. POLIS, Revista Latinoamericana [en línea] 2014, 13 [Fecha de consulta: 27 de febrero de 2018] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531773016>

Fernández Enguita, Mariano. Educar en tiempos inciertos. 2009

Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. México: Editores S.A. de C.V. 1970

Gómez Moreno, Pedro Pablo, 1964- Estéticas Decoloniales [recurso electrónico] / Pedro Pablo Gómez, Walter Mignolo.- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012

Illich, Ivan. La convivencialidad. 1978. México.

Ishizawa, Jorge. Diálogo de Saberes. Una aproximación epistemológica. PRATEC 2012.

Hegel. G.W. F. LECCIONES DE ESTÉTICA. Vol. 1. España. 1989

Jové, Gloria y Boix, J. Luis. "diversidad y cohesión social. La educación y la diversidad (alteridad) en relación con el contexto" España 2007

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. TEXTO VIGENTE Última reforma publicada. DOF 01-06-2016.

Mignolo, Walter. Thoughts on modernity/coloniality, geopolitics of knowledge, border thinking, pluriversality, and the decolonial option. 2007

Morales Campos, Estela. Rescate y difusión de la diversidad cultural en el mundo global / coordinadora. UNAM. México. 2010.  
<http://creativecommons.org/licenses/by-ncsa/3.0/deed.esMX>

Naranjo Flores, Gabriela. La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. CPU-e, Revista de Investigación Educativa (en línea) 2011, (enero-Junio): Fecha de consulta: 7 de marzo de 2018. Disponible en <http://www.autores.redaluy.org/articulo.ao?id=283121721002>ISSN

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD: Informe mundial sobre la violencia y la salud. 2011. Ginebra.

Ortega, Rosario. LA CONVIVENCIA: UN MODELO DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA. <http://acosomoral.org/pdf/ORTEGA.pdf>

Palacios, Lourdes. El valor del arte en el proceso educativo. 2006. México

Palomero Pescador, José Emilio, Fernández Domínguez, María Rosario. La violencia escolar, un punto de vista global. Revista Interamericana de Formación del Profesorado. En línea 2001. (Agosto): Fecha de consulta: 7 de marzo de 2018. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404103>ISSN0213-8646

Poblete Melis, Rolando. Educación Intercultural en la Escuela de Hoy. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Disponible en:  
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

Prieto, Oscar; Duque, Elena. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y SUS APORTACIONES A LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN. Revista Electrónica Teoría de la Educación. 2009. España. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898002>

Programa Sectorial de Educación 2013-2018

Pujolás Maset, Pere. VI JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CONIBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA. Universidad de Vic. Laboratorio de Psicopedagogía (2009). <file:///C:/Users/Lenovo/Documents/pere-pujolas-pdf>.

Ramírez González, Rudecindo. La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista Vyotskiana. 2009. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711473005>

Romera, Eva M. Del Rey, Rosario, Ortega, Rosario. Factores Asociados a la implicación en Bulling: Un Estudio en Nicaragua. Psychosocial Intervention [en línea] 2011, 20 (Agosto-Sin mes): [Fecha de consulta: 7 de marzo de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179819285004>ISSN1132-0559

Rockwell, Elsie. La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México. 1995

Santos Guerra, Miguel. "El pato en la Escuela o el Valor de la Diversidad" 2006

SEP. "El enfoque Intercultural en Educación. Referentes conceptuales de la educación intercultural bilingüe (EIB). 2008

SEP. Plan de estudios. Educación Básica. 2011. México

SEP. Programa Escuelas de Tiempo Completo. 2009. México.

- Tebar, Lorenzo. El profesor mediador del aprendizaje. 2013. México.
- Touraine, Alain. Igualdad y diversidad. 2000. México
- UNESCO. "Declaración de Salamanca. De principios, Práctica y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España. 1994
- UNESCO. "Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia. 1990
- UNESCO. Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Volumen 2. Chile.:2005.
- UNESCO. DIVERSIDAD CULTURAL. MATERIALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL TRABAJO DE AULA. 2005. p. 16
- UNESCO. Documento de política. Decidamos cómo medir la violencia en las Escuelas. 20017
- UNESCO. La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Jacques, Delors. México.1996.
- UNESCO. Marco de Acción de Dakar. Educación para todos. Cumplir nuestros compromisos comunes. 2000.
- Us Soc. Pedro. La práctica de la interculturalidad en el aula. 2009. Costa Rica.
- VELASCO, José Antonio; De González, Leonor Alonso. Sobre la teoría de la educación dialógica. Educere, vol. 12, núm. 42, 2008. Venezuela. En: [http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdf Red.jsp?iCve](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve)
- Vielma, Elma; Salas, María Luz Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. Educere. Venezuela 2000
- Viché González Mario. La dialogicidad. quadernsanimacio.net. 2014.

Vigotsky, Lev. S. La imaginación y el arte en la infancia. La imaginación y el arte en la infancia. 1930. <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>

Walsh, Catherine. La interculturalidad en la Educación. 2005. Perú

Walsh, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado Tabula Rasa, núm. 9. 2008, pp. 131-152. Colombia <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>

## ANEXOS

### Matriz 1

<b>CATE- GORÍA</b>	<b>TIPOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>NATURALEZA</b>	<b>CUESTIONARIO</b>	<b>ITEMS</b>
<b>Arte</b>	<b>Bellas artes</b>	<b>Música</b>          <b>Danza</b>	<b>Folklórica</b>  <b>Infantil</b>  <b>De cámara</b>  <b>Autóctona</b>  <b>Ballet</b>  <b>Vals</b>  <b>Autóctona</b>  <b>Folklórica (Regional)</b>  <b>Twist</b>  <b>Break Dance</b>		

			<b>Rock and roll</b>  <b>Slam</b>  <b>Etc...</b>		
		<b>Teatro</b>	<b>Realismo</b>  <b>Ópera</b>  <b>Melodrama</b>  <b>Marionetas</b>  <b>Performance</b>		
		<b>Cine</b>	<b>Terror</b>  <b>Comedia</b>  <b>De arte</b>  <b>Ciencia ficción</b>		

			<p><b>Erótico</b></p> <p><b>Bélico</b></p> <p><b>Histórico</b></p> <p><b>Documental</b></p> <p><b>Infantil</b></p>		
	<p><b>Artes plásticas</b></p>	<p><b>Pintura</b></p>	<p><b>Cubismo y Expresionismo</b></p> <p><b>Atavismo</b></p> <p><b>Surrealismo</b></p> <p><b>Futurismo</b></p> <p><b>Abstraccionis- mo</b></p> <p><b>Dadaísmo y Neodadaismo</b></p> <p><b>Pop art</b></p>		

			<p><b>Op-art y arte cinético</b></p> <p><b>Abstracto</b></p> <p><b>Collage</b></p> <p><b>Hiperrealismo</b></p> <p><b>Milimalart =Minimalismo</b></p> <p><b>Escultura</b></p> <p><b>Hiperrealismo</b></p> <p><b>Arte conceptual</b></p> <p><b>Urban arte</b></p> <p><b>Arte provera</b></p> <p><b>El hueco</b></p> <p><b>El movimiento</b></p> <p><b>La deformación</b></p>		
--	--	--	--	--	--

		<b>Arquitectura</b>	<b>La abstracción</b>  <b>Histórica o estilística</b>  <b>Popular o tradicional</b>  <b>Común o vulgar</b>  <b>Religiosa</b>  <b>Militar</b>  <b>Arcaica</b>		
--	--	---------------------	--	--	--

## Matriz 2

CATEGORÍA	TIPOS	INDICADORES	INDICADORES	NATURALEZA	CUESTIONARIO	ITEMS
<b>Violencia</b>	<b>Auto-inflingida</b>	Comportamiento o suicida  Autolesiones		Física Psicológica Privaciones o desatención		
	<b>Inter-personal</b>	<b>Familia/pareja</b>          <b>Comunidad</b>	<b>Menores</b> Pareja Ancianos       <b>Amistades</b> Extraños	<b>Física</b> <b>Sexual</b> <b>Psicológica</b> <b>Privaciones o</b> <b>desatención</b>		

	<b>Colectiva</b>	<b>Social</b>  Política  Económica		<b>Física</b> <b>Sexual</b> <b>Psicológica</b> <b>Privaciones o</b> <b>desatención</b>		
--	------------------	--	--	--	--	--

<b>Conflicto (Tensión)</b>	<b>Inter- personal</b>         <b>Colectiva</b>	<b>Familia/ pareja</b>  <b>Comunidad</b>  <b>Social</b>	<b>Menores</b>	<b>Física</b> <b>Sexual</b> <b>Psicológica</b> <b>Privaciones o</b> <b>desatención</b>		
<b>Agresivi- dad</b>	<b>Inter- personal</b>         <b>Colectiva</b>	<b>Familia/ pareja</b>  <b>Comunidad</b>  <b>Social</b>	<b>Menores</b>	<b>Física</b> <b>Sexual</b> <b>Psicológica</b> <b>Privaciones o</b> <b>desatención</b>		

<b>Acoso escolar/ Bullying</b>	<b>Inter-personal</b>	<b>Social</b>	<b>Menores</b>	<b>Física Sexual Psicológica Privaciones o desatención</b>		
<b>Aula</b>	<b>Colectiva</b>		<b>Menores</b>			
	<b>Inter-personal</b>	<b>social</b>				
<b>Exclusión</b>	<b>Colectiva</b>		<b>Menores</b>			
	<b>Inter-personal</b>					
<b>Discriminación</b>	<b>Inter-personal</b>		<b>Menores</b>			

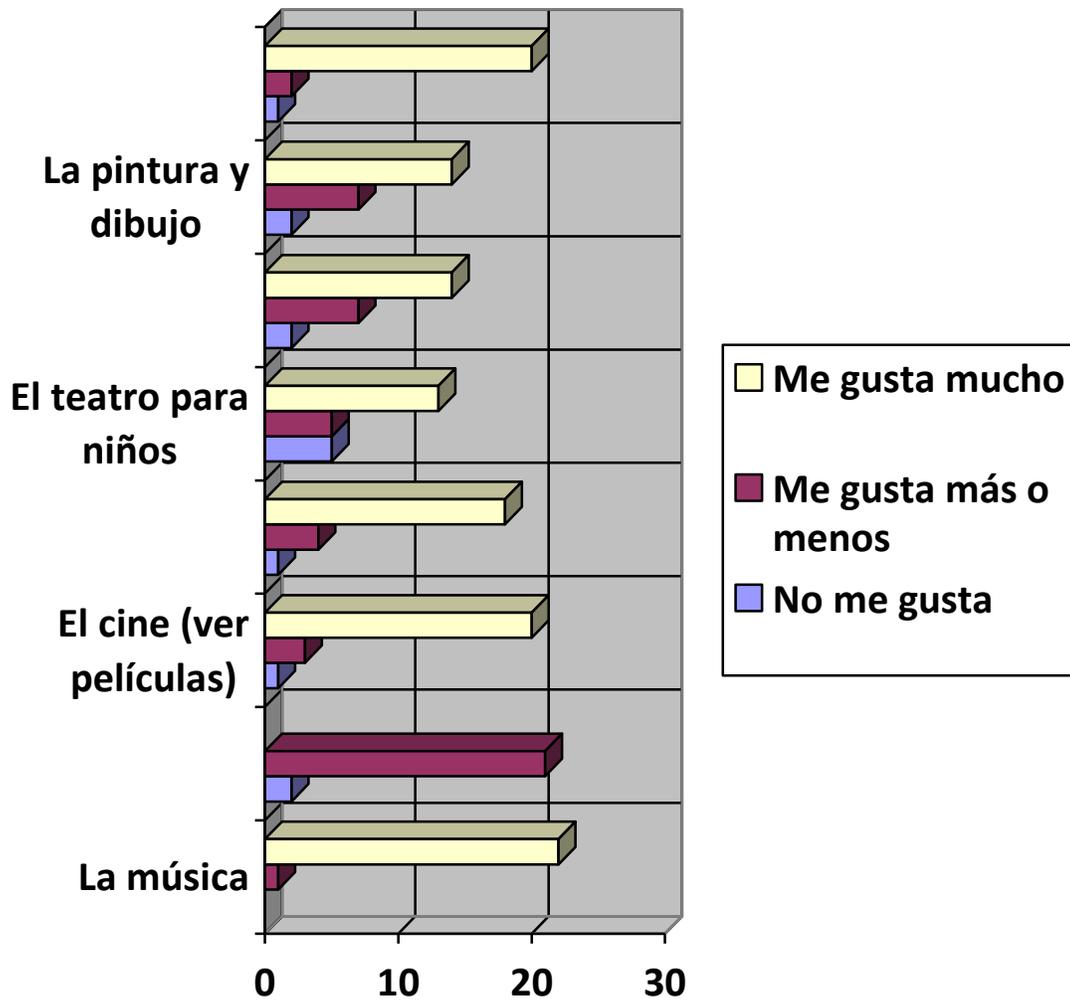
## CUESTIONARIOS

### APLICADOS A 23 ESTUDIANTES DE TERCER GRADO EN LA ESCUELA PRIMARIA DE TIEMPO COMPLETO JOSÉ MARTÍ

(1)

Sobre los gustos relacionados con actividades estéticas y artísticas

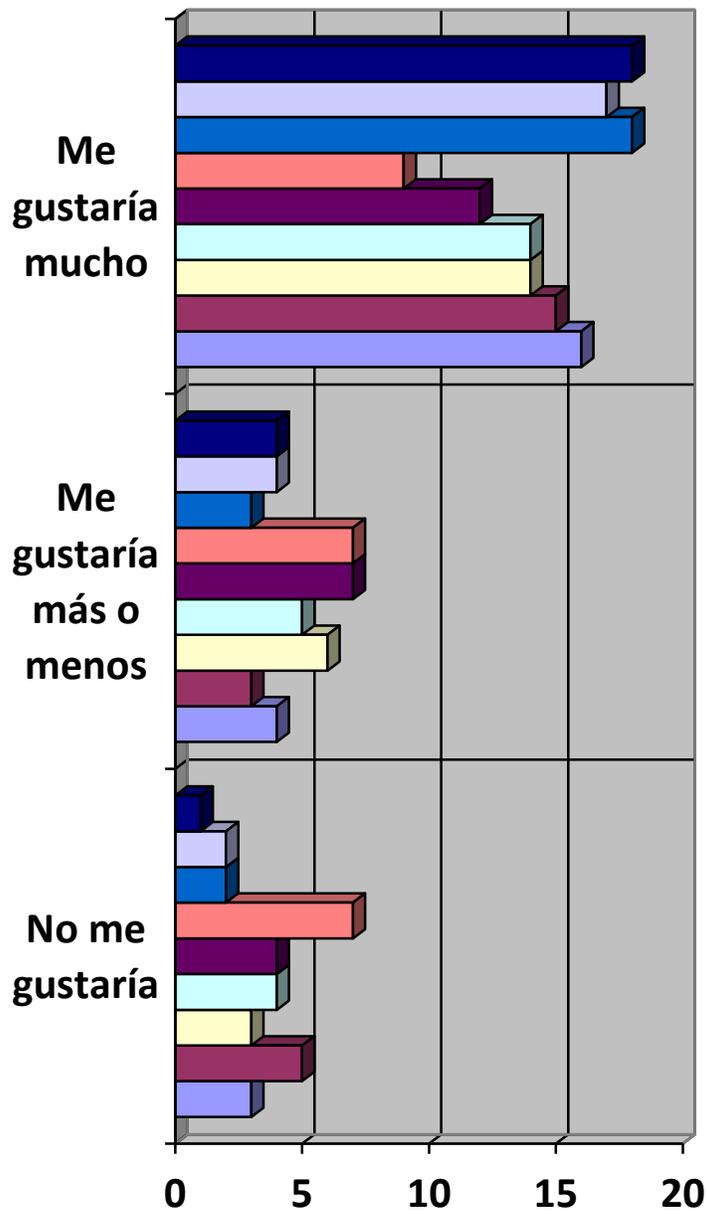
<b>1</b> <b>¿Te gusta?</b>	<b>No me gusta</b>	<b>Me gusta más o menos</b>	<b>Me gusta mucho</b>
La música		1	22
El baile y/o la danza	2	21	
El cine (ver películas)	1	3	20
El teatro para niños (ver obras)	1	4	18
El teatro para niños (participar en obras)	5	5	13
La pintura y dibujo (ver exposiciones)	2	7	14
La pintura y dibujo (dibujar y/o pintar con diferentes materiales en diferentes superficies)	2	7	14
Otras artes plásticas (modelar y/o tallar con barro, papel, cartón, vidrio, metal, madera y plástico)	1	2	20



(2)

Sobre el gusto por querer aprender alguna actividad artística

<b>2</b> <b>¿Te gustaría tomar</b> <b>clases para</b> <b>aprender a?</b>	<b>No me</b> <b>gustaría</b>	<b>Me gustaría</b> <b>más o</b> <b>menos</b>	<b>Me gustaría</b> <b>mucho</b>
Tocar un instrumento	3	4	16
Cantar	5	3	15
Actuar en películas.	3	6	14
Actuar en la televisión.	4	5	14
Actuar en obras de teatro.	4	7	12
Actuar como payaso.	7	7	9
Pintar con diferentes materiales y en diferentes materiales.	2	3	18
Dibujar con diferentes materiales en diferentes superficies.	2	4	17
Artes plásticas para modelar y/o tallar con barro, papel, cartón, vidrio, metal, madera y plástico.	1	4	18



- Artes plásticas para modelar y/o tallar con barro, papel, cartón, vidrio, metal, madera y plástico.
- Dibujar con diferentes materiales en diferentes superficies.
- Pintar con diferentes materiales y en diferentes materiales.
- Actuar como payaso.
- Actuar en obras de teatro.
- Actuar en la televisión.
- Actuar en películas.
- Cantar
- Tocar un instrumento

<b>3</b>	<b>NUNCA</b>	<b>POCAS VECES</b>	<b>MUCHAS VECES</b>	<b>SIEMPRE</b>
<b>SITUACIONES PRESENCIADAS</b> He visto situaciones que pueden molestar o hacerle sentir mal a algún compañero.				
Burlarse de él o ella en clase		17	6	
Burlarse de él o ella en el recreo		17	6	
Insultarle en clase		18	5	
Insultarle en el recreo		15	8	
Pegarle en clase	20	3		
Pegarle en el recreo	21	2		
Empujarle o fastidiarle en las filas		8	15	
Incomodar o no dejarle hacer su trabajo en clase	4	19		
Quitarle o esconderle sus alimentos o sus cosas	18	5		
Estropearle sus trabajos	20	3		

(3)

## SITUACIONES PRESENCIADAS

4				
SITUACIONES EXPERIMENTADAS	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
He vivido situaciones que han llegado a molestarme o hacerme sentir mal, como:				
Se burlan de mí en clase	3	20		
Se burlan de mí en el recreo	5	18		
Me insultan en clase	21	2		
Me insultan en el recreo	20	3		
Me pegan en clase	22	1		
Me pegan en el recreo	20	3		
Me empujan o jalan o fastidian en las filas		20	3	
Me incomodan o no me dejan hacer mi trabajo	20	3		
Me quitan o esconden mis cosas	21	2		
Me estropean mis trabajos	20	3		
Me dejan jugar los compañeros con ellos			19	4
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo		21	2	
Aceptan jugar conmigo en el recreo sólo si les comparto mi comida o mi dinero.	22			1
Aceptan jugar conmigo sólo si hago lo que me dicen.	22			1

### (4) SITUACIONES EXPERIMENTADAS

**(5) SITUACIONES EN LAS QUE PARTICIPÉ**

5				
SITUACIONES EN LAS QUE PARTICIPÉ	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
He dicho o hecho algo que ha llegado a molestar o hacer sentir mal algún(a) compañero(a) como:				
Me Burlé en clase por algo que hizo o dijo		10	13	
Me burlé en el recreo por algo que hizo o dijo		11	12	
Le insulté en clase	21	2		
Le insulté en el recreo	22	1		
Le pegué en clase	22	1		
Le pegué en el recreo	21	2		
Le empujé, jalé o fastidié en la fila	9	14		
Le fastidié o no le dejé trabajar	15	8		
Le maltraté su trabajo	20	3		
Le destruí su trabajo	22	1		
Me negué a participar en un trabajo individual porque un compañero que no me agrada estaba cerca	22	1		
Me negué a participar en algún trabajo en equipo porque tenía que estar con compañero que no me agrada	22	1		
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	22	1		

<b>6</b>				
<b>MI COMPORTAMIENTO ANTE ALGUNAS SITUACIONES</b>	<b>NUNCA</b>	<b>POCAS VECES</b>	<b>MUCHAS VECES</b>	<b>SIEMPRE</b>
<b>Quando he tenido o visto un problema con algún compañero, lo que hago es</b>				
<b>¿Si tienes algún problema se lo dices a tu profesor?</b>			<b>20</b>	<b>3</b>
<b>¿Si tienes algún problema se lo dices a alguien de tu familia?</b>			<b>19</b>	<b>4</b>
<b>¿Si tienes algún problema a nadie se lo dices?</b>	<b>1</b>	<b>22</b>		
<b>¿Si ves que alguien tiene algún problema en el salón se lo dices a tu profesor?</b>			<b>20</b>	<b>3</b>
<b>¿Si ves que alguien tiene algún problema se lo dices a alguien de tu familia?</b>			<b>21</b>	<b>2</b>
<b>¿Si ves que alguien tiene algún problema, a nadie se lo dices?</b>	<b>1</b>	<b>22</b>		

(6)

**MI COMPORTAMIENTO ANTE ALGUNAS SITUACIONES DE POSIBLE CONFLICTO O AGRESIÓN**

## CUESTIONARIOS

### APLICADOS A 23 DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA DE TIEMPO COMPLETO JOSÉ MARTÍ

(1)

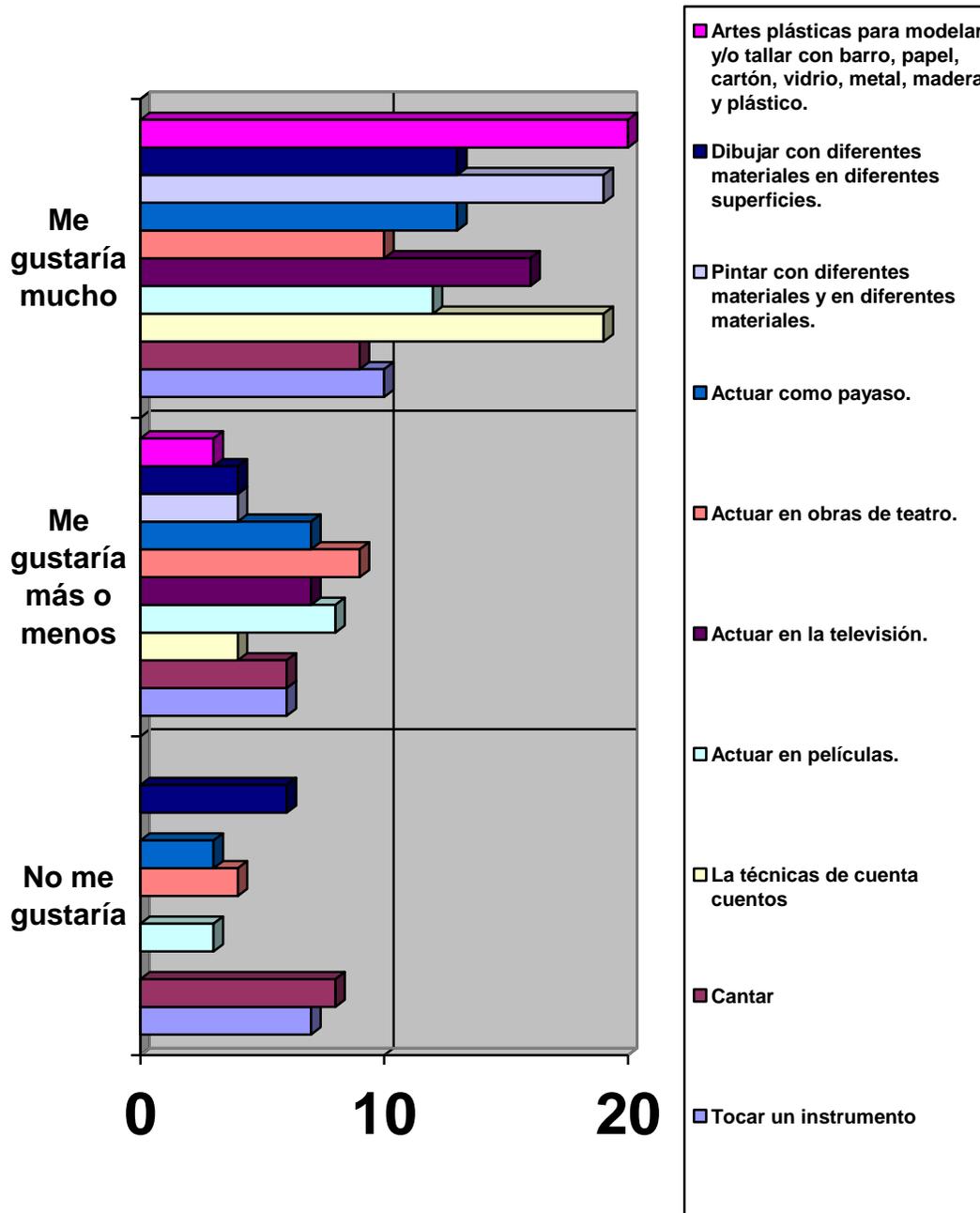
<b>1</b> <b>¿Le gusta?</b>	<b>No me gusta</b>	<b>Me gusta más o menos</b>	<b>Me gusta mucho</b>
La música			23
El baile y/o la danza	1	2	20
El cine (ver películas)		2	21
El teatro para niños (ver obras)		9	14
El teatro para niños (participar en obras)	7	16	
La pintura y dibujo (ver exposiciones)	7	9	7
La pintura y dibujo (dibujar y/o pintar con diferentes materiales en diferentes superficies)	1	17	5
Otras artes plásticas (modelar y/o tallar con barro, papel, cartón, vidrio, metal, madera y plástico)		2	21



(2)

**Sobre el gusto por querer aprender alguna actividad artística**

<b>2</b> <b>¿Le gustaría tomar clases para aprender a?</b>	<b>No me gustaría</b>	<b>Me gustaría más o menos</b>	<b>Me gustaría mucho</b>
Tocar un instrumento	7	6	10
Cantar	8	6	9
La técnicas de cuenta cuentos		4	19
Actuar en películas.	3	8	12
Actuar en la televisión.		7	16
Actuar en obras de teatro.	4	9	10
Actuar como payaso.	3	7	13
Pintar con diferentes materiales y en diferentes materiales.		4	19
Dibujar con diferentes materiales en diferentes superficies.	6	4	13
Artes plásticas para modelar y/o tallar con barro, papel, cartón, vidrio, metal, madera y plástico.		3	20



(7)

**Aprender los lenguajes estéticos de algunas disciplinas artísticas le ayudaría a mejorar el desarrollo de sus actividades pedagógicas**

<b>7</b> <b>Aprender los lenguajes estéticos de algunas disciplinas artísticas le ayudaría a mejorar el desarrollo de sus actividades pedagógicas</b>	<b>1</b> <b>Muy en desacuerdo</b>	<b>2</b> <b>En desacuerdo</b>	<b>3</b> <b>Ni en desacuerdo no en acuerdo</b>	<b>4</b> <b>De acuerdo</b>	<b>5</b> <b>Muy de acuerdo</b>
Música			3	16	4
Baile y/o danza			2	14	7
Cine ( grabar, musicalizar y editar videos)			1	17	5
Cuenta cuentos				19	4
Teatro para niños (dirección y actuación)			4	17	2
Teatro para niños (participar en obras)			1	18	4
Pintura y dibujo (técnicas con diferentes materiales y en diferentes superficies)			1	19	3
Otras artes plásticas (modelar y/o tallar en barro, papel, cartón, vidrio, metal, madera y plástico)				18	5

(8)

**Sobre las formas de relacionarse entre estudiantes y docentes, las prevenciones y las intervenciones del cuerpo docente ante conflictos, tensiones, problemas y situaciones de posible violencia entre estudiantes, y estudiantes y docentes; sus posibles causas**

<b>8</b>	<b>1 muy en desacuerdo</b>	<b>2 en desacuerdo</b>	<b>3 ni en desacuerdo  ni de cuerdo</b>	<b>4 de acuerdo</b>	<b>5 muy de acuerdo</b>
<b>1. Las relaciones interpersonales entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes es uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.</b>			<b>2</b>	<b>21</b>	
<b>2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en la escuela.</b>	<b>3</b>	<b>20</b>			
<b>3. El cuerpo docente se considera indefenso ante los problemas de violencia que presentan los estudiantes.</b>	<b>1</b>	<b>22</b>			
<b>4. Los familiares de los estudiantes con frecuencia complican las situaciones del conflicto.</b>				<b>18</b>	<b>5</b>
<b>5. La intervención del cuerpo docente en casos de violencia y otros conflictos, es parte de mi labor educativa.</b>				<b>19</b>	<b>4</b>

6. En el aula prevengo los conflictos o agresiones para que no lleguen a ser un problema.				21	2
7. En cualquier problema de violencia intervengo a partir de marco para la convivencia.			1	22	
8. Para solucionar cualquier problema de violencia es necesario que el cuerpo docente tenga los conocimientos necesarios sobre sus tipos y las posibles consecuencias para actuar con objetividad.				20	3
9. Para solucionar cualquier problema de violencia es necesario tomar en cuenta a las familias de los involucrados.				20	3
10. Las causas de los problemas de violencia que dificultan una convivencia en el aula tienen origen en la familia.			1	22	
11. Las causas de los problemas de violencia que dificultan la convivencia en el aula se originan en la escuela.		22	1		
12. Las causas de los problemas de violencia que dificultan la convivencia en el aula tienen su origen en el clima que se viven los estudiantes en su contexto social.				2	21

<b>13</b> Es necesario implementar un proyecto de intervención para prevenir y/o disminuir la violencia en el aula.				<b>19</b>	<b>4</b>
<b>14</b> Como docente considero de igual importancia los conflictos en el aula como todo lo que tiene que ver con el rendimiento académico de los estudiantes.				<b>21</b>	<b>2</b>