



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

**“AMBIENTE INTERCULTURAL PARA DISMINUIR LA VIOLENCIA FÍSICA Y
VERBAL EN LOS ALUMNOS DE TELESECUNDARIA EN POBLADO TRES, TRES
VALLES, VERACRUZ”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

JESSICA OLIVARES ECHAVARRIA

DIRECTOR DE TESIS

AGUSTÍN GARCÍA MÁRQUEZ

C. BEATRIZ ELENA SERRANO GARCIA
PRESIDENTA DEL CONSEJO DE POSGRADO
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD REGIONAL 304 EN ORIZABA VERACRUZ.

Por este medio la que suscribe OLIVARES ECHAVARRIA JESSICA adscrita a la (primera generación 2010 - 2012) de la Maestría en Educación Básica, me dirijo a usted muy atentamente para informarle que he terminado las tesis de maestría titulada: "AMBIENTE INTERCULTURAL PARA DISMINUIR LA VIOLENCIA FÍSICA Y VERBAL EN LOS ALUMNOS DE TELESECUNDARIA DE POBLADO TRES, TRES VALLES, VERACRUZ" y he realizado los trámites correspondientes para mi examen de grado.

Por lo que hago entrega de los cinco ejemplares de mi tesis y el CD con la misma, y le solicito tenga a bien calendarizar mi examen profesional y así concluir un ciclo más en mi formación profesional.

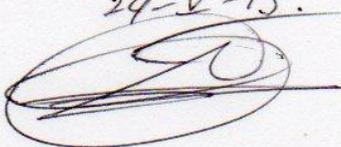
En espera de su pronta respuesta me pongo a su consideración.

ATENTAMENTE

Orizaba Veracruz a 29 de Mayo de 2013


NOMBRE Y FIRMA DEL TESISISTA
OLIVARES ECHAVARRIA JESSICA

ccp. Interesado(a)

Recibi.
29-V-13.


El verdadero amor no es otra cosa que el deseo inevitable de ayudar al otro para que sea quien es. De tal manera que para ejercer una influencia benéfica entre los niños, es indispensable participar de sus alegrías.

Gracias Señor por mostrarme Tú – Mi verdadero camino

Al honorable jurado, maestros y personal administrativo de la UPN, mi agradecimiento a todos y cada uno de ustedes, porque de una u otra manera aportaron un granito de arena, para terminar este trabajo y concluir una etapa más en mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I	7
1. Diagnóstico Socioeducativo y Pedagógico.	7
1.1 Antecedentes	7
1.1.1 Metodología en Telesecundaria	13
1.2 Violencia (física y verbal)	17
1.2.1 Cultura de la violencia en Poblado Tres	21
1.2.2 Fenomenología de la violencia en el aula	26
1.2.3 Diversidad cultural (chinantecos, mazatecos, mestizos y chicanos)	30
1.3 Políticas educativas	38
1.4 Justificación	45
1.5 Objetivos	48
1.5.1 Objetivo general	48
1.5.2 Objetivos particulares	49
1.5.3 Objetivos específicos	50
CAPÍTULO II	53
2. Marco teórico	53
2.1 Multiculturalidad	53
2.2 Características y enfoques	56
2.3 Enfoque Holístico	56
2.3.1 Inclusión	57
2.3.2 Otredad	59
2.3.3 Alteridad	59
2.4. Ambiente intercultural	61
2.5. Competencias Interculturales	62
2.5.1 Definición y características de las competencias interculturales	63
2.5.2 Respeto y aprecio a la diversidad	63

2.5.3 Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad	65
2.5.4 Manejo y resolución de conflictos	66
2.6 Violencia	68
CAPÍTULO III	73
3. Estrategias de intervención	
3.1 Dinámicas grupales	75
3.1.1 Origen y definición de las dinámicas grupales	76
3.1.2 Fases de las dinámicas grupales	77
3.1.3 Utilidad y aplicación de las dinámicas grupales	78
3.2 Niveles de las dinámicas grupales	80
3.2.1 Visualización	82
3.2.2 Circunspecto	83
3.2.3 Taxativo	84
3.2.4 Autoevaluación y Coevaluación	84
CAPÍTULO IV	107
4. Resultados	
Conclusiones	115
FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	129

INTRODUCCIÓN

La violencia es la principal noticia de nuestro tiempo en el estado de Veracruz y en el resto del país. Su permanente presencia alteró la vida cotidiana y el ámbito escolar no ha estado exento de esta situación.

En los últimos años la violencia escolar se ha convertido en un importante tema de la investigación educativa y han sido numerosos los planes oficiales y programas públicos destinados a combatirla.

En lo que se refiere al ámbito de la gestión curricular, el Programa Integral de Formación Cívica y Ética, en el marco del Acuerdo para la Articulación de la Educación Básica, proporciona al docente las herramientas esenciales para su prevención en el aula, sin embargo, la violencia escolar manifiesta tantas formas diversas, como son las comunidades escolares, que es necesario estudiar previamente el contexto social, y las formas específicas que ocurren en cada escuela, para diseñar, aplicar y evaluar estrategias de intervención educativa que atiendan de forma particular cada caso.

Mi desempeño laboral inicio en una escuela primaria del sector privado con ciertas tendencias religiosas donde el alumno se va perfilando con valores éticos y miras hacia el bien común ya que constantemente se organizaban eventos para donar juguetes o ropa a personas desvalidas incluso al acudir a dichos centros se organizaba a los alumnos para que convivieran e intercambiaran historias de vida, así mismo se llevaba a cabo el programa de tutorías entre los alumnos de 6° y 1°; sin embargo al ingresar al sector público del nivel básico específicamente Telesecundaria con nivel medio de marginación claramente se observa el desinterés humano aunado al decadente rendimiento académico, por ello cursé la maestría en Educación Básica con especialidad en Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad, a través de la cual pude entender el contexto al cual me estaba incorporando y así evitar prejuicios para visualizar estrategias que dieran solución al problema de la violencia y a su vez se determinara el impacto colateral en

situaciones puramente académicas. En este estudio, se presenta un amplio informe de la experiencia obtenida al investigar el problema de la violencia escolar en el de segundo grado grupo “B” de la Escuela Telesecundaria de Poblado Tres, municipio de Tres Valles, Veracruz.

A diferencia de otras investigaciones realizadas acerca de la violencia escolar, esta tuvo un enfoque más cualitativo que cuantitativo y fue efectuada por el docente a cargo de dicho grupo. Es pertinente señalar también que la violencia escolar se caracterizaba por estar generalizada, es decir, prácticamente todos los alumnos estaban inmersos en ella como agresores y/o víctimas, a diferencia de, por ejemplo, el acoso escolar o *bullying*, durante el cual un grupo agrede física o psicológicamente a un individuo. Aquí la violencia está relacionada con su identidad comunitaria, la cultura y con su pasado por tratarse de un asentamiento indígena relocalizado a consecuencia de la construcción de una presa en el estado de Oaxaca.

El sentimiento de desarraigo de su región original, según los lugareños, es el principal factor que alienta la violencia en esta comunidad dedicada principalmente al cultivo de la caña de azúcar y con una importante migración hacia Estados Unidos.

La violencia es un hecho cotidiano pero a la vez era prácticamente “invisible” porque los habitantes de Poblado Tres están acostumbrados a ella, al igual que el personal docente, directivo y administrativo de la Telesecundaria; pero debido a mi experiencia cultural, procedente del medio urbano de Orizaba, constituyó un choque cultural, la manera como se “administraba” la violencia comunitaria y escolar, al mismo tiempo que se simulaba cumplir con los objetivos proclamados por el Sistema Educativo Nacional.

Debido al contexto de violencia comunitaria y a la diversidad étnica, en la que conviven chinantecos, mazatecos, chicanos y mestizos, los diversos programas oficiales de atención a la violencia (*bullying*, cultura de la legalidad), no eran adecuados para atender esta situación, lo que hizo necesario elaborar el presente estudio y la estrategia de intervención educativa.

Por otra parte diversos autores señalan que la violencia escolar afecta directamente el logro educativo, así que me propuse comprobar si esto era cierto, encontrando que de un 4.2 de promedio de calificación obtenida durante la evaluación diagnóstica la cual valora el dominio de contenidos del ciclo anterior, los alumnos obtuvieron un 7.3 de promedio académico durante la tercera evaluación bimestral, al mismo tiempo que se logró una drástica reducción de la violencia observada de un 34%, lo cual demuestra que abatir la violencia debe ser una importante prioridad para alcanzar las metas educativas que el estado mexicano se ha propuesto.

El presente trabajo contiene un diagnóstico socioeducativo y pedagógico, el cual incluye los antecedentes del sistema de Telesecundaria, de la fenomenología de la violencia en Poblado Tres y en el aula, además de las políticas públicas destinadas a combatirla. Se hace mención del objetivo general, particulares y específicos de la presente investigación.

El segundo capítulo consiste en la descripción del marco teórico que enmarca la investigación en el ámbito de pedagogía de la interculturalidad, que le dan sentido y pertinencia a los principales conceptos utilizados para comprender los temas que fueron multiculturalidad, enfoque holístico, otredad, alteridad, inclusión, trabajo cooperativo, ambiente intercultural y competencias interculturales, además de definir la violencia y el rol de los líderes.

La tercera sección contiene la manera como se elaboraron la estrategia de intervención educativa, las dinámicas implementadas, la descripción de su aplicación y su correspondiente evaluación, con resultados.

Para finalizar se ofrecen unas breves conclusiones, resaltando los hallazgos realizados, acerca de la importancia que tiene la violencia como el principal factor que impide el logro educativo en la escuela Telesecundaria “Francisco Javier Clavijero”, y la demostración de que es posible reducir significativamente la violencia, comprendiendo el contexto cultural que la produce, para avanzar en el desarrollo de la educación.

Como complemento se agregan dos anexos que amplían la información del diagnóstico al mostrar cómo se organiza una secuencia didáctica a lo largo de un bimestre dando flexibilidad al docente para que realice las planeaciones con sus respectivas adecuaciones para alcanzar los objetivos de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB); el segundo anexo contiene los datos estadísticos respecto a la Evaluación del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) dejando claro al lector que en Poblado Tres los alumnos presentan un nivel insuficiente respecto al logro educativo.

CAPÍTULO I

1. DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO

El presente apartado permite dar un panorama de cómo ha ido evolucionando el subsistema de Telesecundaria como programa compensatorio, desde sus orígenes hasta la forma de emplearse en pleno siglo XXI y los objetivos que persigue conforme las demandas de la sociedad en el nacional. Así mismo se explicarán cuestiones relativas a la metodología de este subsistema para revalorar la responsabilidad que asume el docente en esta labor, que no se debe limitar a la transmisión de conocimientos sino involucrar a los alumnos en el trabajo cooperativo de tal manera que la estrategia implementada se sustente de igual forma en la metodología que propone el currículum en Telesecundaria.

Se presenta el diagnóstico del 2° grado grupo “B”, una vez establecida la metodología que se requiere llevar a cabo para forjar el perfil del egresado del nivel básico; progresivamente detallaré cómo se ha ido dando la violencia en estos jóvenes, para ello introduzco la definición de violencia que propiamente aplicaré a este proyecto, seguida del panorama que se vive día a día dentro del aula y qué prácticas culturales son distintivas de la comunidad que han contribuido a hacer propia la violencia como parte de su cultura sin verla como un problema que les impide su desarrollo integral y la convivencia intercultural.

1.1 Antecedentes

El análisis de las políticas tecnológicas respecto a la aplicación de los audiovisuales en educación, puestas en marcha históricamente en diferentes estados de la Unión Europea, pone de manifiesto en primer lugar, la diversidad de modelos televisivos existentes. Una diversidad que encuentra una justificación histórica en el hecho de que, cuando el medio televisivo inicia su expansión en el viejo Continente, tras el final de la Segunda Guerra Mundial Europa sufre divisiones tan profundas que la idea de identidad común europea carece de

significado. Los estados europeos del momento tienen muy presente que las ideas de estado-nación y de cultura nacional desarrolladas, durante el siglo XIX, han permanecido en la base de las dos contiendas mundiales, y para los europeos de la época, por encima de las diferencias políticas y económicas de los estados, prevalece un sentido de recíproca extrañeza social (CALIXTO Flores y REBOLLAR Albarrán, 1990:2).

Los esfuerzos por hacer televisión educativa nacieron principalmente en Europa y Japón, después de la Segunda Guerra Mundial, entre los años 1950-1960. La televisión educativa se pensó, entonces, como herramienta que ayudaría a mejorar la escolarización tras el periodo de la postguerra. Una primera concepción de la televisión educativa es la relacionada con el tipo de televisión didáctica y escolar. Es decir, educar en televisión, es sinónimo de introducir la escuela formal en la televisión. Luego aparece una segunda definición de televisión educativa y es la originada a partir de la enorme expansión tecnológica.

En el ámbito latinoamericano, esta forma de enseñanza tuvo que enfrentarse desde sus inicios a la desconfianza de quienes veían en ella una oportunidad menor, pues temían el desarrollo de un sistema más flexible, más dinámico y, por supuesto, más atractivo. No obstante, Telesecundaria se ha mantenido durante cuarenta años, lapso en el cual ha logrado fortalecerse en aspectos como: cobertura, incremento de matrícula y condiciones de infraestructura.

Varios países, al igual que México, aprovechan el uso de la televisión en el ámbito educativo, algunos de ellos fortalecieron su sistema el cual sigue vigente; otros, hacen uso de la televisión sólo como complemento en diferentes niveles, pero no de manera formal.

En Latinoamérica y en la región centroamericana, las universidades de educación a distancia se desarrollan en la década de los años 70, con la creación de la Asociación Argentina de Educación a Distancia; a partir de entonces dicho movimiento se extendió a Brasil, Colombia, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Chile,

Costa Rica, Guatemala, Panamá y Nicaragua, como se muestra en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1. Establecimiento de la educación a distancia en Latinoamérica.

PAÍS	AÑO EN EL QUE SE INICIA EL USO DE LA TELEVISIÓN EN EDUCACIÓN
Venezuela	1952
Puerto Rico	1957
Chile	1959
Cuba	1959
Colombia	1960
Brasil	1960
Guatemala	1961
Filipinas	1961
Uruguay	1964
El Salvador	1966
México	1966
Argentina	1967
Perú	1968
Bolivia	1969

Fuente: Tomada de la Revista Iberoamericana de Educación.

La televisión educativa, como recurso didáctico, consistía en la transmisión de programas curriculares, cuyo fin era cubrir los objetivos de aprendizaje de un determinado nivel escolar, o bien contribuir a elevar el nivel cultural del pueblo. Como estrategia, se contempló el diseño y la aplicación de programas de televisión para permitir a los estudiantes el acceso a los conocimientos. Se estableció un currículo especial que abordara el plan y programas de estudio vigente para secundaria, que ampliara y profundizara los contenidos dosificados, útiles y sistematizados pedagógicamente, el propósito fue sentar las bases de la vida productiva y preparar a los educandos para continuar con los estudios del siguiente nivel.

Existe una gran distancia entre lo que el modelo de Telesecundaria teóricamente plantea y las prácticas desarrolladas en el aula, puesto que aún no se ha logrado romper con formas tradicionalistas para dirigir el aprendizaje de los

alumnos a fin de generar espacios de análisis, reflexión, autodidactismo, autonomía e independencia que permitan llegar a la construcción de conocimientos.

En México, la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEAV), bajo la perspectiva del licenciado Álvaro Gálvez y Fuentes y del entonces titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), licenciado Agustín Yáñez, inicia en 1965 un plan coherente y sistemático del uso de la televisión al servicio de la alfabetización, para lograrlo, el Servicio Nacional de Educación por Televisión elaboró el esquema pedagógico original para dicha modalidad. La secundaria por televisión, hoy llamada Telesecundaria, inició sus actividades el 5 de septiembre de 1966, en el edificio de Donceles 100, Distrito Federal; durante esta fase que duró casi dos años, se experimentaron modelos pedagógicos alternativos.

La historia de la Telesecundaria, a nivel nacional, se inicia en 1968 cuando se fundó esta modalidad durante la gestión de Gustavo Díaz Ordaz y bajo la dirección de Álvaro Gálvez y Fuentes, director de Educación Audiovisual.

A partir de la llamada Modernización Educativa, en el ciclo escolar 1992-1993, se reestructuraron los requisitos del servicio, los contenidos de las asignaturas (antes trabajadas por áreas), las finalidades de los programas y los planes de estudio que coinciden con los objetivos de la enseñanza directa. Respecto a la capacitación de los coordinadores y los maestros, se elaboró una guía para la planeación y el desarrollo de los cursos de actualización de esta modalidad en la asignatura de español y mediante la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT), se transmitieron los programas correspondientes a cada taller. También, se dio mayor énfasis al aprovechamiento de los medios de comunicación, se integró el uso de las computadoras y aumentó el número de videocaseteras, considerados todos, elementos insustituibles relacionados directamente con el alumno.

Cabe destacar que a partir del año 2007 inició el programa Microsoft a través de la iniciativa Alianza por la Educación, en el Estado de México. Dicho programa trabaja para que tanto docentes como estudiantes aprovechen las

tecnologías de información para alcanzar su máximo potencial. En este sentido, la compañía capacitó a profesores del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) a través del programa Educando Contigo, en el que se fomentan habilidades tecnológicas en la modalidad de autoaprendizaje.

En la teoría, la Modernización Educativa dio a la Telesecundaria los elementos para acceder al resultado global, donde el éxito del servicio depende de su adaptación a las características específicas de las comunidades; es decir, esta modalidad mantiene el objetivo original de atender las necesidades de educación, pero también se relaciona con el carácter formativo de los adolescentes, pues los contenidos y los aprendizajes que ofrece la escuela les permite encontrar la manera de resolver situaciones, tomar decisiones personales y de carácter familiar y/o comunitario a través del aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento.

En nuestro país, la tecnología aplicada a la educación, ha venido presentando problemas de planeación e inversión económica. Desde la incursión de la computadora como recurso didáctico en el sistema educativo en la década de los ochentas, hasta la creación del programa Enciclomedia en 2003, se ha evidenciado principalmente la desarticulación de los factores necesarios para consolidar un proyecto educativo real, con la obtención de resultados que contribuyan al desarrollo de la educación pública nacional.

La renovación del modelo pedagógico de la Telesecundaria fomenta el mejoramiento de la calidad del proceso educativo de la modalidad. A través de la renovación de materiales educativos, se busca propiciar un ambiente de aprendizaje que fomente la construcción de conocimientos, la apropiación de metodologías y procedimientos y la profundización conceptual. Se propone una transformación gradual de la práctica docente y las situaciones de aprendizaje, de tal manera que los alumnos encuentren oportunidades para comprender las ideas de una manera profunda y aprendan a operar con ellas de modo efectivo, de acuerdo con los propósitos del perfil de egreso de la educación básica. El Modelo Pedagógico Renovado aporta elementos para reconceptualizar el quehacer en el

aula, la interacción entre pares, la organización del grupo, las actividades de aprendizaje y los materiales didácticos, de tal manera que fomenten la inclusión educativa, sobre todo porque se establecían dichas instituciones en regiones marginadas para lograr cobertura educativa a nivel nacional y así dar oportunidad a todos para que continuaran sus estudios a niveles superiores. Es por ello que este modelo plantea la actualización tecnológica para la Telesecundaria, con base en la incorporación gradual del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el aula.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se incluye el Programa para el Fortalecimiento de la Educación Telesecundaria como parte de la Política de Articulación de la Educación Básica. En dicho documento se hace énfasis en “la revisión y el fortalecimiento de este modelo de atención” (SEP, 2001), incluida la modificación de su modelo pedagógico.

Por lo anterior, la SEP ha emprendido la reforma de la Educación Telesecundaria para adecuarla a las exigencias de la sociedad contemporánea e incorporar los avances de la ciencia y la tecnología en la formación de los adolescentes. De lo cual el Plan Sectorial de Educación 2007 – 2012 plantea de igual manera: “Reforzar el equipo tecnológico, didáctico y docente del modelo de Telesecundaria, de modo que propicie mayores rendimientos académicos” (SEP, 2007: 32).

La renovación de la Telesecundaria se fundamenta en un conocimiento de las características específicas de la modalidad, de las prácticas que se generan en sus aulas y de su estrecha relación con el entorno social.

La Telesecundaria ha tenido una participación creciente en la ampliación de la cobertura del nivel medio básico. El gobierno federal ha invertido recursos para fortalecer la enseñanza – aprendizaje a través de la formación de los docentes, equipamiento de más de cuatro mil aulas telemáticas durante 2009 y 2010, para atender a poco más de 114 mil alumnos en todo el país en el año 2010; estos datos revelan que cada vez son más los jóvenes que continúan y concluyen su educación básica en dicha modalidad (SEP, 2010:22-23).

Por ser una modalidad escolarizada, la Telesecundaria, para alumnos de comunidades rurales y semiurbanas, el modelo de organización, las formas de operación, las prácticas docentes, los recursos didácticos que se utilizan y la vinculación con la comunidad, se distinguen de los que se dan en las secundarias generales y técnicas. Los rasgos más característicos de esta modalidad son: el uso de la televisión satelital como medio para transmitir los contenidos curriculares y la presencia de un solo docente que atiende la enseñanza de todas las asignaturas.

Además de las diferencias señaladas, los resultados de diversas evaluaciones muestran que sus estudiantes no logran aprendizajes equiparables a los de sus pares que asisten a otro tipo de secundarias y que los niveles de aprendizaje son diferentes del nivel socioeconómico de los alumnos; esto pone en desventaja a la Telesecundaria, frente a las otras modalidades del nivel en cuanto a su eficacia y equidad.

A continuación se explicita la forma de trabajo dentro del aula, los objetivos que actualmente plantea el modelo de Telesecundaria y el perfil que se desea pues este subsistema pertenece al nivel básico dando pauta al inicio de la educación media superior.

1.1.1 Metodología en Telesecundaria

La renovación del modelo pedagógico de la Telesecundaria forma parte de la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES), que se realizó en la administración federal 2001 - 2006, la cual pretende modernizar y hacer más eficaz la formación de los adolescentes, a partir de la restructuración de su modelo pedagógico, por ello el presente apartado explicita el nuevo deber del docente y su compromiso con el proceso de enseñanza, ya que todos sus objetivos los debe plantear en torno al alumno y a las experiencias de aprendizaje que se vayan a diseñar a partir de lo que el programa plantea (Ver Anexo 1).

Para Telesecundaria, la reforma implica reorganizar el tiempo en el aula, renovar sus materiales didácticos, diversificar los recursos y materiales educativos, transformar de manera paulatina la práctica docente, incorporar el uso de la tecnología –incluida la inserción de herramientas computacionales– y proponer diferentes escenarios y modos de uso para éstos.

Con esta reforma se busca que la educación Secundaria:

- * Atienda la diversidad y los cambios continuos que caracterizan a la sociedad actual.
- * Garantice la atención a las necesidades de diferentes grupos en diversos espacios y situaciones.
- * Sea incluyente y genere una base común para construir significados que den sentido al aprendizaje.
- * Fortalezca las competencias para la vida, incluidos, –además de los aspectos cognitivos– el desarrollo del entorno afectivo, la sana expansión de lo social, el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales y la participación responsable en la vida democrática.

Los postulados de la reforma se orientan a promover el trabajo colaborativo en las aulas y a reconocer la diversidad y la pluralidad, por lo cual se dota a los alumnos de herramientas para el aprendizaje permanente y para la convivencia. En suma, mediante esta reforma se transforman los planes y programas de estudio, los aprendizajes esperados, las prácticas docentes y la gestión escolar para conseguir una escuela secundaria, basada en los principios pedagógicos (SEP, 2011: 13):

- * Asegure que todos los alumnos comprendan las ideas de manera profunda.
- * Enseñe de tal modo que ayude a los estudiantes a encontrar diversas vías de acceso al conocimiento.
- * Ofrezca a todos los alumnos la oportunidad de aprender a vivir juntos de una forma constructiva.
- * Responda a las necesidades e intereses de los adolescentes.

- * Funcione de manera regular y disponga de los recursos materiales necesarios para realizar su tarea.

Se requiere el establecimiento de nuevas formas pedagógicas que promuevan el desarrollo intelectual de los alumnos mediante la construcción de conocimientos y saberes que estimulen su capacidad de interacción social y su desenvolvimiento individual, a través de la participación en actividades organizadas para el logro de objetivos planteados. Se pretende que los estudiantes sean competentes tanto en el trabajo escolar como en las tareas de la vida cotidiana, que desarrollen una creciente autonomía en el uso del saber, una tendencia hacia el aprendizaje permanente y la capacidad de manejar información, enfrentar situaciones diversas y relacionarse positivamente con los demás.

La RIES establece que los rasgos que deberá adquirir el alumno que concluya su educación básica son los siguientes:

1. Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y de manera adecuada para interactuar en distintos contextos sociales; en consecuencia, reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
2. Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
3. Selecciona, estudia, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
4. Emplea los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar individual o colectivamente en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
5. Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.

6. Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales, lo que le permite contribuir a la convivencia respetuosa y asumir la interculturalidad como riqueza y como forma de convivencia en la diversidad sociocultural.

7. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.

8. Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas y es capaz de integrar conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.

9. Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos (SEP, 2011: 39, 40).

El uso de las TIC en el modelo renovado supone la actualización y replanteamiento de la televisión como el recurso tecnológico preponderante en la Telesecundaria. Los nuevos materiales audiovisuales contienen diversos elementos como audio, textos y videos en formato Digital Versatile Disc (DVD), cuya duración dependerá de su uso y aplicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; además, se seguirá contando con materiales cuya transmisión se hará por la vía satelital.

En el modelo renovado se plantean actividades de evaluación a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no al final de él; esto permite percibir el proceso de producción de conocimientos que hace el alumno, derivado de lo anterior, se reconoce que los ensayos, la elaboración de proyectos, el análisis de textos, la resolución de casos, las representaciones, las críticas a una producción u otras que se diseñen en las aulas son formas que pueden expresar los procesos de producción del conocimiento de los estudiantes.

Se trata de formular criterios significativos que los alumnos comprendan, es decir, deben ser lo bastante específicos para que tanto el maestro como los alumnos se centren en las características del objeto de evaluación.

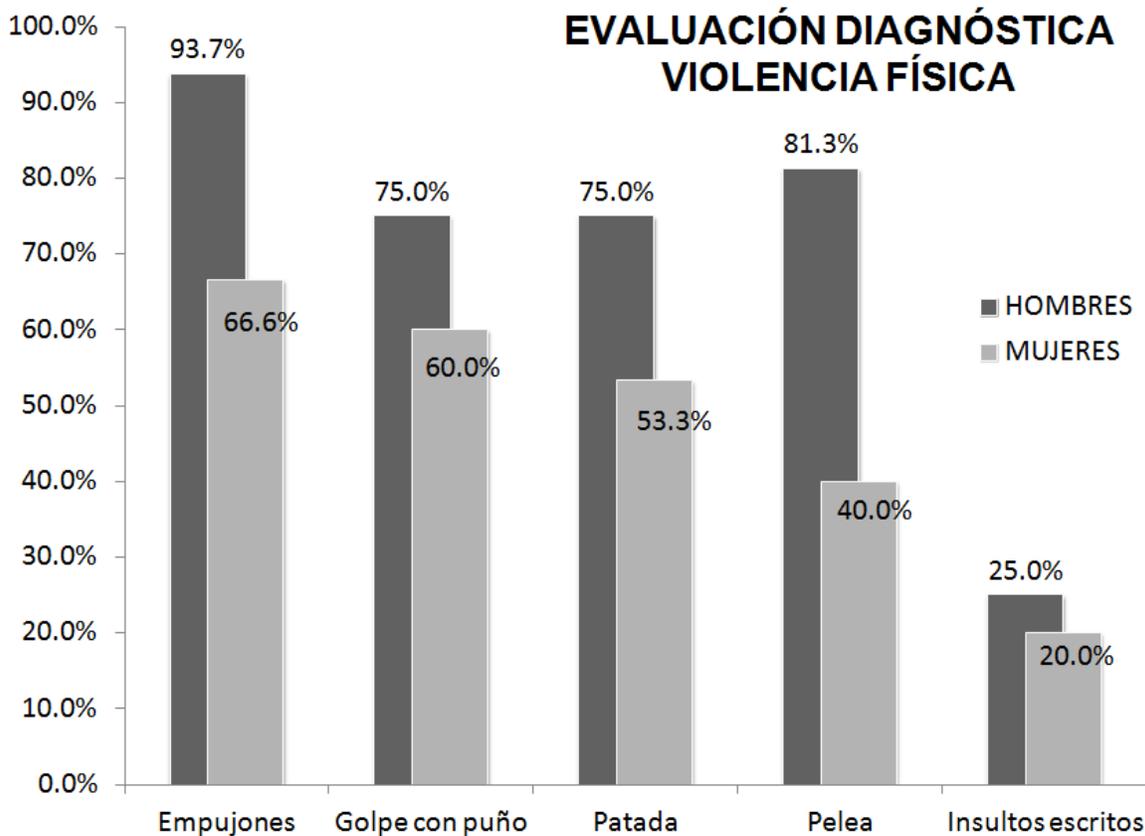
Dadas las particularidades de este tipo de evaluación, en una primera etapa los nuevos materiales proponen lugares específicos para llevarla a cabo, así como los criterios con que se realizará. No obstante, se espera que, con el tiempo, los maestros se familiaricen con esta forma de evaluar y, junto con sus alumnos, establezcan los momentos y los criterios para efectuarla.

Una vez definida la metodología y lineamientos que van rigiendo el quehacer docente para impartir una educación de calidad, el siguiente apartado muestra las realidades que se viven y a partir de las cuales el docente tiene el compromiso de adaptar el currículum que establece experiencias significativas en los alumnos para elevar el logro educativo.

1.2 Violencia (física y verbal)

En el presente proyecto se retomará la definición de Ángela Serrano e Isabela Iborra (2005): “La violencia es toda acción u omisión intencional que, dirigida a una persona, tiende a causarle daño físico, psicológico, sexual o económico y, dirigida a objetos o animales, tiende a dañar su integridad”; más aquí solo me remitiré a la violencia física y verbal por ser la que más se manifiesta en el grupo estudiado; de acuerdo al diario de campo y a la sistematización en una gráfica estadística de las acciones de violencia física, verbal, escrita, psicológica, se observó que los alumnos manifestaron un total de 81.3% entre los varones de violencia física y entre las mujeres en general fue de 60%; por otra parte la violencia verbal vista en los hombres alcanzó el 87.5% y en las mujeres 86.6%. Otros tipos de violencia tienen menor frecuencia como los insultos escritos (Ver Gráfica 1 donde se detalla el porcentaje de la violencia física).

GRÁFICA 1



Fuente: Análisis cuantitativo de la violencia física tomada en Agosto del 2011.

A través de diversas investigaciones se ha concretado que existen factores biológicos e identitarios que permiten entender determinada predisposición del individuo hacia la agresión; en el caso de Poblado Tres, sin embargo no podemos descartar que en realidad están involucrados los factores familiares, culturales, históricos o comunitarios que crean ese ambiente hostil que fomenta la violencia como recurso casi exclusivo en la solución de problemas,¹ es así que en la presente investigación se señala a la violencia como un comportamiento aprehendido por medio de las interacciones dentro de la familia, el entorno social y

¹ No se utiliza el término conflicto en este caso debido a que se refiere a situaciones fuera de la norma y eventual entre dos personas o más, pero en el caso de Poblado Tres la violencia es cotidiana y se ha hecho parte de su cultura.

las instituciones a las que ha pertenecido, incluyendo los medios masivos de comunicación que promueven el estereotipo ideal del hombre moderno o actual.

En la *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar* (SEP, s/f), se mencionan los factores detonantes de la delincuencia y la violencia que, como lo estableció el Banco Mundial, se pueden clasificar en tres áreas: la individual, la doméstica – familiar y la social. En la primera, es decir la individual, se hace referencia a los factores intrínsecos que van perfilando la personalidad biológica y social del individuo que están ligadas directamente a su comportamiento. En lo que respecta al área doméstica – familiar tiene gran afectación pues está determinado por el número de miembros que integran la familia, su tipo de organización, su historial en conducta violenta, los métodos de crianza (sean en un ambiente de amor o con uso de la violencia para mantener la disciplina mal entendida), el desempleo o migraciones y el nivel económico. El tercer aspecto, de lo social, en el cual están inmersos los acontecimientos o situaciones que afectan a toda la comunidad, en este caso es evidente el hecho de que los hayan reubicado en otro Estado y que por ende deviene el sentido de pertenencia e identidad como chinantecos que provoca frustración, pues el gobierno no les da ese trato intercultural, lo que contribuye a su perfil violento. Así lo han expresado los padres de familia en las entrevistas realizadas durante la elaboración del diagnóstico al iniciar el ciclo escolar, los docentes en las reuniones de consejo técnico al plantear estrategias para mejorar la calidad en el proceso educativo, pues la conducta es el primer problema que se ha determinado en diversas ocasiones, y los alumnos también lo manifestaron en los cuestionarios aplicados por parte del docente – investigador.

Dentro de este último aspecto social, igualmente influye el fácil acceso a las armas pues, al tener una actividad económica principalmente cañera, todos los hombres poseen machetes; en el caso de los familiares de los alumnos que han emigrado a los Estados Unidos, y han regresado, poseen armas de fuego que

lejos de utilizarlas para protección, las usan para hacer alarde mandando el claro mensaje de que tienen mayor poder y control sobre los demás.²

La violencia es una de las principales causas de muerte en todo el mundo para la población de 15 a 44 años de edad según el *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, de la Organización Mundial de la Salud (2002).

Conforme al proyecto *Abriendo escuelas para la equidad* (SEP, 2009), coincido en que son semejantes las manifestaciones de la violencia ya que en Poblado Tres, los hombres la utilizan como medio para:

a) Manifestar su identidad varonil mediante las peleas o insultos:

“Si me busca me encuentra [...] que sepa quién manda [...] no me voy a dejar [...] tonto el que se deja” (OMM, MHM, JESM, alumnos del 2º grado, grupo “B”).

b) Lo consideran un juego:

“A todos se les pregunta y si se meten que se aguanten [...] a todos nos toca el turno de ponernos en el centro y los demás te pegan con puño o patada y te tienes que aguantar” (OMM, MHM, JESM, grupo de alumnos del 2º grado, grupo “B”).

c) Las alumnas tienen manifestaciones parecidas a la de los hombres, entre risas:

“No nos pegamos, solo nos hacemos bolita, pero antes nos ponemos de acuerdo si nos vamos a aguantar sin enojarnos [...] a quien se enoje le va peor” (JBME, OEM, LIMF, LBQ, alumnas del 2º grado, grupo “B”).

d) Se aplica de acuerdo a los roles y estereotipos:

“Dale un madrazo en la cabeza total que no le afecta nunca va a ser inteligente [...], siempre me dicen de cosas por el aspecto de mi boca [...], que se aguante

² Durante un desfile del 20 de Noviembre en 2010, un alumno de tercer grado portaba un arma de fuego descargada pues se les había pedido que llevaran armas de utilería para representar a los revolucionarios; en este caso el alumno no consideró que era algo extraordinario llevar esa arma a un acto cívico pues en la comunidad el portar armas en público es algo frecuente e incluso es un símbolo de estatus.

a mí me insultan porque estoy gordo [...], ya me cansé de que me digan enana y en algunas actividades no me dejen participar [...], no sé porque se quejan a mí siempre me han pegado o insultado porque dicen que soy más negro pero ellos están igual [...], para que nos esforzamos si los maestros siempre nos han dicho que somos el peor grupo [...], no quiero hacer equipo con él porque quiere que hagamos todo a su modo y quiere mandar a todos [...], se cree mucho y que todo lo sabe [...]" (OMM, MHM, JESM, grupo de hombres y JBME, OEM, LIMF, LBQ, mujeres del 2º grado, grupo "B").³

Con base a esto, la violencia escolar la definiré como todo acto que pretende hacer daño a cualquier persona, se da en contextos escolares, la cual puede estar encaminada hacia alumnos, docentes o infraestructura; al hablar de contextos escolares, se abarcan las aulas, los patios, baños u oficinas y perímetro de la institución, en donde se incluyen las actividades extraescolares.

En los informes de investigación antes mencionados, se ha encontrado que generalmente se acosa a personas consideradas débiles por su edad, sexo, clase social, raza, etnia, por tener capacidades diferentes o alguna etiqueta asignada que es socialmente estigmatizada ("el burro", "el flojo"), o por su orientación sexual, religión y creencias, entre otros factores.

1.2.1 Cultura de la violencia en Poblado Tres

La conducta violenta de los alumnos en la escuela está relacionada con su contexto familiar y comunitario, donde ellos aprendieron las normas comunitarias.

En la comunidad de Poblado Tres, la escuela Telesecundaria "Francisco Javier Clavijero" cuenta con alumnos que oscilan entre los 13 y 17 años. En el salón encontramos alumnos de habla chinanteca y mazateca, cuyos padres y

³ Cabe mencionar que si bien estas expresiones son individuales, noté gestos de aprobación por parte de todo el grupo, lo cual me hace pensar que tienen un total consenso; expresiones similares también fueron escuchadas en la comunidad sin ser entrevistas planeadas, todo lo cual me lleva a concluir que estas ideas están muy arraigadas en dicha localidad.

abuelos inicialmente vivían en el estado de Oaxaca, cerca de la presa Cerro de Oro que inundó sus tierras, por lo cual fueron reubicados a una zona más segura. Los alumnos han manifestado que esto por principio causó que como comunidad se cerraran a la adaptación pues dicho cambio no surgió por iniciativa o necesidad propia al ser dispersados en varios poblados de otro Estado. Ellos también comentan que durante este desarraigo se cimienta más su imagen “del más fuerte”, sin importar su origen (chinanteco, mazateco).

En el grupo de segundo “B”, de un total de 31 alumnos, 11 son chinantecos, tanto porque afirman serlo como porque dominan ese idioma. Los mazatecos son dos cuyos padres aún conservan su cultura y los alumnos se adscriben a este grupo aún cuando no hablan el idioma; durante el transcurso de las entrevistas y por observaciones en clase, fue posible descubrir que estando con todos sus compañeros también se identifican como chinantecos “para que no nos digan nada” [...] “por pena” (NJXR, ASE, alumnos del 2° grado grupo “B”).

Después de tres o cuatro generaciones que han vivido en Veracruz, también ha surgido una identidad mestiza en la cual participan jóvenes que rápidamente están perdiendo la cultura y el idioma de sus padres y abuelos; 17 de los alumnos son mestizos, todos ellos descendientes de chinantecos que es el grupo mayoritario en Poblado Tres, sin embargo, al igual que los mazatecos aseguran ser chinantecos por convicción propia cuando existe rivalidad o competencia con otro poblado o grupo de la región veracruzana: “vamos contra los de Poblado Dos, que sepan quienes son los mejores” [...] “los de Tierra Blanca se creen mucho, enseñémosles que los chinantecos somos mejores” [...] “los de Tres Valles me quieren echar bronca, vamos a ver quién manda, que tope en lo que tenga que ser” (BVS, GTM, CJJ, alumnos de 2° “B” y 3° “A”).

De manera más reciente otro grupo que cohabita con ellos, es el de los chicanos que son jóvenes nacidos en Estados Unidos o que fueron llevados por sus padres migrantes a una corta edad y han estado regresando por causa de los problemas económicos y políticos en Estados Unidos. En el grupo estaba un alumno que hablaba chinanteco, español e inglés, éste último idioma lo aprendió

en Estados Unidos en donde nació y posteriormente su madre lo trajo a Poblado Tres para ingresar a 5° de primaria a una edad mayor del promedio; este alumno decidió desertar para dedicarse al campo ya que ello le traía una remuneración económica. En la escuela al menos otros tres alumnos también eran chicanos. La comunidad por su parte tiene características propias de los migrantes como vehículos extranjeros, casetas telefónicas de larga distancia, remesas en dólares y la presencia de mujeres norteamericanas casadas con chinantecos y mestizos. En esta comunidad con una fuerte presencia chicana y migrante, la principal aspiración de los alumnos es irse a Estados Unidos “para tener dinero y regresar para comprar lo que yo quiera”, en cierto sentido la migración representa para algunos alumnos un escape de la violencia: “voy a ser independiente porque yo tendría mi dinero para mantenerme y así le diré a mi papá que ya no puede pegarme ni mandarme” (OMM, alumno del 2° “B”).

De lo anterior he observado que cada grupo mantiene una identidad propia y al mismo tiempo tienen en común su conducta violenta sin importar su género, edad o identidad.

La comunidad está formada por tres ejidos que son: Nuevo Pueblo Nuevo, Nuevo Los Ángeles y Mondongo, en los cuales el fenómeno de la violencia es parte de su vida diaria, caminando en las calles se pueden observar tanto conductas como actitudes con las que los hombres usualmente se retan entre sí para participar en enfrentamientos físicos. Las mujeres también participan de la violencia generando rumores acerca de sus rivales femeninas en la competencia por los “novios”, que posteriormente desembocan en riñas en el exterior de la escuela. Entre las alumnas es importante porque se acostumbra casarse a una edad temprana y en la Telesecundaria tienen oportunidad de seleccionar a su pareja que les ofrezca mayor estabilidad económica y apariencia física. E incluso prefieren a los varones de Nuevo Pueblo Nuevo por que se tiene la creencia de que les ofrecerán un mejor futuro: “son mas trabajadores [...] toman menos [...] tienen mejor posición social y económica” (GCP, PGM, alumnas del 2° “B”).

Los alumnos también han informado que en sus hogares son comunes la violencia verbal y física dirigida del padre hacia la madre o de ambos padres hacia los hijos o incluso entre hermanos: “no le diga a mi papá porque si no me pega y no me deja salir a ningún lado [...] “como llegué tarde mi mamá me pegó con el cable de la plancha” [...] “mi hermano se cree mucho porque es más grande que yo pero no por eso me voy a dejar” (GTM, GCP, JIM, alumnos del 2° “B”).

En la comunidad también se relatan historias de violencia que han desembocado en la muerte de algunos habitantes como fue el caso muy conocido del ejido de Nuevo Pueblo Nuevo donde el señor salió de su casa desde temprano para trabajar en el campo y ahí le dijeron rumores de que su mujer lo engañaba, encolerizado por la minimización de su hombría, al regresar a su casa con el machete en mano, discutieron y la degolló dejando huérfanos a sus dos hijos, para evitar ser llevado a la cárcel, él también se infligió algunas laceraciones en las extremidades inferiores. A raíz de este incidente pueden escucharse numerosas historias de violencia en la comunidad.

Dentro de los bailes populares, por ejemplo, es costumbre que alguien resulte lastimado por herida de machetes que se utilizan en el corte de caña; también es notable el alcoholismo en toda la comunidad de hombres, mujeres e incluso niños de hasta 11 años de edad; el alcohol es un principal motivador que está estrechamente relacionado con estos hechos. En diversas ocasiones se observó que los alumnos asistían a la escuela con los síntomas de haber pasado la noche ingiriendo bebidas alcohólicas.

Como ya se mencionó que son tres ejidos los que conforman a Poblado Tres, es esencial de igual forma enmarcar que para que dichos ejidos se regulen con las características propias de una sociedad multicultural, cada ejido elige periódicamente un representante, tesorero y vocal que se coordinarán con el agente municipal de Poblado Tres; como han percibido que en toda organización es necesaria la presencia de un líder, ellos mismos en las hectáreas (ha) de siembra se rigen por jerarquías nombrando así un líder cada 5 ó 10 ha, esto les permite mantener el orden durante la zafra ya que como es sabido que se les

paga de acuerdo al tanto de tajos⁴ que corten, para poder subsistir el resto del año con dicho sueldo, hay hombres que desean abarcar más de lo que les corresponde cortar en un día, más como los tajos han sido repartidos equitativamente, éste líder es el encargado de prevenir conflictos ya que se ha dado el caso que entre los mismos compañeros se defienden a machetazos resultando diversos heridos. Todos respetan al que hayan elegido líder cañero pues este puesto se “gana” por popularidad al ser un hombre: honesto, trabajador, imparcial, que sepa leer y escribir, ejemplar hombre de familia (tener a sus hijos en la escuela, no descuidar el sustento de la casa, asistir a compromisos familiares y sociales), y sobre todo que busque relacionarse con los altos mandatarios para lograr beneficios para el campo y los trabajadores.

Como la gran mayoría de los alumnos asisten al campo ya sea para apoyar a sus padres o por deseo propio de obtener ingresos económicos para solventar sus gastos, han apreendido que esta forma de organización, que no es formal puesto que a estos líderes cañeros no los reconoce ningún sindicato, pero por su personalidad son respetados y buscan el bien común; dentro del aula hay alumnos que se complementan ya que existen los que desean que alguien los represente y los que fungen como líderes, en el caso propio de 2° “B”, un alumno es hijo del líder cañero y a su vez el grupo lo reconoce como tal. El reconocimiento de los líderes se da en diversos ámbitos, pues de igual manera la hija de un pastor evangélico también es reconocida como líder en el grupo. Más es importante resaltar que el rol del hombre y de la mujer es muy distinto en Poblado Tres y no podemos establecer que se busca la equidad de género, pues aunque ambos son líderes dentro del grupo, es de mayor relevancia lo que opine o haga el hombre sobre lo que pueda decir la mujer.

Estos roles se ven claramente cada periodo vacacional pues los hombre se alegran por ir al campo a trabajar obteniendo así cierta categoría entre los compañeros de ser “más hombres”, en tanto algunas mujeres muestran inconformidad porque ayudarán en casa a “echar tortilla”, lavar trastes y deberes

⁴ Área de caña delimitada de 20 a 30 pasos aproximadamente en forma cuadrada.

propios del hogar. Durante las fiestas patronales las mujeres son las encargadas de tener lista la comida, adornos y las casas de quienes fungirán como anfitriones, mientras los hombres solo dispondrán de las bebidas y música. Así mismo, diariamente los hombres se van al campo al trabajo “rudo” y las mujeres en dos horarios (matutino y vespertino) se preparan para llevarles “lonche” a sus esposos, padres o familiares, respetando siempre que sea su familia y no a otros ya que esto puede ser mal visto dentro de su cultura provocando altercados entre los hombres por la dignidad de la mujer.

Por todo lo anterior es evidente que al ser una comunidad cañera con estas características, el hombre tiene que mostrar su virilidad por medio de la fuerza y en el consumo del alcohol, generando la cultura de la violencia que en gran medida llega hasta el aula ya que los alumnos repiten los patrones de conducta considerándolos idóneos, incluyendo a los líderes.

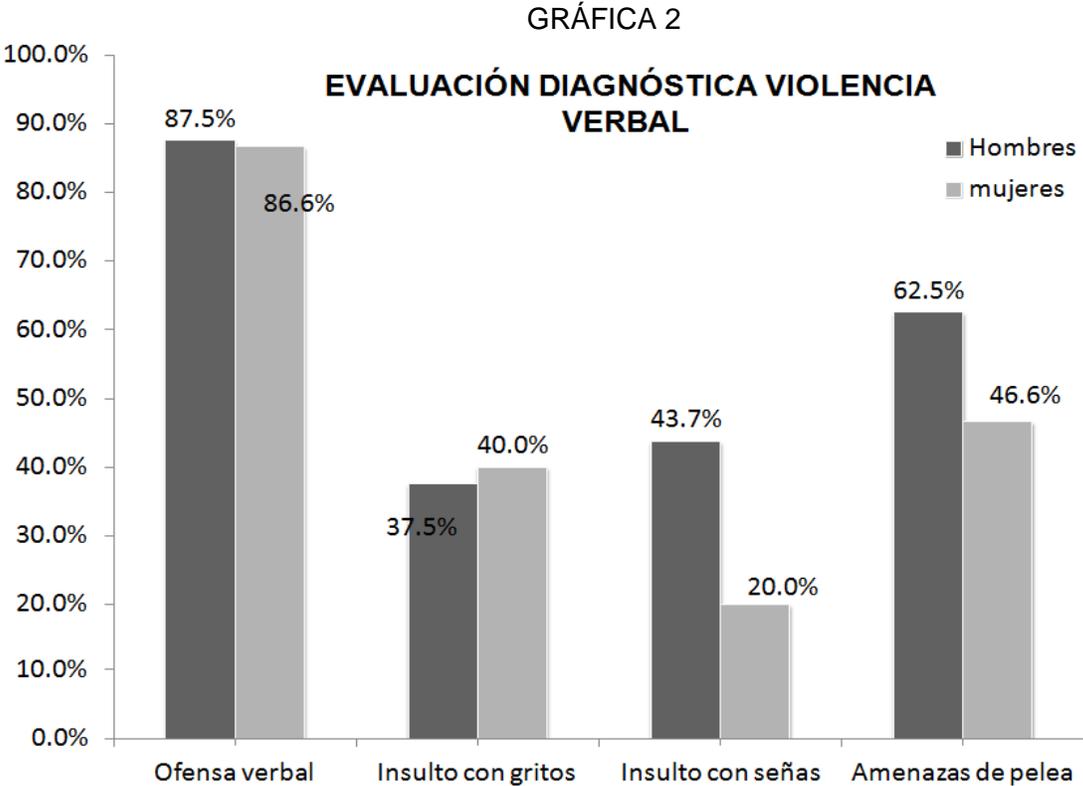
A continuación describiré cómo se manifiesta esta violencia física y verbal dentro del segundo grado grupo “B” para contextualizar este problema y así determinar que las estrategias implementadas son las más viables.

1.2.2 Fenomenología de la violencia en el aula

El problema que abordaré se puede describir de la siguiente manera: Los alumnos de la Telesecundaria de Poblado Tres del Segundo grado grupo “B” no desarrollaron sus competencias interculturales, por lo cual la violencia física y verbal obstaculiza las actividades áulicas, que disminuye sus posibilidades de alcanzar los aprendizajes esperados (cf. COLL y otros, 2006:16-18) que son esos estados deseables necesarios que contribuyen al desarrollo pleno del alumno, en donde la consecución de éstos aprendizajes puede ser alcanzado en el periodo determinado por el currículum, representan un primer nivel de logro de aprendizajes que se irán profundizando o reforzando en los siguientes niveles escolares; sin embargo se debe tener en cuenta que cada alumno es diferente y el docente tiene la responsabilidad de planear actividades alternas que le permitan al joven conseguir los aprendizajes esperados, los que a su vez son un continuo que

se van desarrollando a lo largo del trabajo de cada semestre, de modo que los aprendizajes que se plantean para un bimestre, deben considerarse siempre incluidos en los siguientes bimestres.

Como ya se dijo, en este caso, los alumnos presentan violencia física y verbal (Ver Gráfica 2) cuando sin importar género o edad se insultan con base a su aspecto físico, o si no logran realizar adecuadamente alguna tarea académica que parezca sencilla según sus prejuicios; en este proyecto se estipula a la violencia como el problema ya que tanto los alumnos (quejándose o acusándose porque no les gusta el trato recibido por parte de sus compañeros), docentes (siendo que no pueden mantener la secuencia adecuada de los temas al estar vigilando la disciplina y su rol como facilitador se convierte en dictador), y los padres de familia (pues si saben que sus hijos estarán en el mismo grupo que algún niño o niña problemático, solicitan el cambio de grupo o simplemente lo dejan de mandar a la escuela), muestran disgusto ante los actos violentos que se ejercen dentro del aula por parte de los alumnos.



Fuente: Análisis cuantitativo de la violencia verbal tomada en Agosto del 2011.

Cabe mencionar que son pocos los estudios acerca de la percepción de los alumnos sobre la violencia; en Poblado Tres los alumnos ejercen constantemente la violencia aprendida desde su hogar, sin estar totalmente a gusto en este tipo de situaciones. Un estudio realizado en el Distrito Federal con alumnos de una secundaria diurna mostró que los diversos problemas de conducta ya sea originados por la escuela o interpersonales, son solucionados en peleas o riñas sin que el alumno tenga conciencia de que existen otras formas de resolver las diferencias (CÁRDENAS González, 2010); este es el mismo caso del grupo escolar 2° “B” puesto aunque la violencia es algo que molesta a todos los involucrados, es casi exclusivamente la manera de afrontar los conflictos.

Al inicio del ciclo escolar 2011 – 2012, en agosto del 2011, las actitudes de violencia que presentaban los alumnos eran: físicas como empujones por obtener un lugar en la fila o pasar junto al compañero por la puerta de los salones o pasillos, al encontrarse en el bote de basura del salón instantáneamente surgían dichas acciones..., golpes cuando necesitan algún material que utilizarán en el momento, incluso cuando el docente sale del aula entre cuatro o cinco compañeros se turnan para pegarse en la espalda o en el piso se patean, y verbales al insultar o contestar bruscamente sin respeto alguno a los compañeros, también pueden participar en discusiones ajenas tratando de defender a alguien o por el simple hecho de burlarse de los demás.

Ahora bien, en Poblado Tres, la comunidad ha identificado a la Telesecundaria como la escuela donde sin importar las características propias de los alumnos, “todos aprueban y pasan de grado” (comentarios de diversos alumnos de Telesecundaria), sin embargo, al analizar los resultados de las pruebas bimestrales, de Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares (ENLACE),⁵ se ha determinado que el desempeño de los alumnos presenta el nivel más bajo de dichas categorías y por tanto no se cubren las

⁵ Anexo 2, donde el grupo está clasificado con un nivel insuficiente con un puntaje en Español de: 500.20, el mínimo aceptado es: 531.7 y Matemáticas: 552.40 cuando el mínimo establecido es: 632.1.

demandas que la sociedad solicita decretando que los alumnos no son capaces de resolver los problemas de la vida cotidiana.

A partir del mes de septiembre del 2010 me inserté en este nivel básico en la modalidad Telesecundaria, que también participa del modelo de competencias para la vida en donde el alumno posea el perfil que le permita desenvolverse eficientemente (SEP, 2008:26), **considero de primordial importancia atender este aspecto de la violencia en el aula, ya que afecta directamente el desempeño de los alumnos mermando el desarrollo de sus capacidades, lo cual más adelante demostraré.**

La violencia está generalizada en toda la escuela y es algo que sucede desde hace mucho tiempo por lo cual mis compañeros docentes ya se acostumbraron; cuando observan un incidente violento dentro del espacio de receso, suelen decir: “son tus chamacos” (RAB, docente de 3° “B”), no interviniendo para detener el conflicto. Para los docentes y la directora, es la violencia la principal causa de que la Telesecundaria tenga el nivel de Insuficiente en la prueba ENLACE, sin embargo, como señaló un docente: “así son ellos, no van a cambiar” (AHH, docente de 3° “A”), es decir, se tiene el conocimiento de que la violencia impide el desarrollo educativo, pero como es algo cultural propio de la comunidad consideran que la escuela nada puede hacer al respecto.

En general, por medio del diario docente, entrevistas a padres de familia y docentes, se relacionó la violencia con la dificultad para alcanzar el desarrollo óptimo de las sesiones, y si se retoma el nuevo enfoque de la RIEB 2009 (SEP, 2008:33-34), actualmente el papel del docente no se debe confundir o minimizar como un simple elemento impartidor de disciplina.

En el segundo grado grupo “B”, se establece que las actitudes violentas impiden que se lleve a cabo la participación, elaboración de secuencias en el tiempo establecido que marca el horario de clases, el trabajo en equipo ya que no existe ese ambiente de cordialidad y tolerancia a la diversidad.

En el diario docente anoté algunos ejemplos entre los cuales destaca la realización del círculo de lectores y PGM dijo: “este libro lo recomiendo porque

[...]” y entonces MHM dijo: “y eso a mí qué, te sientes mucho porque leíste más” (PGM, MHM alumnos del 2° “B”); o en la asignatura de Ciencias, al realizar experimentos o proyectos es esencial el trabajo en equipo porque así lo marca el programa para alcanzar las competencias del perfil académico, en donde CFS y LMM no querían trabajar con otros compañeros porque mencionaron: “ellos no nos dejan hacer nada y a veces nos insultan” (CFS, LMM, alumnas del 2° “B”).

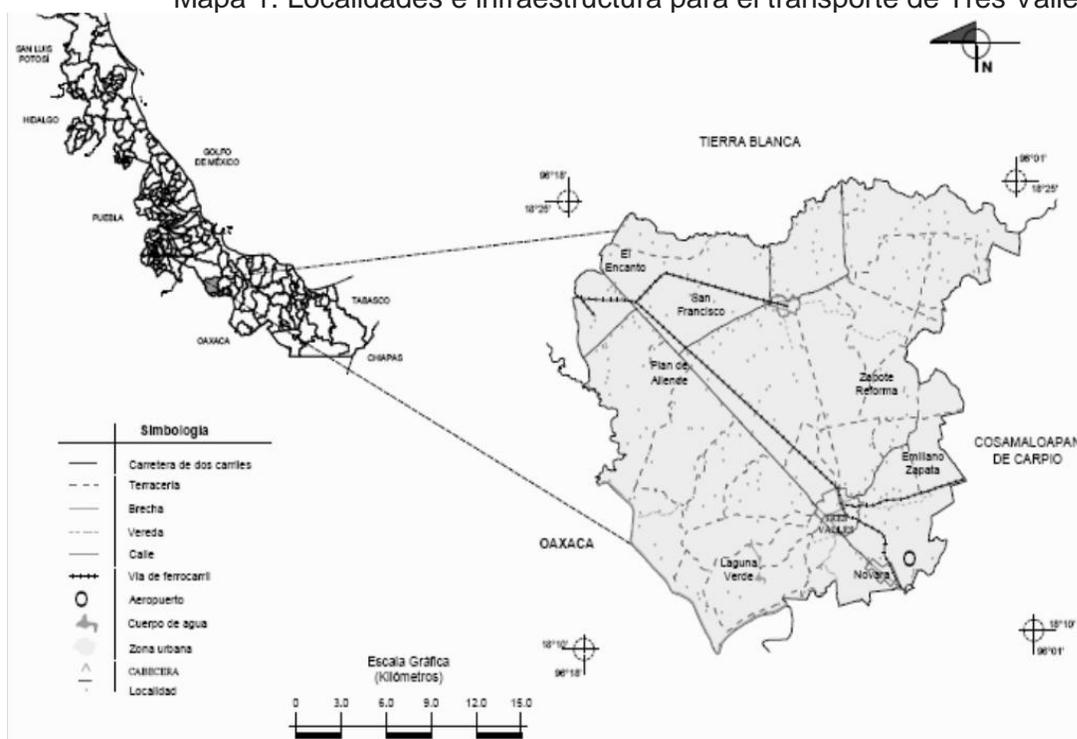
Dentro de la presente investigación, el interés se basa en mejorar el ambiente en el cual se desarrollan las actividades de aprendizaje, sobre todo porque es el nivel que finaliza la educación básica y se requiere diseñar una estrategia de intervención que apoye la disminución de la violencia y que los alumnos mejoren su desempeño. En este sentido considero que a través de acciones relacionadas con la interculturalidad, los alumnos disminuirán sus conductas violentas, principalmente las físicas y verbales que definí como las más importantes; también hay discriminación y exclusión, más en este aspecto es de mayor relevancia la violencia por ser mucho más frecuente y cotidiana.

1.2.3 Diversidad cultural (chinantecos, mazatecos, mestizos y chicanos)

México debe su riqueza cultural y su carácter distintivo como pueblo único en el mundo a la herencia formidable de sus pueblos originarios. Su rico patrimonio en lenguas, arte y cultura convierten a México en una de las naciones latinoamericanas con mayor legado y población indígenas. El profundo carácter mestizo de la nación mexicana sólo puede explicarse por el pasado milenario y el presente enriquecedor de sus pueblos y comunidades indígenas (PND, 2007: 199), se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad, además de que constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones (UNESCO, 2004).

La presente investigación se integra en una zona con un nivel medio de marginación donde los jóvenes en edad de 13 a 17 años tienen las mismas oportunidades y espacios de desarrollo, por ello en el segundo grado grupo “B” encontramos alumnos de habla chinanteca y mazateca, con el paso de los años surgió una identidad mestiza y por las necesidades económicas de igual forma coexiste el grupo de los chicanos. Aunado a esto, el término de **Cultura** delimita mi proyecto debido a que es considerada como el “conjunto de los rasgos distintivos espirituales y 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, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (UNESCO, 2004); como se mencionó anteriormente, al tener dentro del salón a cuatro grupos diversos, se pone en juego su cultura, tradiciones e idiosincrasia; sin embargo, es esencial dejar claro que todos los alumnos del segundo grado “B” se identifican como chinantecos ya que existe mayor rivalidad entre los Municipios, pese a la cercanía territorial como se observa en el mapa 1.

Mapa 1. Localidades e infraestructura para el transporte de Tres Valles.



Fuente: INEGI

A continuación describiré cómo se ha conformado la cultura chinanteca y mazateca por ser el grupo mayoritario dentro del segundo grado grupo "B" y porque en general, como se ha establecido, se han forjado este sentido de pertenencia como chinantecos.

Los chinantecos se llaman a sí mismos tsa ju jmí', que significa "gente de palabra antigua"; sin embargo, cada uno de los pueblos posee además su propio apelativo que siempre va precedido de la palabra tsa, dsa o alla, que significa "gente" y se combina con otros términos que generalmente hacen referencia a un origen común. En todos los casos se reconocen como pobladores de La Chinantla.

La reubicación realizada por parte del gobierno se debe a que el Estado de Veracruz colinda con la parte noreste de los 17 municipios de la región chinanteca de los cuales en sus fiestas patronales los alumnos establecen un acuerdo con la institución para visitar los municipios de San José Chiltepec y San Lucas Ojtlán, los lugares que consideran turísticos son Tuxtepec, Choapan e Ixtlán. Actualmente en los lugares que se encuentran distribuidos los chinantecos, cuentan con servicios postales, radiofonía y telefonía. En lo que respecta a la educación, dentro de los tres ejidos que conforman Poblado Tres, en el nivel básico existen dos preescolares, dos escuelas Primarias una en la categoría de bilingüe y la otra solo indígena, la Telesecundaria y un Telebachillerato.

En cuanto al sector salud solo hay una unidad de la Secretaría de Salud; sin embargo cabe hacer mención que por la falta de atención en este centro aún se practica la medicina tradicional que se divide en tres ramas: los sopladores o dsa jjudsa (encargados de levantar el espanto), los hierberos o dsa kui (con ciertos conocimientos científicos respecto a la esencia activa de las plantas medicinales y sus efectos, y los curanderos o dsa jmo jdsa (dominan todas las prácticas curativas de La Chinantla, es decir conjuntan los conocimientos de los sopladores y los hierberos y por tanto tienen mayor reconocimiento social). Las técnicas más utilizadas para diagnosticar son la pulsación, el frotamiento con un huevo, la revelación de los sueños, el consumo de plantas por parte del curandero, el interrogatorio y la observación del paciente. Las enfermedades y algunas muertes

son consideradas positivas ya que fue por causa natural, y las negativas en donde entran en juego las fuerzas sobrenaturales.

Por otra parte, las vías de comunicación aunque no pavimentadas en su totalidad, están conectados todos los ejidos entre sí y la fábrica de papel de Tuxtepec propició la apertura de la red carretera Tuxtepec – Oaxaca que conecta los municipios de Ixtlán con Valle Nacional, Chiltepec y Ojitlán, permitiendo el transporte individual y la salida a los productos forestales de la región.

Por su cercanía con el estado de Veracruz, lo favorable de su clima y tierra, esta región se convirtió en una de las zonas agrícolas más importantes de la Nueva España. En la historia de esta cultura, se estableció que durante los años veinte y treinta, los chinantecos recibieran un gran impulso en la economía agrícola con el cultivo del tabaco y el plátano; en 1941 la Reforma Agraria redistribuyó las tierras para favorecer a los pequeños y medianos empresarios, sin embargo de 1940 a 1970 se vieron afectados por los proyectos de desarrollo regional ya que se construyeron presas destinadas a generar electricidad, es exactamente en 1972 que se construye la presa Cerro de Oro que inundó más de 26 mil hectáreas, con lo cual 300 familias fueron reubicadas en el sureste de Veracruz, dicha reubicación dio paso a la dispersión y segregación de las antiguas comunidades y por ende la fragmentación de su cultura original.

Gracias a su clima y tierra, esta región considera la agricultura de autosubsistencia como la actividad más importante, entre las que destacan las hortalizas, frutos, maíz, frijol, calabaza, yuca y chayote, también cuentan con áreas destinadas al cultivo comercial: caña de azúcar, arroz, café y tabaco entre otros; por ser esta su principal actividad económica, es frecuente que los alumnos varones soliciten permiso para apoyar a sus padres en el campo o incluso porque en el tiempo de zafra buscan obtener sus propios ingresos económicos.

A través de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) se investigó que el chinanteco es un idioma tonal perteneciente al grupo otomangue, ésta lengua ha sido dividida en cinco macrovariantes

dialectales que coinciden con su división geográfico, territorial, más se identifican como hablantes de un mismo idioma (<http://www.cdi.gob.mx>).

Dentro de Poblado Tres, existe una variedad en la construcción de las casas tanto por los ingresos económicos provenientes del cultivo de la caña como de las remesas en dólares provenientes de los familiares migrantes, de tal manera que se observa la casa tradicional de adobe y techo de teja, algunos han sustituido el techo por lámina o tablas de madera, casas de madera con techos de palma o tejamanil, en todos los casos han construido techos de dos aguas, de igual manera las viviendas son rectangulares comunicando la cocina por medio de un pequeño pasillo o corredor, sus ventanas son pequeñas, algunas aún cubiertas con plástico y acostumbran colocar puertas por ambos lados de la casa.

Las familias conservan sus tradiciones al construir sus casas ya que el matrimonio reúne los materiales necesarios, se congrega a los demás familiares para apoyo en donde los hombres se dedican a cimentar la casa, en tanto las mujeres participan con la comida y bebida; esto se puede llevar de tres a cuatro días y al final la familia les ofrece una fiesta para agradecer el apoyo recibido manifestando que ellos también apoyarán en su momento justo.

Por lo anteriormente expuesto, la familia es la célula de la sociedad chinanteca; la adscripción de las nuevas parejas es patrilocal, es decir, conviven un lapso en la casa del padre del novio en la cual adquieren patrones de integración, en la mayoría de los casos las nuevas parejas ahí se quedan a vivir pues solo el hombre es quien recibe herencia.

Pese a las influencias recibidas por la globalización, es común que la historia se transmita por medio de la tradición oral conservando sus prácticas y creencias propias, haciendo que los seres sobrenaturales sean importantes dentro del pueblo chinanteco explicando al mundo por elementos que se oponen y complementan; es decir algunos causan males y otros protegen al pueblo, tal como se observa en la figura 1 titulada “mujer chinanteca”, los padres confían sus hijos a los abuelos para que toda tradición pase oralmente obteniendo mayor

veracidad, pues a los ancianos se les respeta por la sabiduría adquirida a lo largo de su vida.

Fig. 1. Mujer chinanteca



Fuente:http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=583&Itemid=62

Por otra parte, los mazatecos se han autodenominado Ha shuta enima que quiere decir “los que trabajan el monte, humildes, gente de costumbre”. Al igual que los chinantecos ellos se ubican en las regiones de Oaxaca y el valle de Papaloapan – Tuxtepec, por ello sus poblaciones se encuentran dispersas, los principales poblados son: Teotitlán de Flores Magón, Santa Cruz Acatepec, Santa Ana Ateixtlahuaca, San Bartolomé Ayautla, San Juan Coatzapam, Santa María Magdalena Chilchotla, hacia el sureste su territorio colinda con el de los chinantecos.

En lo respectivo a la infraestructura, se observa mayor deficiencia en comparación con los chinantecos ya que solo un 15% de las poblaciones tienen agua potable y se abastecen de pozos; en casi todos los poblados mazatecos existen casetas telefónicas, en los más importantes hay telégrafo, correo y estaciones de radio, tienen escuelas, más no rebasan la educación primaria. Se han colocado albergues por parte de la Dirección General de Educación Indígena pero hay deficiencias en la calidad que ofrece este servicio.

Su historia, es importante mencionar que la construcción de la presa Miguel Alemán representó una devastación ambiental y cultural en la parte baja de los mazatecos ya que inundó al pueblo de Ixcatlán a un 60% aproximadamente, otros pueblos más pequeños quedaron inundados por completo; esto tuvo consecuencias directas en su cultura al destruir las rutas que encaminaban hacia el santuario de Otatitlán y por tanto ya no se realizaron las peregrinaciones que enmarcaban sus principales fiestas.

En semejanza con los chinantecos, su lengua también es tonal y cada municipio tiene una variante dialectal haciendo creer a los extranjeros que su lengua es cantada.

Con respecto al sector salud, ellos utilizan más la variedad de plantas medicinales a nivel doméstico; si la enfermedad la consideran grave acuden con los médicos alópatas de la región; para los mazatecos las enfermedades son generadas por la envidia, el mal de ojo y la brujería, a partir de lo cual se aprovechan a los chamanes o curanderos que hacen uso de hongos sagrados o semillas de la virgen. Para los mazatecos la curación es todo un proceso ya que inician en las casas de los curanderos, prosiguen hacia los altares de los chicones y finalizan en los templos católicos, a cada espacio le dan su respectiva importancia pues los consideran lugares purificadores; por esto mismo en los 60's los chamanes tuvieron un gran auge pues curaban a nivel físico y psicológico ya que eran apoyados por los espíritus.

Otro aspecto que es importante resaltar es el tipo de vivienda tradicional que se compone de: otate, madera, bambú y adobe en las paredes, los techos suelen ser de palma o paja, ladrillo, cemento y láminas de asbesto o metálicas. Así las familias que las habitan pueden ser nucleares o extensas. Principalmente se dedican a la siembra del maíz, frijol, chile, chayote y se cultivan árboles frutales para autoconsumo, igualmente tienen una zona cañera y ganadera, así mismo producen arroz, hule, ajonjolí y piña.

Actualmente en el aspecto geográfico existe una enorme ruptura cultural en lo referente a su espacio sagrado teniendo como resultado que sus prácticas y

rituales de curación desaparecieron con la inundación de la presa Miguel Alemán. Su identidad la fueron reconstruyendo, sobre todo en la cuestión de los chamanes, pero desapareció el sistema tradicional de Consejos que reunía el poder político y religioso; es esencial mencionar que en la sierra alta los mazatecos se cerraron culturalmente impidiendo la filtración de diversas sectas o religiones haciendo de sus rituales religioso – curativos la principal barrera que rechazaba las ideologías extranjeras hasta los 90's. Resultado de esta mezcla cultural, entre ellos mismos se han categorizado por quien habla mazateco, viste huipil o calzón y camisa de manta se le llama indígena o paisano; quien domina el español u otra lengua indígena o tiene dinero, aunque hable mazateco se le designa “gente de razón”, y al crear su propia ropa (labor propia de las mujeres como se muestra en la figura 2), cimentan más su identidad.

Fig. 2. Mujer mazateca bordando un huipil.



Fuente: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=618:mazatecos-ha-shuta-enima-&catid=54:adridnl-de-los-pueblos-indigenas&Itemid=62

Una vez explicitado el panorama del contexto en el cual viven los alumnos de Poblado Tres, las razones que han fomentado vivir en esa cultura de la violencia como algo cotidiano, incluso para ellos la no violencia puede ser un acto de debilidad. Sin embargo en el próximo subtema señalaré las políticas educativas que buscan esa igualdad de oportunidades para un desarrollo integral y que sobre todo determinan la convivencia intercultural.

1.3 Políticas educativas

El aprendizaje se da tanto por el tipo de personas que aprenden, como por las formas de aprendizaje, y particularmente el tipo de acceso y de contenido que irán conformando las estructuras y prácticas de conocimiento

Héctor Gómez Vargas

Es necesario señalar que la violencia escolar es un problema social que requiere atención. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), “México ocupa el primer lugar a nivel internacional, con mayores casos de bullying a nivel de secundaria” (GAMBOA Montejano y VALDÉS Robledo 2012: 11, 109), y otros informes señalan que el estado de Veracruz ocupa el quinto lugar entre los estados del país “de violencia contra los alumnos” (CARMONA Armijo, 2011).

Ante el reconocimiento de esta problemática el estado mexicano ha realizado acciones de gobierno para solucionarla a través de programas, leyes y la promoción de investigaciones. En seguida retomaré las acciones que el gobierno ha establecido las cuales considero relevantes para poner en práctica este proyecto sabiendo que me conduzco al margen de lo que tantas veces se ha establecido más no se ha llevado a la práctica dentro de las aulas. Para ello plantearé las políticas nacionales y las estatales, en este caso no planteo las municipales ya que solo se rigen por lo estatal y no han surgido líneas de acción innovadoras en relación al subsistema de Telesecundaria.

Los estados de Nayarit, Puebla, Tamaulipas, Veracruz y el Distrito Federal ya cuentan con una ley específica para regular el bullying, seguridad o violencia escolar (GAMBOA Montejano y VALDÉS Robledo 2012: 68; ZURITA 2005).

En nuestro estado ya fue promulgada la Ley contra el acoso escolar para el estado de Veracruz de Ignacio de la Llave; su objetivo es prevenir y erradicar el acoso escolar en las instituciones educativas públicas y privadas del Estado, sobre la base de que un ambiente libre de violencia es fundamental para respetar los derechos humanos, consolidar la democracia y garantizar los principios de

equidad y no discriminación, la dignidad humana y la paz entre los educandos. Todo alumno tiene derecho a un ambiente escolar libre de acoso y violencia; en dicha ley se define el acoso escolar como:

“El uso intenso o repetido por uno o más estudiantes de expresiones escritas, verbales o visuales, realizadas por cualquier medio, o un acto físico, gesto, o cualquier combinación de ellos, dirigidos en contra de otro estudiante, con el propósito de:

- a) Causarle daño físico o emocional, o daños a su propiedad;
- b) Colocarlo en una situación de temor razonable de daños a su persona, dignidad o propiedad;
- c) Generarle un ambiente hostil dentro de la escuela;
- d) Violarle sus derechos en la escuela; y
- e) Alterar material y sustancialmente el proceso educativo, así como el funcionamiento pacífico y ordenado de una escuela.

Represalias: Respuesta de castigo, venganza o amenaza en contra de quien reporte casos de acoso escolar, proporcione información durante una investigación, o sea testigo o poseedor de información fiable en algún caso de acoso escolar” (Congreso del Estado de Veracruz, 2011:11).

También incluye otro concepto importante que es el ambiente hostil, el cual también define como la “Situación en la que el acoso escolar altera las condiciones de la educación de los estudiantes y crea un ambiente escolar abusivo”. Además, los directores de los centros escolares están obligados por la nueva ley a formular el Plan de Prevención del Acoso Escolar y en caso de ser necesario también el Plan de Intervención en Casos de Acoso Escolar (Congreso del Estado de Veracruz, 2011).

Las autoridades educativas tanto nacionales como del estado han elaborado programas para intervenir en las escuelas con problemas de violencia. Hasta ahora muchos de estos programas son poco conocidos y en el caso de la Telesecundaria de Poblado Tres ninguno ha sido aplicado.

El gobierno federal creó la Estrategia Nacional de Seguridad Limpiemos México, de la que forma parte el programa Escuela Segura, a cargo de la SEP, con lo que la cual se enfoca en tres dimensiones, la participación social, la gestión escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas para:

“Consolidar a las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros y confiables a través de la participación social y la formación ciudadana de los alumnos, esta última orientada a la convivencia democrática, la participación responsable y el desarrollo de competencias encaminadas al autocuidado, la autorregulación, el ejercicio responsable de la libertad, la participación social y la resolución no violenta de conflictos” (<http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/>).

Este programa ha diseñado varios materiales educativos como el Manual de *Seguridad Escolar*, la *Guía práctica de simulacros de evacuación de inmuebles*, entre otros y para el tema de la violencia escolar también dio a conocer la *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar* (SEP, 2008), en la cual se incluyen elementos conceptuales para identificar la violencia, los niveles de prevención del delito y los factores asociados a la delincuencia; también incluye los temas de la violencia entre iguales y la violencia en el noviazgo y cuenta con sugerencias para el profesor y actividades.

A nivel nacional se cuenta con el Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), que tiene el objetivo de “Difundir y promover los derechos y obligaciones de todos los agentes involucrados en el entorno escolar (alumnos, maestros / autoridades escolares y padres de familia)”, para que los niños conozcan que tienen derecho a “recibir una educación libre de violencia, así como la responsabilidad que tienen los maestros, las autoridades escolares y los padres de familia al respecto”; a través de ciclos de conferencias y talleres, la CNDH espera sensibilizar a los alumnos de 7 a 18 o más años de edad, “acerca de la problemática de la violencia, así como sus alcances y consecuencias” (CNDH, 2009).

El programa Abriendo Escuelas para la Equidad ha sido promovido por la SEP a nivel nacional desde el año 2008 que inicio en su fase piloto. Este

programa consiste en abrir las escuelas los días sábados para realizar jornadas con el objetivo de prevenir, atender y disminuir la violencia de género en las escuelas secundarias, a través de redes estatales y locales de dependencias de gobierno y organizaciones no gubernamentales y otros actores sociales para que desarrollen actividades artísticas, culturales, deportivas y de comunicación, de tal manera que juntos prevengan y reduzcan la violencia en las escuelas secundarias del país (SEP, 2009).

Por su parte la SEP, ha contemplado este tema de la violencia en los contenidos curriculares; así, en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética se plantea tres propósitos de una sólida formación ética, una cultura política democrática y de “Promover en las niñas y los niños capacidades para el desarrollo de su potencial personal de manera sana, placentera y responsable, libre de violencia y adicciones, hacia un proyecto de vida viable y prometedor, que contemple el mejoramiento de la vida social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables” (SEP 2008: 8); de este programa se revisaron ocho competencias cívicas y éticas para la educación primaria, de las que se retomaron tres competencias que se irán describiendo más adelante.

La Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) a través de la Subsecretaría de Desarrollo Educativo, cuenta con una Dirección de Prevención y Atención de las Adicciones y de las Conductas Antisociales que tiene un amplio programa de trabajo y que durante el año 2011 alcanzó los siguientes resultados:

Durante el periodo que se informa, se celebró el Día de la No Violencia Escolar, en la Escuela Secundaria General número 2 en Xalapa, con un concierto didáctico y una conferencia sobre cómo construir una vida por la paz.

Se realizaron 12 charlas del Taller Educar para la Paz, en beneficio de 996 estudiantes de secundaria y bachillerato en los municipios de Acatlán, Orizaba y Zongolica; así como de un Rally de Lecturas por la Paz, con una compilación de 189 tarjetas redactadas con pensamientos y frases elaboradas por estudiantes de Orizaba en pro de una cultura por la Paz. Se organizó el Panel Diálogos de Prevención en el que participaron 198

estudiantes, 89 maestros y 34 padres de familia. También un Concurso de Cortometraje juvenil en el marco del Día Mundial sin Tabaco (ONU), con una participación de 68 estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior.

Como parte de la estrategia Adelante, del 4 al 15 de abril se realizaron talleres conjuntamente con el Departamento de Misiones Culturales, de carpintería, tejido y bordado, nutrición y prevención de las adicciones, con la atención de 2,385 personas, entre padres de familia, alumnos, docentes y público en general.

Del mismo modo, enmarcado en las acciones de Adelante se hicieron visitas al municipio de Zongolica para realizar diagnósticos de la situación que presenta en el caso de adicciones; del resultado de éstas, se coordinó la inauguración de las Jornadas de Desarrollo Educativo, donde se celebraron tres conciertos, talleres de música, elaboración de títeres y teatro para maestros. Se presentó una obra de teatro, un concierto con la orquesta de cámara de la SEV, en colaboración también con una cuenta cuentos; se dieron conciertos como el cuarteto de cuerdas en las comunidades de Comalapa, Chicomapa, Tamaxcalapa, Tlacnepaquila, Xochiojca y Zacatal El Grande en beneficio de 1,370 alumnos aproximadamente.

Se impartió la conferencia Daño Emocional dirigida a padres de familia con la participación de 600 asistentes; se impartieron en el nivel de Secundaria las pláticas del Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia Hacia las Mujeres (PREVIOLEM) para alumnos y padres de familia; se organizaron actividades recreativas en coordinación con la Benemérita Normal Veracruzana con atención a 700 alumnos y 400 padres de familia.

Se dispuso el programa PREVIOLEM en el nivel de medio superior con atención a 70 alumnos y 50 padres de familia; se brindaron talleres de primeros auxilios y nutrición, así como charlas para la prevención de las adicciones y la dependencia a ellas, en coordinación con Misiones

Culturales Rurales, con atención a 600 alumnos, 300 padres de familia y 1000 veracruzanos de la comunidad en general. Asimismo, se efectuaron pláticas de PREVIOLEM en el nivel primaria con asistencia de 400 padres de familia; se impartió un curso de fomento a la lectura dirigido a docentes, padres de familias y personal del municipio (DUARTE de Ochoa 2011: 159-160).

Además, en el caso de las secundarias, la SEV ha diseñado el Programa de Estudios de Asignatura Estatal 2010 – 2012, Alumnos promotores de la Cultura de la Legalidad en Veracruz, para el primer grado de educación secundaria. Dicho programa plantea que “es imperativo dotar al alumno de valores y competencias para enfrentar situaciones de riesgo, resolución no violenta de conflictos, así como involucrarlo en la definición de normas de convivencia, puesto que en la medida de que se apropie de estos conceptos y los haga suyos se beneficiará de vivir la Cultura de la Legalidad” (SEV, 2010:12). La SEV reconoce que esta asignatura surge ante “la creciente ola de violencia que sufre el estado de Veracruz” y por ello la asignatura:

...proporciona elementos teóricos y herramientas esenciales, como la búsqueda y selección de información, manejo de proyectos y resolución de problemas, conflictos o dilemas, así como contenidos básicos para satisfacer necesidades primordiales de aprendizajes, de valores y actitudinales para que los adolescentes puedan desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y sobre todo seguir aprendiendo (SEV 2010:14).

Los alumnos del 2º “B” no la recibieron cuando cursaron el primer año de la Telesecundaria debido a que esta materia tiene un carácter optativo designándose por común acuerdo entre supervisión y los directivos de las diferentes escuelas que conforman la zona, en este caso es la 22.

Las investigaciones en el campo de la violencia escolar ha tenido diversos enfoques; entre otras, destaca el estudio que realizó el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública sobre la *Violencia y Maltrato de Menores en México*, de 2005; por otra parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

(INEE) en 2007, realizó el estudio *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, el cual presenta los “resultados de un estudio sobre disciplina, violencia, y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias de la República Mexicana”, en el que hizo énfasis en el estudio de la violencia, el consumo de alcohol y tabaco, así como de algunos rasgos de la disciplina aplicada en las escuelas (INEE 2007:9).

Otro proyecto importante es el de El acceso a una Vida Libre de Violencia en la Educación. Actualización del Observatorio Social y de Género en la Educación Media Superior, promovido por la Academia Mexicana de Derechos Humanos (2011), el cual busca hacer una propuesta de indicadores válidos, confiables y comparables para contribuir al estudio y resolución del problema de violencia de género que viven particularmente estudiantes del sexo femenino, sin que ello excluya el caso de varones donde su participación es significativa en el bullying o violencia entre iguales en el medio escolar.

La SEV también impulsó la investigación de María José García Oramas, Susana Ruiz Pimentel y Sara Ruiz Vallejo (2010) enfocada a la violencia escolar en Telebachillerato. En el libro que se publicó como resultado de esta investigación se plantean aproximaciones teóricas de la violencia, y la violencia desde la perspectiva de sus actores, utilizando la Terapia narrativa para el análisis de los relatos sobre violencia, además de que ofrece diversas estrategias de intervención para lograr “comunidades educativas libres de violencia”.

Las investigaciones, programas de gobierno, programas de estudios y leyes citados son un importante referente del cual obtuvimos un amplio panorama del tema de la violencia escolar en México y en nuestro estado, todo lo cual reafirma la necesidad de estudiar este asunto detalladamente, considerando las particularidades de la violencia escolar en la Telesecundaria de Poblado Tres.

1.4 Justificación

*Con mis maestros he aprendido mucho; con mis colegas, más; con mis alumnos todavía más.
Proverbio hindú*

A lo largo de mi formación académica y dentro de mi contexto familiar, no he tenido experiencias encaminadas a la violencia, en general puedo establecer que se me ha ido enseñando que a través del diálogo podemos esclarecer las situaciones que en determinado momento se han percibido como conflictivas. En toda agrupación surgen conflictos debido a la enorme diversidad que nos caracteriza, sin embargo, no podemos justificar nuestros actos con un simple “soy así y si no les parece no es mi problema”.

Durante mi formación académica, los docentes aún estaban inmersos en los sistemas tradicionales que implicaba ejercer cierta violencia o discriminación sobre los alumnos, más esto no era criticado ya que en ese entonces las demandas de la sociedad eran otras que toleraban ese tipo de prácticas, donde lo importante era la enseñanza y el docente se convertía en el centro de dicho proceso, dándole un estatus de poder. Ahora, gracias a la innovación de diversos pedagogos y las propias demandas de la sociedad al establecer leyes y reformas respecto a los derechos humanos, lo esencial es el aprendizaje a partir de lo cual el alumno y las experiencias que viva son el eje de todo objetivo educativo.

De tal manera que fui creciendo en un contexto cambiante donde inicialmente la violencia no era un problema que impidiera el desarrollo de los alumnos, posteriormente me inserté en el campo laboral de nivel básico primaria en una escuela que por ser de nueva creación contaba con pocos alumnos y los docentes buscaban la integración al organizar bailables donde participaran los seis grados. Dos años más tarde la matrícula creció, pero los alumnos de nuevo ingreso se iban adaptando a las prácticas que ya se tenían y que a su vez no creaban conflicto con sus propios valores. Como constantemente se buscaban las

interrelaciones positivas, cuando estuve a cargo del sexto grado, se creó un programa de tutorías que pretende facilitar la integración de los alumnos de primero a través de lazos de amistad con los alumnos de sexto, y a su vez los alumnos mayores desarrollaban las competencias relacionadas con apreciar la diversidad, la tolerancia, la empatía, el diálogo; es decir, se creaba ese ambiente de confianza y respeto.

Por otra parte, de manera personal, siempre me ha gustado conocer a mi grupo tanto en forma individual como colectiva para que partiendo de ello pueda realizar ciertas actividades que les refuercen la autoestima y el ímpetu por seguir estudiando y ser mejores. En diversas ocasiones, algunos niños sintieron esa confianza y me llegaron a revelar algunas experiencias que les habían marcado o que les hacían sentir miedo para actuar; para ello, primeramente hablaba en forma individual con ellos y después con todo el grupo se organizaba una dinámica que le permitiera superar esa vivencia y consolidar su identidad. Al final del ciclo escolar, en coordinación con el director, organicé un evento exclusivo para los alumnos y padres o tutores de sexto grado, donde se fomentaba la reflexión sobre la vida; es decir la forma en cómo estaban actuando, se buscaba afianzar los vínculos y valores familiares.

Cuando tras cuatro años de laborar en ese ambiente me inserto a un contexto completamente diferente con tradiciones, costumbres e idioma propios de Poblado Tres, surge en mi un choque cultural ya que entre las características sus está la violencia como forma de vida; como recurso para solucionar cualquier situación y sin importar género o edad, ellos se manifiestan tanto física como verbalmente violentos. En mis primeras semanas solo me remitía en determinado momento a ejercer acciones propias de los métodos tradicionales con cierto conductismo, más observé que esa no es la solución; sin embargo, no existe ese clima de confianza, sé que es parte de su cultura y por tanto no la pretendo transgredir, pero si establecer los puentes idóneos para laborar en un ambiente intercultural que disminuya la violencia.

Como se detalló, el gobierno ha tenido esa preocupación por ofertar la calidad educativa estableciendo estándares de desempeño y aplicando pruebas que permiten medir el logro educativo de los alumnos, con lo cual surge la preocupación por trabajar la dimensión organizativa y pedagógica curricular solo dentro del aula para que los alumnos mejoren su logro educativo y desarrollen las competencias interculturales que les permitirán insertarse eficientemente en cualquier contexto.

Tras un análisis exhaustivo, se determinó que debido a la violencia física y verbal los alumnos del segundo grado grupo “B” han obtenido bajos resultados en las pruebas bimestrales y ENLACE, mostrando así un insuficiente logro educativo; por lo tanto mi objetivo es reducir la violencia estableciendo un ambiente de confianza donde se valore la diversidad y utilicen el diálogo como recurso para prevenir o solucionar conflictos.

Desafortunadamente en la actualidad la violencia afecta a nuestro Estado y a toda la sociedad, y ya es momento que ella misma se conjunte para fomentar los valores y acciones que nos permiten vivir en democracia con respeto a los derechos humanos, siendo que desde los niños hasta los adultos mayores vivimos situaciones complejas que integran a la violencia en sus diversas manifestaciones como la social, institucional, cultural, de género y estructural, entre otras que implican a su vez la desigualdad, exclusión y discriminación que tienen directas consecuencias en las nuevas generaciones que asimilan estas conductas agresivas como estándar dentro de los espacios de convivencia; es decir, se viven cotidianamente pero pasan desapercibidas sobre todo en el contexto de Poblado Tres.

La sociedad y diversos autores han cimentado a la familia y a la escuela como las dos principales instituciones que permiten la socialización e integración del individuo a su contexto, más es preocupante que la mayoría de las organizaciones públicas y privadas estén gestionando proyectos para disminuir y prevenir la violencia como el acoso escolar (manifestado en maltrato, amenazas, golpes, etcétera), que pone en un estado de vulnerabilidad los derechos

imprescindibles para el desarrollo integral del individuo en la escuela, y en un entorno libre de violencia, constituidos en los artículos 19, 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Tomando como referencia las políticas públicas de México y la fenomenología de la violencia física y verbal que se manifiesta en el 2° grado grupo “B” de la Telesecundaria de Poblado Tres, a continuación presentaré los objetivos que me he propuesto para mejorar el ambiente áulico en el que día a día los alumnos aprenden a través de las interrelaciones que establecen.

1.5 Objetivos

Las investigaciones⁶ tanto científicas como humanistas han esclarecido que todo ser humano actúa con determinados propósitos u objetivos ya sean establecidos de manera formal e informal, con mayor razón el presente proyecto está regido por el objetivo general a partir del cual se despliegan los objetivos particulares y específicos, de tal forma que se mantiene una línea de acción que gradualmente permite ir interviniendo en el aula y así estar correlacionados con los objetivos de las políticas educativas que en la actualidad han forjado enormes cambios que pretenden beneficiar a toda las poblaciones en sus diversos contextos.

1.5.1 Objetivo general

Como en el segundo grado del grupo “B” de la Telesecundaria “Francisco Javier Clavijero”, los alumnos se muestran con constantes acciones de violencia física y verbal como parte de su cultura; me he propuesto como objetivo general el **establecer un ambiente intercultural para disminuir la violencia dentro del aula favoreciendo el desempeño de los alumnos**. Las estrategias que se implementarán pretenden fomentar ese ambiente en el cual los alumnos sienten la confianza de poder expresarse libremente sin temor a las críticas o burlas por

⁶ Programa PREVIOLEM (SEP, 2010)...

parte de sus compañeros. Es crear ese ambiente intercultural que con base en las diferencias culturales cuestiona las actitudes de marginación en la definición de los grupos sociales (GIL Jaurena, 2012:88), para llegar al conocimiento del grupo y así facilitar la comunicación entre todos los miembros; en una revista de educación se cita a Gil Jaurena respecto a la educación intercultural, estableciendo que es:

Un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo / discriminación / exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social (GIL Jaurena, 2012:89-90).

Reconozco que para crear dicho ambiente el docente intervendrá apoyándose en los alumnos que son líderes del grupo para potencializar sus cualidades hacia la interacción de las relaciones igualitarias.

Es decir, potencializar esa cualidad de preceptor hacia lo positivo en donde se exhortará a que sean los primeros en actuar interculturalmente, mostrando tolerancia y apertura al diálogo y la empatía para resolver conflictos, o en su beneficio, prevenirlos; es así que se obtendrá un beneficio en doble vertiente, inicialmente los líderes del grupo transformarán su actuar en acciones innovadoras con preocupación por los otros, en tanto que el resto del grupo perfila su identidad procediendo con menor violencia y autorregulándose, ejerciendo responsablemente su libertad.

1.5.2 Objetivos particulares

Dentro del objetivo general se determinó que lo más importante es disminuir la violencia física y verbal en los alumnos, que considero posible realizar a través del trabajo cooperativo dentro del aula, por lo que de manera paralela a las dinámicas que se aplicarán en el presente proyecto de intervención (que presentaré a detalle en el apartado de estrategias), el trabajo áulico en cuanto al desarrollo de las

secuencias didácticas (Anexo 2) marcadas en el programa de Telesecundaria, se fomentará el trabajo cooperativo en donde los alumnos se visualizarán como un equipo y las relaciones se hacen mayormente positivas porque se conocen en considerable medida, se respetan más y son más amigos (PUJOLÁS, s/f:41).

Con dicho trabajo cooperativo se potencializará el desarrollo de competencias interculturales que, como ya se estableció, es en relación al respeto y valoración de la diversidad, la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad y en un nivel final, el manejo y resolución de conflictos (SEP, 2008:12-13).

1.5.2 Metas específicas

Para precisar los objetivos particulares y alcanzar el nivel de interculturalidad, se han definido metas específicas que dan la pauta a seguir para que gradualmente los alumnos vayan desarrollando sus competencias y mejoren su desempeño áulico, de tal manera que con antelación se elaboró un diagnóstico por medio de la observación participante, el diario docente y entrevistas a docentes y padres de familia; a partir de lo anterior, se implementaron estrategias que disminuyen la violencia física y verbal dentro del aula. Las estrategias son el compendio de diversas dinámicas contextualizadas que inmiscuyen al alumno en el trabajo cooperativo; una de las características propias del 2° grado grupo “B” es que existen alumnos que se han convertido en líderes por su propia personalidad extrovertida y firme que les permite que los demás los vean como ejemplo y aprueben todas sus decisiones y acciones siguiéndolos en todas sus actividades, por lo que considero importante apoyarme en ellos con dos finalidades, primeramente potencializar esa cualidad de liderazgo pero ahora enfocada en un sentido positivo ya que serán los primeros en analizar a la violencia como instrumento que dificulta las relaciones humanas y no permite que crezcan como sociedad y alcancen sus objetivos, y en segunda vertiente, inducirán a sus compañeros a transformarse de la multiculturalidad al desempeño intercultural.

Al estar inmersos en un ambiente de trabajo cooperativo se distinguirán porque:

- * Se establece una interdependencia positiva entre los miembros en cuanto que cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.
- * Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a características personales como de habilidades y competencias de sus miembros, lo cual propicia la complementariedad.
- * La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
- * Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.
- * Se tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales requeridas en un trabajo colaborativo como por ejemplo: confianza mutua, comunicación eficaz, gestión de conflictos, solución de problemas, toma decisiones, regulación de procedimientos grupales.
- * La intervención se ajusta a una retroalimentación adecuada a los modos de interrelación mostrados por los miembros.
- * Además de la evaluación grupal se implementa también una evaluación individual para cada miembro (http://educacion.idoneos.com/index.php/Din%C3%A1mica_de_grupos/Trabajo_cooperativo).

De forma colateral se irán creando espacios de reflexión para introducir al grupo en la autoevaluación y coevaluación donde analicen por sí mismos qué tanto han avanzado en el desarrollo de sus competencias interculturales, qué actividades les han permitido desenvolverse mejor como individuos y como grupo, y que prácticas se les han dificultado o incluso han sentido que no tuvo razón de ser, sobre todo lo que se busca con estos espacios es que puedan aceptar las opiniones y puntos de

vista de los otros y a la vez aprendan a argumentar y defender sus ideas con respeto y tolerancia.

Para sustentar la investigación realizada, el siguiente capítulo retoma las ideas teóricas y metodológicas para lograr un ambiente intercultural dentro del aula y así favorecer todas las características propias del grupo y de cada alumno en donde se van enriqueciendo a partir del trabajo cooperativo, el diálogo y la potencialización de su identidad grupal.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo relativo al marco teórico describiré los principales conceptos que se utilizarán en el resto del trabajo, estos son: multiculturalidad, enfoque holístico, otredad, alteridad, inclusión, trabajo cooperativo, ambiente intercultural y competencias interculturales, además de definir la violencia y el rol de los líderes.

La relación establecida entre estos conceptos antes señalados es jerárquica, de tal manera que primero presentaré la realidad que se vive en Poblado Tres a través de la multiculturalidad en donde la violencia es una barrera que impide convivir en un ambiente intercultural, al ser éste mi máximo objetivo expongo al enfoque holístico como el sustento de mis estrategias con apoyo de los alumnos que el mismo grupo identificó como líderes, por lo cual se hace necesario explicitar la inclusión, la otredad y la alteridad, pues el estado deseable implica al trabajo cooperativo en el cual se hace tanto énfasis en las reformas curriculares.

Al finalizar esta sección espero poder presentar los conceptos que sustentan el marco teórico apropiado para abordar el tema de la violencia en un contexto intercultural, como problema cultural y las estrategias para resolverlo.

2.1 Multiculturalidad

Como lo establece la Constitución Mexicana, todo individuo nacido en territorio de los Estados Unidos Mexicanos tiene derecho a la ciudadanía e identidad propia, por tanto se reconoce a México como un país multicultural, sin embargo dentro de este proyecto, como docente investigador, no me es posible solo proyectar que somos diferentes, sino es necesario transitar hacia la interculturalidad, por ello en este apartado comenzaré describiendo qué es la multiculturalidad para posteriormente hacer énfasis en el enfoque que sustenta la estrategia aplicada.

Debido a que la multiculturalidad “busca la reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana y mantiene la lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos sociales y culturales que ostentan el poder político y económico” (www.madrid.org/web/dgpe/Interculturalidad/enfoques.Doc), actualmente la educación básica se ha convertido en la panacea del cambio y la transformación del país; en el *Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012* (SEP, 2007:9), se establece que mediante ésta se han logrado inmensos avances en la construcción de una sociedad más democrática, respetuosa, tolerante e incluyente.

En este sentido, en el caso que ahora se presenta, Poblado Tres, municipio de Tres Valles (Mapa 2), es relevante destacar que se trata de un programa compensatorio, que integra una zona marginada, promoviendo la participación social y constituyendo una sociedad más equitativa e inclusiva donde los jóvenes en edad de 13 a 17 años tienen las mismas oportunidades y espacios de desarrollo.

Anteriormente se señaló la presencia de la violencia en el 2º grado de la Telesecundaria; la violencia, en sus diversas manifestaciones como la física y verbal, es una acción contraria a los objetivos de la Telesecundaria como programa compensatorio. El daño intencional de una persona hacia otra, que he conceptualizado como violencia, es una barrera para llegar a la interculturalidad; la violencia fácilmente observable entre los alumnos pertenecientes a los tres ejidos, es explicada por ellos mismos diciendo que al estar definidos con la cultura cañera disputan que sus antepasados fueron los primeros en llegar a esta zona y tienen más derechos que los demás.

Mapa 2. Localidad Poblado Tres, Tres Valles, Veracruz.



Fuente: Tomado de *Google earth*, consultado en línea el 5 de noviembre de 2011.

Tanto el *Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012* (SEP, 2007:9) como la *Reforma Integral de Educación Básica 2009* (SEP, 2008:22), hacen énfasis en el reconocimiento, valoración y respeto a las diversas expresiones culturales que forman parte de la sociedad mexicana, determinando que la escuela es el espacio idóneo para fomentar la transición de la multiculturalidad hacia la interculturalidad (LEÓN Guzmán y otros, s/f:3), ya que se hace inminente la necesidad de reconocer, valorar y respetar al otro en todas sus dimensiones, pues es a partir de esta interacción con los demás que el individuo incrementa su acervo cultural dando como resultado una muestra del mosaico que integra la identidad mexicana, misma que en Poblado Tres se destaca por las situaciones interculturales pero de violencia, y a través de este proyecto se espera que la interculturalidad sea positiva.

Como ya anteriormente se dijo, el actual subsistema de Telesecundarias fue creado para atender el rezago educativo en zonas marginadas geográficamente y con un bajo nivel de desarrollo. A partir de 1968, las

Telesecundarias se han difundido por todo el país, aunque desde el principio no se consideraron las condiciones propias de estas comunidades en las que faltaba la energía eléctrica, carencia de salones, número de profesores insuficiente, etcétera (SEP, s/f c: 11).

2.2 Características y enfoques

Los distintos enfoques conocidos que atienden la diversidad cultural en contextos educativos tratan de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos. Estos enfoques elaboran programas de desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural; desde estas perspectivas, se supone que el contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos.

2.3 Enfoque Holístico

Citando a Banks conforme al escrito de Antonio Muñoz Sedano quien establece que:

...supone la creación de un ambiente escolar definido por los siguientes rasgos: el personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas (no racistas); la escuela tiene normas o valores que reflejan, legitiman la diversidad cultural y étnica; los procedimientos de valoración o evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social; el currículum junto con los materiales de enseñanza presentan perspectivas, diversas técnicas culturales en concepto, aplicaciones o problemas; el pluralismo lingüístico, la diversidad son valorados ya que se formulan en la escuela; se utilizan maneras de enseñar con estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia; profesores en coordinación con los estudiantes adquieren las habilidades o perspectivas

necesarias para reconocer las diversas formas de racismo desarrollando acciones para eliminarlo (MUÑOZ Sedano, s/f:16).

Considero que este enfoque en Poblado Tres le permite al grupo determinar la importancia de valorar a sus semejantes como parte de un todo para alcanzar el desarrollo óptimo de sus competencias y no verse como un grupo fragmentado en donde lo único que interesa son las necesidades individuales sin importar afectar a los otros.

Mediante este enfoque se da apertura para inducir al grupo a la inclusión, la otredad y la alteridad que permiten ir desarrollando las competencias interculturales que he retomado del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (Respeto y aprecio a la diversidad, Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, Manejo y resolución de conflictos), maximizadas por el trabajo cooperativo y el apoyo positivo de los líderes del grupo para llegar a establecer un ambiente intercultural fomentado por el docente sin perder de vista que el trabajo es activo entre alumnos – docente o alumnos – alumnos basado en las necesidades y características propias de los alumnos.

2.3.1 Inclusión

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Tal como se ha visto en el anterior apartado la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social.

La educación inclusiva aspira a hacer efectivo, para todas las personas, el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común específicamente humano que surge de

la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella.

Una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros; es decir, no puede haber calidad sin equidad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en el informe de monitoreo de Educación para Todos del año 2005, establece tres elementos para definir una educación de calidad:

...el respeto de los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la educación. Es aquella que tiene al alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, partiendo de lo que “es” “sabe” y “siente”, lo cual está mediatizado por su contexto sociocultural, y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses (http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_htm.htm).

De tal manera que a partir de estos postulados, mi labor como docente adquiere mayor sentido y significado al tener el compromiso de innovar la práctica para diseñar los espacios idóneos en los cuales los alumnos se sientan en confianza y puedan trabajar en armonía; es decir, un ambiente libre de violencia, por ello también rescato el importante rol que poseen los líderes del grupo, pues en un inicio ejercían el liderazgo para acciones negativas que dañaban a los demás, y tras la concientización de su rol dentro del aula, favorecerán la integración de todo el grupo en las diversas actividades que se planeen o que plantee el currículum.

Justamente la aplicación gradual de las dinámicas grupales diseñadas en la presente investigación permite que la educación con inclusión sea una forma de fortalecerse como individuos y como grupo.

2.3.2 Otridad

Según la Real Academia Española, en un aspecto filosófico, la otridad es la condición de ser otro; esto apoyará fuertemente la actividad diseñada como permanente en donde los alumnos forman círculos concéntricos para instaurar el diálogo como medio para la solución de problemas o rencillas que pueden surgir en las interacciones diarias. Octavio Paz dice: “cada individuo es distinto de él a cada instante”, por lo cual es vital este diálogo en un ambiente de igualdad para comprender las razones que llevaron al otro a actuar de determinada manera y así eliminar los prejuicios o estereotipos que pareciera facilitarnos la convivencia, sin embargo deterioran las relaciones humanas. En este sentido, para el grupo de 2° “B” es muy fácil excluir a un compañero evitando convivir con él, sin saber que tanto a él como a sí mismo se limitan la oportunidad de crecer culturalmente al interactuar con él y descubrir que juntos pueden alcanzar con mayor éxito sus objetivos en común.

2.3.2 Alteridad

Para Emmanuel Lévinas el encuentro con el otro es fundamental, siempre desde una justicia entendida como igualdad para todos desde el reconocimiento de nuestras diferencias; de tal manera que se define al hombre con relación al otro. Ahora bien, es necesario entender que en esta alteridad se ignora la influencia que se puede desplegar debido a las interacciones en el proceso áulico entre alumno – alumno o docente – alumno, con la intención de que se vayan forjando los liderazgos positivos capaces de fomentar la convivencia intercultural y el trabajo cooperativo, logrando un grupo que se sabe responsable reconociendo al otro en su particularidad.

Y de forma específica, dentro del aula pretendo establecer la alteridad como lo menciona Freddy González Silva en la *Revista de Educación en Valores*:

La alteridad en la educación es una condición de interiorización constante donde se interpreta al otro desde el proceso evolutivo que

lleve el determinado yo. De esta forma se va gestando un aprendizaje real, guiado por aspectos a veces ocultos o encubiertos que sólo pueden ser estudiados desde la observación y reflexión (GONZÁLEZ, 2008:65).

Con base en ello, se busca que la alteridad esté directamente vinculada con la tolerancia reflejada en las acciones con sus compañeros, sobre todo en el perdón ante la violencia, mostrando empatía para disminuir la discriminación al ser responsables durante la realización de las dinámicas por fraternidad y respeto ante las necesidades de sus compañeros, de tal modo que se llegue al encuentro con sus semejantes.

Una actividad clara para aplicar la alteridad dentro del grupo de 2° “B” es “La cola más larga”, en donde tienen que hacer un análisis de las características y particularidades de cada compañero, reconocer sus diferencias en un sentido positivo y saber que esas diferencias son las que les permitirán trabajar cooperativamente en pro de sus objetivos; es conjuntar las características del grupo para precisar las propias, sus fortalezas y debilidades, que al trabajar conjuntamente se desarrollarán en un sentido positivo. Siguiendo con las ideas del autor González Silva, se establece que:

El aula constituye un conjunto de actos sociales sustentados en procesos de comunicación abiertos, dinámicos y contextualizados que exigen el establecimiento de canales potenciadores del flujo de información real y adecuada para favorecer avances significativos, para descubrir las necesidades y preferencias de profesores y alumnos (GONZÁLEZ, 2008:66-67).

Por ello esta estrategia no se ha diseñado en un sentido tradicional, sino que conforme a las políticas educativas y el currículum actual, busca como decía Freire en su obra..., que el alumno se vuelva crítico rompiendo todas las cadenas de alienación que culturalmente la han impuesto al vivir y practicar la violencia como algo cotidiano, es descubrir que tiene las potencialidades para ser competente conforme a las demandas que la sociedad le vaya planteando y que mejor momento para serlo que en las interacciones con sus semejantes. La

estrategia constituye una serie de acciones consecutivas que le permitirán tanto activa como reflexivamente ir conociéndose a través del otro, a partir de que visión tiene de sí mismo para comprender al otro en su diferencia.

2.4 Ambiente intercultural

El respeto por la diversidad cultural se abre paso aquí, no sólo hacia el encuentro y el enriquecimiento mutuo de las culturas, sino que, según esta propuesta de interculturalidad, trasciende la cultura misma para incidir en la transformación de las condiciones y de las estructuras socioeconómicas, enfrentándose a las estructuras de poder que generan desigualdad, exclusión y discriminación. Se trata de implicar a la escuela en el proceso de construcción social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Para que una sociedad llegue a ser realmente intercultural, todos los grupos que la integran deben estar en condiciones de igualdad, sea cual sea su cultura. Frente a ello, se sostiene que las culturas son fuerzas o dispositivos de adaptación ante nuevas situaciones, dinamismos vivos que evolucionan y están llamados a la interacción. La interculturalidad, la educación para la paz y otros movimientos pedagógicos y sociales, como la promoción de nuevos derechos humanos y la sustentabilidad del desarrollo económico, serían los cauces para una adecuada regulación de los conflictos; este ambiente intercultural se ofrece como una oportunidad para reflexionar sobre lo que todos los seres humanos tienen en común, es decir su naturaleza constitutiva y su dignidad de personas, y de brindar con ello un fundamento sólido a los desafíos educativos que presenta el panorama de la globalización en el tercer milenio. Formar una escuela intercultural que se sitúe en el seno de una sociedad plural, fomentando una cultura de la paz, un modo de ver a las personas, las cosas y los acontecimientos que permita afrontar y resolver los conflictos y las diferencias por medio de la participación y la negociación, ayudando a cada uno a ponerse en el lugar de los otros, y detectando la raíz de esos conflictos para abordarlos desde ésta y, si es posible, para evitarlos (JIMÉNEZ Abad, 2003:118-121).

Así cada estrategia implementada induce a los alumnos a ir reflexionando sobre su actuar, primero el docente es quien abre esos espacios, posteriormente es el alumno mismo quien demanda compartir sus ideas, expectativas y perspectivas de lo que ha vivido, de lo que está sucediendo y de los objetivos que desea alcanzar, por ello me uno a la idea de Vázquez Medina cuando establece que:

La educación es intercultural cuando la escuela promueve procesos de aprendizaje para enfocar las posibilidades y asimetrías en las relaciones socio culturales, afirmar las identidades y desarrollarlas en un clima de respeto y equidad para construir una sociedad democrática, plural y partícipe de las tendencias globales (VÁZQUEZ, 2007:3).

Por tal motivo, el propósito es que ellos conserven su cultura original en relación a sus tradiciones, vestimenta, lengua materna, pero a su vez sean capaces de convivir en un ambiente de diálogo, tolerancia y alteridad, pues en lo relativo a la violencia no les permite alcanzar sus competencias interculturales a las que me referiré a continuación.

2.5 Competencias interculturales

El principal objetivo del presente proyecto es establecer un ambiente intercultural, por lo cual considero esencial diseñar dinámicas que permitan desarrollar las competencias interculturales en los alumnos que induzcan a la convivencia en paz, la valoración del otro y el trabajo cooperativo.

Considero que con base al contexto del 2° grupo “B”, las características propias y el nivel de violencia detectado en el diagnóstico, un eje que permite un ambiente de paz y tolerancia dentro del aula es el desarrollo de estas competencias que se enmarcan desde las políticas educativas hasta la metodología planteada en las secuencias didácticas del programa de Telesecundaria.

2.5.1 Definición y características de las competencias interculturales

Todas las experiencias están orientadas a desarrollar las competencias interculturales dado que, como citó la UNESCO a Fantini:

...son el conjunto de destrezas necesarias para desempeñarse de manera eficaz y apropiada en las interacciones con personas de otras lenguas y culturas, son de índole esencialmente comunicativa, pero también suponen una “reconfiguración” de nuestras perspectivas del mundo y nuestra forma de entenderlo (UNESCO, 2010).

Esto se verá reflejado sobre todo dentro de la aplicación de las estrategias que buscan disminuir, y de ser posible, eliminar la violencia física y verbal que no permite el desarrollo óptimo de las actividades áulicas.

Aneas Álvarez define las competencias interculturales de la siguiente manera:

...aludir a la competencia intercultural de una persona implicaría que estamos calificándola como “hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales”. Pero esta capacidad, esta competencia comporta toda una serie de requisitos, actitudes, destrezas, conocimientos que son los que permiten, a dicha persona, dar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que emergen de los citados contextos multiculturales (ANEAS Álvarez, 2005:2).

Así a continuación detallo las tres competencias interculturales que he retomado del programa de Formación Cívica y Ética de acuerdo a la última actualización de la RIEB 2009.

2.5.2 Respeto y aprecio a la diversidad

El Programa Integral de Formación Cívica y Ética (SEP, 2008:11-15), establece las ocho competencias cívicas y éticas que se deben desarrollar en los alumnos,

por ello, sobre todo, retomo las que hacen referencia al respeto y aprecio a la diversidad, pues es importante reconocer que todos somos iguales en tanto al aprovechamiento de oportunidades para actuar, sentir, pensar, creer y convivir, más a su vez es imprescindible reconocer que en estos mismos aspectos somos diferentes y eso enriquece mayormente la experiencia de aprender con los demás. La competencia de respeto y aprecio a la diversidad es amplia:

Esta competencia refiere a la capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, al tiempo que respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. Implica, además, estar en condiciones de colocarse en el lugar de los demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos ante el beneficio colectivo (SEP, 2008:12).

El respeto y aprecio a la diversidad también incluye habilidades y actitudes:

Como parte de esta competencia se encuentra, además, la habilidad para dialogar con disposición de trascender el propio punto de vista, para conocer y valorar los de otras personas y culturas. El respeto y el aprecio de la diversidad implican también la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, así como valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos (SEP, 2008:12).

En dicho programa también se dice lo siguiente:

El desarrollo planteado para las competencias cívicas y éticas es progresivo, por ello son descritas en una secuencia gradual que orienta los alcances posibles de su desarrollo en los programas de asignatura de cada grado. De acuerdo con la modalidad y contexto de la escuela, los docentes realizarán los ajustes convenientes para promoverlas (SEP, 2008:12).

Durante la elaboración del diagnóstico se observó la ausencia del aprecio a la diversidad, situación paradójica dada la condición diversa existente en el grupo escolar; por ejemplo, ya anteriormente se enmarcó el comentario que realizaron

algunos alumnos respecto al color de uno de sus compañeros cuando en general todos poseen similar tonalidad de piel.

2.5.3 Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad

Por lo antes citado, en forma gradual y alterna se diseñarán dinámicas que estén estrechamente relacionadas con la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad ya que se busca que los alumnos desarrollen la habilidad para tomar decisiones y regular su comportamiento al encontrar objetivos en común descubriendo que mediante el trabajo cooperativo alcanzarán sus metas sin dañar la integridad de los otros. La competencia de autorregulación y ejercicio responsable de la libertad fue definida así en dicho programa:

Consiste en la capacidad de los sujetos de ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera autónoma y responsable, al trazarse metas y esforzarse por alcanzarlas. Aprender a autorregularse implica reconocer que todas las personas somos proclives a responder ante situaciones que nos despiertan sentimientos y emociones, pero que, al mismo tiempo, tenemos la capacidad de regular su manifestación a fin de no dañar la propia dignidad o la de otras personas (SEP, 2008:12).

Se seleccionó esta competencia porque se observó que al inicio del ciclo escolar 2011 – 2012, era muy común que cualquier incidente menor desembocara en un acto de violencia en el caso de OMM (alumno del 2° grado grupo “B”), que se distingue por ser hijo de un líder cañero y él a su vez líder estudiantil, frecuentemente si alguien en forma inconsciente hacía algún gesto o movimiento cerca de OMM éste lo tomaba como provocación y reaccionaba violentamente; en posteriores ocasiones cuando se le cuestionaba acerca de su conducta negativa él argumentaba que: “era cuestión de honor”; durante la aplicación de las estrategias este líder empezó a solicitar la intervención del docente para mediar en los conflictos observándose que comenzaba a adquirir la competencia de

autorregulación y que estaba estrechamente ligada al manejo y resolución de conflictos que enseguida delimitaré.

2.5.4 Manejo y resolución de conflictos

Como se señaló anteriormente al referirme al caso de OMM, otra competencia que se retomará es la que hace referencia al manejo y resolución de conflictos:

Se refiere a la capacidad para resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación y la negociación, en un marco de respeto a la legalidad. Involucra, además, la capacidad de cuestionar el uso de la violencia ante conflictos sociales, de vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, de abrirse a la comprensión del otro para evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial de la divergencia de opiniones e intereses.

Su ejercicio implica que los alumnos reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana, y que su manejo y resolución demanda de la escucha activa, el diálogo, la empatía y el rechazo a todas las formas de violencia. Asimismo, el desarrollo de esta competencia plantea que sean capaces de analizar los factores que generan los conflictos, entre los que se encuentran diferentes formas de ver el mundo y de jerarquizar valores (SEP, 2008:13).

En ésta el programa hace alusión a la manera pacífica de resolver situaciones de la vida cotidiana sin el uso de la violencia desarrollando la capacidad del diálogo, la cooperación y con apoyo en los líderes del grupo de segundo "B", el acto de mediación que genere el respeto a los derechos humanos y la comprensión del otro. Esta competencia será más desarrollada en el nivel *taxativo* de las dinámicas, puesto que se demanda la empatía y el rechazo a todo acto violento que lejos de solucionar las cosas, complica las interacciones y rompe el sentido de pertenencia, mismo que se ha ido generando al estar trabajando en forma cooperativa.

Siguiendo los lineamientos de la RIEB 2009 (SEP, 2008:38 – 39) se pretende que al egresar de la educación básica desarrollen las competencias para la vida, además de conocimientos y habilidades que involucran los valores y actitudes para enfrentar las diversas situaciones de la vida cotidiana, lo cual sustenta la estrategia de intervención que se llevará a cabo en el presente problema.

Si bien el Programa Integral de Formación Cívica y Ética es transversal y las competencias que indica se abordan recurrentemente durante toda la Educación Básica, en el 2° grado de Secundaria, el *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (2011: 584), en sus aprendizajes esperados, se indica en el Bloque V. “Hacia la identificación de compromisos éticos”, que las competencias que se favorecerán son el “sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; respeto y valoración de la diversidad, y participación social y política”, con los ejes de ciudadanía, ética y personal. Los aprendizajes esperados de este bloque son los siguientes:

- Diseña acciones que contribuyen a un desarrollo ambiental para la sustentabilidad en su localidad o entidad y se involucra en su ejecución.
- Impulsa prácticas de convivencia democrática ante comportamientos discriminatorios relacionados con el género, la preferencia sexual, discapacidad, condición económica, social, cultural, étnica o migrante.
- Formula estrategias que promueven la participación democrática en la escuela y emplea la resolución no violenta de conflictos en contextos diversos (SEP, 2011:584).

Como contenido se propone el proyecto “La escuela como comunidad democrática y solución no violenta de conflictos” enfocado a identificar las situaciones que propician conflictos en la escuela como hostigamiento, amenazas, exclusión y discriminación, además de que se exploran los recursos y condiciones para la solución de conflictos sin violencia que se analizan y formulan mediante “el diálogo colaborativo”.

Normalmente la secuencia didáctica de este ciclo escolar definió un total de 4 sesiones de 2 horas para este proyecto. Dada la importancia y características propias de la violencia escolar, las competencias que se favorecen se retomaron como competencias interculturales que ya se describieron anteriormente y el proyecto mismo se correlacionó con la estrategia de intervención.

La secuencia didáctica se aplicó como proyecto en semejanza a la dinámica “escuchando al otro” y “pintando mis sueños” en donde se organizaron tomando en cuenta sus capacidades para identificar un problema que afectara a la comunidad o a la escuela, coordinándose desde realizar un diagnóstico del contexto hasta proponer líneas de acción para intervenir en su solución de forma intercultural.

2.6 Violencia

Además de los anteriores conceptos el lector podrá darse cuenta que aún nos falta hablar de un concepto central en esta tesis que es el de la violencia. Muchos autores y documentos oficiales que abordan el tema de la violencia nos ofrecen algunas definiciones, no todas son útiles para esta investigación, sin embargo he seleccionado una idea de Olweus (2007:s/p.):

“Hablamos de acción negativa cuando alguien inflige, de manera intencionada, o intenta infligir mal o malestar a otra persona. Básicamente, es lo que está implícito en la definición de comportamiento agresivo. Las acciones negativas se pueden llevar a cabo mediante contacto físico, verbalmente o de otras maneras como hacer muecas o gestos insultantes e implican la exclusión intencionada del grupo.”

La acción negativa a la que hace referencia Olweus es lo que mayormente se observó a diario en el aula cuando los alumnos incluso planean sus acciones con la finalidad de hacer daño al otro; en este sentido es muy constante la frase: “si me la hizo me la paga, no me voy a dejar”.

Al igual que Olweus coincide en que el comportamiento agresivo se manifiesta en el contacto físico, verbal y mediante señas. Esto hace que sus reflexiones acerca de la violencia me sean útiles para ofrecer mi propia definición de la violencia escolar que es la siguiente:

Son las diversas manifestaciones que deliberadamente buscan hacer daño a otro; sin tener en cuenta la otredad, el hecho de que se trata de una persona diferente con sus propios derechos y sentimientos, ni la alteridad, sin ponerse en la posición de la víctima.

Olweus también habla del maltrato no intencionado; para este trabajo, dado que es muy difícil determinar cuándo una acción es intencional o no y el hecho de que los alumnos lo nieguen, la definición de violencia incluirá las acciones que de manera muy evidente muestren intención como es el golpe con puño, patada, empujones e insultos verbales con gritos.

Cabe destacar que las acciones que causan un daño aún sin tener intención también están presentes en el salón de clases, pero por sus características no son el objetivo central de esta intervención.

En cuanto a las causas de la violencia escolar, diversos estudios han identificado numerosos factores los cuales son respecto a la organización escolar el ambiente hostil y una baja calidad en las relaciones profesor – alumno, normas y valores educativos poco claros, el ausentismo constante de los profesores, grupos sin profesor, clases improvisadas y profesores sin las suficientes herramientas pedagógicas para mantener un ambiente libre de violencia, además de exclusión, acoso y agresión entre los alumnos, dinámicas de grupos de alumnos indisciplinados, racistas o intolerantes, que la escuela reciba un número alto de alumnos repetidores o con historias de fracaso escolar y una cantidad excesiva de alumnos que dificulta el control en las aulas (PRIETO García, 2005: 1009).

Otros factores se encuentran en el ámbito familiar (PRIETO García, 2005: 1008), sin embargo en esta intervención solo se incluirá el grupo escolar, esto no significa que el ambiente familiar carezca de importancia en este o en la mayoría

de los casos de violencia escolar, sino que ahora se encuentra más allá de las posibilidades de intervención durante este proyecto.

Además de lo anterior, la ley de violencia escolar para el Estado de Veracruz hace énfasis en el acoso escolar o bullying, el cual consiste en la violencia que ejerce un grupo en contra de uno o varios individuos de manera reiterada. En el caso de Poblado Tres, la violencia es generalizada, es decir, aunque puede haber un grupo dominante que agrede a un individuo, éste también reacciona agrediendo o con su propio grupo responde a los agresores; es común además que los roles de agresor – víctima cambien constantemente en poco tiempo, incluso en cuestión de minutos un alumno que fue agredido puede tornarse en agresor contra otra víctima y el agresor original convertirse en víctima de otro, estableciendo un círculo constante de violencia, o también suele suceder que el agresor se vuelve víctima cuando el agredido espera un tiempo buscando una oportunidad de vengarse convirtiéndose entonces en una situación bidireccional. El bullying es unidireccional, esto significa que el grupo y la víctima no intercambian roles; mientras que entre los alumnos de la Telesecundaria de Poblado Tres la víctima no necesariamente era el más débil, sino que cambiando las circunstancias de tiempo, lugar o número de alumnos, el más fuerte podía convertirse también en una víctima. Por lo anterior no se retomará el concepto de bullying indicado en la citada ley ni las estrategias de prevención e intervención que ahí se incluyen, por no ser aplicables a este caso; en el mismo caso se encuentran la propuesta nacional del Programa Escuela Segura (PES):

...pretende generar espacios escolares libres de violencia, caracterizados por la convivencia pacífica, respetuosa y democrática, donde los alumnos puedan desarrollar habilidades que les permitan enfrentar situaciones de riesgo relacionadas con el uso de sustancias adictivas y en el que la comunidad escolar participe en la reducción de los factores que los ponen en riesgo, tanto al interior como en el exterior de la escuela (CONEVAL, 2010: 7).

De este programa no se retomó su marco teórico, ni propuestas de intervención porque el uso de sustancias adictivas no fue detectado entre los alumnos, y se tiene claro que es el contexto cultural procedente del cultivo de la caña la principal causa de la violencia.

En un estudio relacionado con las investigaciones de Olweus, Perez San Román (2002: s/p.) dice que el abuso:

Alude a un estilo, a un patrón, a una modalidad de trato que una persona ejerce sobre otra, sobre sí misma o sobre objetos, con la característica de que la primera no advierte que produce daños que van de un malestar psíquico hasta lesiones físicas concretas. Quien ejerce el abuso no aprende a regular, a medir, a decir, a escuchar y respetar mensajes de sí mismo y de otros.

De la anterior cita son importantes dos ideas: la primera que las acciones al ser recurrentes pueden constituir un patrón de conducta violenta, lo que nos permitirá identificarlas no como hechos aislados, sino como conductas habituales; lo segundo es que si el agresor aprendió una conducta violenta haciendo caso omiso de su conciencia, también se puede aprender a regular su conducta, es decir, la violencia escolar es un problema que puede ser abordado pedagógicamente.

Anteriormente se hizo énfasis en las circunstancias culturales que dan origen a los líderes dentro del aula, es conveniente aquí señalar que el concepto de líder hace referencia a un alumno al cual sus compañeros toman como modelo en su conducta, al hablar, participar en clase, relacionarse con otros alumnos tanto en el salón como en el receso. Los líderes con su conducta legitiman la violencia como forma de interacción social idónea ante los demás alumnos, son quienes imponen los patrones de conducta violenta y su rol en el ambiente de violencia es fundamental para entenderla y para la intervención educativa.

La importancia de los líderes en la cultura cañera de Poblado Tres y en el grupo escolar es de tal magnitud que es la razón por la cual tampoco se

utilizó el modelo Sheffield de intervención educativa en contextos de violencia; este modelo “hace hincapié en la necesidad de confeccionar un código de conducta o un reglamento de centro específico contra los abusos entre iguales”, dicho modelo también “aconseja la formación de comités integrados por profesores, familiares y alumnos”, además que los profesores estarán atentos al diseño de “estrategias curriculares como la educación en valores con utilización de videos, obras literarias, etcétera”, y el trabajo directo con los alumnos que estén más involucrados en los conflictos (Perez de San Román, 2002:4 – 5); en el caso de Poblado Tres, la existencia de los líderes y sus seguidores es una diferencia notable con respecto a los grupos del modelo Sheffield pues en realidad no son iguales entre sí los alumnos; además es evidente que tanto profesores y familiares están inmersos en la violencia de tal manera que para ellos no es un problema y será muy difícil involucrarlos en su solución tal como lo plantea este modelo, de ahí no se utilizará para la siguiente estrategia de intervención.

Utilizando la información presentada en el diagnóstico y con los conceptos ya explicados, a continuación describiré un conjunto de actividades que integran la estrategia de intervención que ha facilitado la disminución de la violencia en el caso de Poblado Tres, a través de la construcción de un ambiente intercultural para mejorar el logro educativo.

CAPÍTULO III

3. Estrategias de intervención

En la presente investigación – acción (Bausela, s/f: 1-8), se han establecido tres líneas de acción (Tabla 2), vinculadas directamente con el proceso natural de crecimiento y desarrollo, puesto que como objetivo cardinal se busca establecer el ambiente intercultural a partir del cual el alumno se siente en la confianza y libertad de poder expresarse sin temor a la discriminación o exclusión y de forma recíproca respete las opiniones y acciones de los demás.

Tabla 2. Estrategias de intervención.

ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	INSTRUMENTOS	
Tus límites...mis límites (Violencia física)	Visualización (El elefante, El Nudo)	Espacio al aire libre.	24 – 28 Octubre 2011	Diario docente Listas de cotejo	
	Circunspecto (sin una mano, Más allá de tus ideas)	32 cuadrados de fieltro, 32 tiras de estambre.	21 – 25 Noviembre 2011		
Hablando, escuchando, entendiendo (Violencia verbal)	Visualización (La cola más larga, Un navío)	32 recuadros de papel Una pelota chica	31 de Octubre 4 de Noviembre 2011		
	Circunspecto (Imágenes, cámara...te cuento, La breva exquisita, el Rompecabezas afónico)	20 imágenes Hojas blancas Tiras de cartulina Plumones Cinta adhesiva	28 de Noviembre 9 de Diciembre 2011		
Permanencia voluntaria (Violencia física y verbal)	Taxativo (Pintando mis sueños, Escuchando al otro, El diálogo concéntrico)	Los que el evento requiera ya que será a nivel institución	1 de Diciembre 2011 al 30 de Marzo de 2012		Listas de cotejo Autoevaluación Coevaluación

Fuente: Elaboración de estrategias con base a la interculturalidad.

La estrategia de intervención está pensada en función del trabajo en equipo para desarrollar la competencia del respeto y aprecio a la diversidad, por lo cual este trabajo en equipo será programado durante un tiempo considerable, de hecho se recomienda que sea una actividad permanente ya que se sustenta en el trabajo cooperativo. Éste es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos (PUJOLÁS, s/f:37), de tal manera que apoyándose en los líderes del grupo, se potenciará dicha interacción, cohesionando mayormente el grupo e inculcando entre ellos el sentido de pertenencia y superación, visualizando que mediante este trabajo se les facilitará alcanzar sus objetivos tanto de contenidos curriculares como personales pues al interactuar, aprenden más acerca del otro, entendiéndolo y valorando sus características.

Cuando los alumnos se involucran completamente en este tipo de trabajo, se organizan por sí solos estableciendo sus objetivos comunes y diseñan sus planes a seguir a esto se le denomina declaración de intenciones (PUJOLÁS, s/f: 41). El trabajar cooperativamente tiene ciertos objetivos que le permiten al alumno actuar con interculturalidad puesto que aprenden a colaborar con otras personas para resolver de forma creativa, integradora y constructiva cualquier situación que se les presente o las acciones que ellos mismos se propongan; pone el ejemplo al actuar con autonomía y responsabilidad pues se sabe parte del grupo concientizándose de su labor para conquistar sus objetivos y por ende colabora en la planificación y realización de actividades en grupo obrando de acuerdo a los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana (Unidad técnica de diseño y desarrollo curricular, 1999:15).

Las estrategias que se implementarán pretenden fomentar ese ambiente en el cual los alumnos sienten la confianza de poder expresarse libremente sin temor a las críticas o burlas por parte de sus compañeros. Es crear ese ambiente intercultural que con base en las diferencias culturales cuestiona las actitudes de marginación en la definición de los grupos sociales (GIL Jaurena, 2012:88), para llegar al conocimiento del grupo y así facilitar la comunicación entre todos los

miembros; en la revista de educación se cita a Gil Jaurena respecto a la educación intercultural, estableciendo que es:

Un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social (GIL Jaurena, 2012:89-90).

Reconozco que para crear dicho ambiente el docente intervendrá apoyándose en los alumnos que son líderes del grupo para potencializar sus cualidades hacia la interacción de las relaciones igualitarias. Por tanto estas estrategias son el compendio de diversas dinámicas contextualizadas que inmiscuyen al alumno en el trabajo cooperativo; una de las características propias de este grupo es que existen alumnos que se han convertido en líderes por su propia personalidad extrovertida y firme que permite que los demás los vean como ejemplo y aprueben todas sus decisiones y acciones siguiéndolos en todas sus actividades, por lo que considero importante apoyarme en dichos líderes con dos objetivos, primeramente potencializar esa cualidad de liderazgo pero ahora enfocado en un sentido positivo ya que serán los primeros en analizar a la violencia como instrumento que dificulta las relaciones humanas y no permite que crezcan como sociedad y alcancen sus objetivos, y en la segunda vertiente, inducirán a sus compañeros a transformarse de la multiculturalidad al desempeño intercultural.

3.1 Dinámicas grupales

Desde un punto de vista social un grupo es un número determinado de miembros quienes para alcanzar un objetivo común participan durante un periodo de tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e interacción donde se establece un sistema de normas comunes y una distribución de tareas desarrollando un sentimiento de solidaridad. El proceso de comunicación e interacción lo estudia la dinámica de grupos. En lo teórico, se habla de los

procesos de interacción. Se define dinámica de grupo desde el punto de vista teórico: conjunto de fenómenos psicológicos que se producen en el grupo así como las leyes que lo producen y regulan. Desde este punto de vista es una rama de la psicología social.

En lo técnico, se experimenta la práctica con los grupos. Se define la dinámica de grupos desde el punto de vista de la técnica: Conjunto de procedimientos y medios para ser utilizados en situaciones grupales con el fin de que se manifieste de manera más expresa los fenómenos, hechos y procesos grupales que se están viviendo en el seno del grupo en el que se aplican. La dinámica de grupos tuvo su origen en Estados Unidos a finales de 1930, por la preocupación de la mejora en los resultados obtenidos en el campo político, económico, social y militar del país; la convergencia de ellas, así como la teoría de la Gestalt, contribuyeron a fundamentar la teoría de la dinámica de grupos. El psicólogo norteamericano de origen alemán Kurt Lewin fue el pionero en el estudio de los grupos. Su teoría del campo del comportamiento fundamentó no solo el estudio del comportamiento individual, sino también permitió la interpretación de fenómenos grupales y sociales.

3.1.1 Origen y definición de las dinámicas grupales

Las dinámicas constituyen una herramienta poderosa e indispensable para el docente. Motivan la participación del alumno y le permiten aprender a través de la experiencia personal. Las dinámicas de grupo son una problemática clave en la práctica cotidiana de la enseñanza. Comprender su naturaleza, permite al docente aprovechar el potencial de sus alumnos en función de un mejor aprendizaje.

(http://educacion.idoneos.com/index.php/Din%C3%A1mica_de_grupos)

Las dinámicas de grupos son un conjunto de conocimientos teóricos y de herramientas en forma de técnicas grupales que permiten conocer al grupo, la forma de manejarlo, aumentar su productividad y de afianzar las relaciones internas y aumentar la satisfacción de los que componen el grupo.

Es la forma o medio de como se predisponen los alumnos para aumentar su emotividad y estado de ánimo, con la finalidad de obtener el máximo rendimiento en el proceso de la enseñanza aprendizaje.

Se ocupa del estudio de los procesos grupales de la formulación de leyes o principios que rigen la vida de los grupos (conducta de los grupos, variaciones de la conducta individual de sus miembros, relaciones entre los grupos) de la generación y análisis de las técnicas que aumenten la eficacia de los grupos (<http://dinamicas-grupos.blogspot.com/>).

3.1.2 Fases de las dinámicas grupales

De acuerdo a la teoría que fundamenta a las dinámicas para grupos, el aprendizaje a través de estas ocurre en un proceso de cuatro fases:

1. Experiencia concreta: Vivir experiencias concretas nuevas.
2. Observaciones reflexivas: Observar estas experiencias desde muchos puntos de vista, reflexionar sobre ellas, seleccionar datos y añadir sentidos culturales y personales.
3. Generalización: Extraer conclusiones y adoptar nuevas creencias sobre el mundo.
4. Experimentación activa: Actuar según las nuevas creencias (<http://www.monografias.com/trabajos-pdf/dinamica-grupos-sociometria-empowerment/dinamica-grupos-sociometria-empowerment.pdf>).

Por naturaleza, el ser humano va modificando su conducta y perspectiva de la sociedad conforme las vivencias que su contexto le ofrece, de tal manera que cuando se tienen 5 años, se concibe que el mundo se rige únicamente conforme a las propias necesidades, cuando se llega a los 10 años, se analiza que deben existir acuerdos al querer satisfacer las necesidades propias y las de los otros si se desea una sana convivencia, así sucesivamente el individuo va madurando y valorando que al interactuar con otros se logra enriquecer el acervo cultural. Por

ello es primordial que el docente module adecuadamente la aplicación de las dinámicas, encauzando siempre hacia la reflexión de todos los actos – positivos o negativos – ya que a partir de esto se deslindarán creencias y futuras acciones que pueden beneficiar o perjudicar el desempeño de las competencias interculturales.

El final de una dinámica (experiencia concreta) debe ir acompañado del diálogo grupal haciendo énfasis en el respeto a las diversas posturas de cada compañero, es decir, escuchar la forma en cómo vivieron esa experiencia para entender su punto de vista sin prejuicios (observaciones reflexivas), resaltando las conclusiones al ir estableciendo acuerdos respecto a futuras situaciones, en este sentido el docente adquiere mayor compromiso para fomentar la cultura de la prevención, de tal manera que aproveche cualquier situación previniendo actitudes negativas al tener presentes los acuerdos a los que se llegó grupalmente, y sobre todo inducir a la comprensión del paradigma intercultural (generalización). Cuando se han llevado a cabo eficientemente las tres primeras fases de las dinámicas, en forma inherente, el alumno actuará en pro de sí mismo y de los que le rodean (experiencia activa), aunado a ello, el docente irá generando esos ambientes de aprendizaje que sean significativos para todos los alumnos. Parafraseando un dicho común: “nadie experimenta en cabeza ajena”, esto es que el docente estará innovando las secuencias didácticas con una perspectiva vivencial donde el alumno aprehenderá a través de las interacciones con sus compañeros.

3.1.3 Utilidad y aplicación de las dinámicas grupales

Existen ciertas normas de carácter general sustentadas en la teoría de la Dinámica de grupo, que resumen en cierto modo lo dicho hasta aquí:

1. Quien se proponga utilizar las dinámicas para grupos, deberá conocer previamente los fundamentos teóricos de la dinámica de grupo. Las dinámicas no son un frío "folleto de instrucciones" que pueden seguirse mecánicamente. Como todo método didáctico se requiere de una formación teórica básica y una capacitación adecuada.

2. Antes de utilizar una dinámica para grupos debe conocerse suficientemente su estructura, su proceso, sus posibilidades y riesgos. Esto se logrará mediante el detenido estudio de la dinámica antes de llevarla a la práctica.
3. Debe seguirse en todo lo posible el procedimiento indicado en el desarrollo. Sólo cuando el conductor del grupo posea una experiencia suficiente podrá intentar adaptaciones o cambios justificados por las circunstancias.
4. Las dinámicas para grupos deben aplicarse con un objetivo claro y definido.
5. Las dinámicas para grupos requieren una atmósfera cordial y democrática. Por su propia naturaleza estas técnicas no pueden funcionar en un ambiente autoritario, hostil, agresivo o donde exista riesgo de sanciones.
6. En todo momento debe existir una actitud de cooperación. Esta actitud de todos los miembros, y aun más del conductor, es indispensable para la existencia del grupo.
7. Debe incrementarse en todo lo posible la participación activa de todas las personas. Esta tarea corresponde especialmente al conductor, quien tendrá en cuenta que la participación depende mucho más del clima que haya creado en el grupo, que de los estímulos directos.
8. Los miembros deben adquirir conciencia de que el grupo existe en y por ellos mismos, y sentir que están trabajando en "su" grupo. El grupo no es del conductor, ni de la institución sino de todos los miembros que lo forman. Éstos deben sentir que no asisten al "grupo de Juan o Raúl", sino a "nuestro grupo".
9. Todas las dinámicas para grupos se basan en el trabajo voluntario, la buena intención y el "juego limpio". Las motivaciones deben ser espontáneas y legítimas; las actitudes positivas y leales, fundadas en una buena disposición para el trabajo cooperativo.
10. Todas las Dinámicas para grupos tienen como finalidad implícita:

*Desarrollar el sentimiento de nosotros

* Enseñar a pensar activamente

- * Enseñar a escuchar de modo comprensivo
- * Desarrollar capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidad, autonomía, creatividad.
- * Vencer temores e inhibiciones, superar tensiones y crear sentimientos de seguridad
- * Crear una actitud positiva ante los problemas de las relaciones humanas, favorables a la adaptación social del individuo (<http://www.monografias.com/trabajos-pdf/dinamica-grupos-sociometria-empowerment/dinamica-grupos-sociometria-empowerment.pdf>)

Las dinámicas grupales, en esencia, se utilizan para alcanzar objetivos en un proceso relativamente prolongado y continuo, en el cual es imprescindible que todos los miembros interactúen a tal grado que vayan estableciendo un sistema de normas comunes para que partiendo de un sentido de solidaridad les sea más factible desempeñar cualquier tarea o actividad.

El compromiso docente inicia antes de ingresar al aula, debe prever qué actividades generan mayor reflexión en los alumnos, así cuando vaya conociendo al grupo le será más factible la adaptación de las secuencias didácticas puesto que una dinámica no se aplica para “divertir” a los alumnos, sino que tiene inmerso un objetivo completamente correlacionado con el perfil de egreso de educación básica, por tal motivo es sustancial que el docente elija apropiadamente las dinámicas; en su aplicación genere el ambiente idóneo e induzca a los alumnos a cubrir el objetivo deseado, siempre teniendo en mente que serán ellos los que llegarán al conocimiento tras las experiencias vividas y la reflexión de éstas.

3.2 Niveles de las dinámicas grupales

Es vital tomar en cuenta que la aplicación de la presente estrategia está pensada en forma gradual; es decir, al tratar directamente con las acciones del ser humano, no podemos determinar que al aplicar una dinámica, los alumnos cambiarán totalmente, por ello retomo lo que establecen Graciela Paula Caldeiro y Mónica del

Carmen Vizcarra respecto al trabajo cooperativo, ya que estas dinámicas están empapadas de este objetivo:

La propuesta de trabajo cooperativo, entiende la cooperación como una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua en tanto procuran realizar actividades conjuntas, de manera tal que puedan aprender unos de otros. El Aprendizaje Cooperativo se caracteriza por un comportamiento basado en la cooperación, esto es: una estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones, lo que necesariamente implica crear una interdependencia positiva en la interacción alumno-alumno y alumno-profesor, en la evaluación individual y en el uso de habilidades interpersonales a la hora de actuar en pequeños grupos.

El trabajo en grupo permite que los alumnos se unan, se apoyen mutuamente, que tengan mayor voluntad, consiguiendo crear más y cansándose menos... ya que los esfuerzos individuales articulados en un grupo cooperativo cobran más fuerza (http://educacion.idoneos.com/index.php/Din%C3%A1mica_de_grupos/Trabajo_cooperativo).

De igual manera se espera que en forma progresiva:

“Cada alumno aporta al grupo sus habilidades y conocimientos; ésta quien es más analítico, quien es más activo en la planificación del trabajo o del grupo; quien es más sintético, facilita la coordinación; quien es más manipulativo, participa en las producciones materiales. Pero lo más interesante, según las investigaciones realizadas (Joan Rué, 1998), es el hecho de que no es dar o recibir ayuda lo que mejora el aprendizaje en el grupo, sino la conciencia de necesitar ayuda, la necesidad consciente de comunicarlo y el esfuerzo en verbalizar y tener que integrar la ayuda de quien lo ofrece en el propio trabajo. La retroalimentación es un elemento clave para explicar los efectos positivos del aprendizaje cooperativo” (http://educacion.idoneos.com/index.php/Din%C3%A1mica_de_grupos/Trabajo_cooperativo).

3.2.1 Visualización

En este primer nivel todos los alumnos son encaminados a la reflexión de sus propias acciones, generando en ellos no solo el propósito de querer algo distinto quedándose en simples deseos, sino es esa reflexión que les permite tomar decisiones y sobre todo actuar en el presente para evitar lamentaciones en el futuro. Estas dinámicas están adaptadas a que los alumnos por sí mismos experimenten las complejidades que se atraviesan cuando predomina el egoísmo y la violencia física en cuanto a que los demás no actúan como ellos quisieran o son golpeados por ser diferentes (ver fig. 3 donde aún predominaban ciertas prácticas violentas). De tal manera que ellos se visualizan como gestores del cambio hacia la interculturalidad, y sin violentar su cultura, van adquiriendo elementos que les permiten la sana convivencia, tratando incluso de llevar esto fuera del aula, más esta variable se analizará en los resultados ya que no es parte del presente proyecto, sin embargo lo considero importante partiendo de que tanto el gobierno como ciertos autores determinan la escuela como centro idóneo para la prevención e intervención de los problemas que aquejan a la sociedad.

Fig. 3. Los alumnos se turnaban para agredirse física y verbalmente entre ellos mismos mostrando su hombría al resistir a toda esta violencia.



Fuente: Tomada el 29 de Septiembre del 2011 en el patio central de la Telesecundaria "Francisco Javier Clavijero".

3.2.2 Circunspecto

El alumno se vuelve prudente en su actuar y valora que su idioma tiene un objetivo mayor sin reduccionismos, es el saber esa comunicación que no se simplifica a la decodificación de signos, sino es “implementar esas estrategias que permitan el intercambio cultural para la comprensión del otro de tal modo que se respeten sus diferencias” (UNESCO, 2010:46).

En este nivel están diseñadas las dinámicas para que a partir de dicha reflexión, los alumnos continuamente vayan autorregulándose en su actuar, ya que en este caso es evidente que necesitan solicitar apoyo de sus compañeros para cubrir el objetivo de la dinámica y en consecuencia van descubriendo las cualidades de los otros (SANTOS, 2009:179) y encontrando esos puntos de coincidencia por medio de los cuales se establecen los puentes para la convivencia en paz y el diálogo.

Así mismo, cuando van alcanzando este nivel son capaces de actuar como mediadores para que el otro reflexione antes de actuar (ver fig. 4 donde PGM actúa como mediadora entre sus compañeras ORM y LMM evitando que después de algunos insultos incremente su violencia), con la premisa: “si hago...si digo... ¿en qué o cómo beneficio a los demás?”, de tal manera que se va formando una reacción en cadena logrando una cultura de la prevención al no dejar que el egoísmo, la exclusión o discriminación actúen a través de la violencia para obtener satisfacción negativa; es decir, la felicidad la encuentran al alcanzar sus objetivos cuando trabajan como grupo y benefician al otro, sabiendo que sus cualidades son útiles al coadyuvar con sus compañeros.

Fig. 4. PGM mediadora (al centro), ORM (a la izq.) y LMM (a la derecha), alumnas del 2° “B”.



Fuente: Tomada el 24 de Noviembre del 2011

3.2.3 Taxativo

En cualquier diccionario, el significado de taxativo por una parte reduce un caso concreto a una serie de determinadas circunstancias, y por otro lado se le entiende como un adjetivo que describe o define todo lo involucrado en un diálogo al no admitir discusión o réplica, entendida en un sentido violento. Es así que en este proyecto los sinónimos de taxativo son: específico, exclusivo, preciso, moderado. Dando como resultado que la definición de dicho termino que aplicaré dentro de las dinámicas es: Nivel positivo del ser humano que le permite conjugar sus características con la de otros para alcanzar objetivos en común evitando acciones violentas, haciendo uso de la alteridad y otredad para determinar las líneas de acción.

Los alumnos, basados en sus gustos y objetivos comunes organizarán dos eventos a nivel institucional. Esta última acción de la estrategia implica la suma de todas las culturas conviviendo en un ambiente intercultural, se le ha denominado permanencia voluntaria, ya que los alumnos no solo analizan, sino que han desarrollado una capacidad en la cual sus actitudes son de inclusión y respeto al otro; es decir, un nivel taxativo por ser exclusivo de los que se atreven a ser diferentes, precisos en sus acciones del bien común, sin temor a lo que piensen los demás por atreverse a ayudar a todos sin prejuicios ni discriminaciones, puesto que es este el nivel deseado para que como grupo mejoren su desempeño, ya que estarán en un grado de conciencia transversal que les permite instaurar que sus objetivos solo podrán alcanzarlos por medio de la interacción positiva con los que les rodean.

3.2.4 Autoevaluación y coevaluación

Se irán creando espacios de reflexión para introducir al grupo en la autoevaluación y coevaluación donde analicen por sí mismos que tanto han avanzado en el desarrollo de sus competencias interculturales, que actividades les han permitido desenvolverse mejor como individuos y como grupo, y que actividades se les han

dificultado o incluso hayan sentido que no tuvo razón de ser, sobre todo lo que se busca con estos espacios es que puedan aceptar las opiniones y puntos de vista de los otros y a la vez aprendan a argumentar y defender sus ideas con respeto y tolerancia.

Dentro de la presente estrategia de intervención se implementarán las siguientes actividades en donde se relatarán las principales experiencias por parte de los alumnos y del docente, dejando claro que los docentes que deseen implementarlas deberán tener en cuenta que todo se ha contextualizado a las características propias del grupo y se han hecho modificaciones durante el proceso.

DINÁMICA: El elefante.

OBJETIVO: Analizar los contratiempos que les hace volver a iniciar una ruta y qué hubiera pasado sin dichos contratiempos.

ACTIVIDAD: Los alumnos se forman en una sola fila, donde con su mano derecha tomarán la mano izquierda del compañero que va delante de él, la cual pasará por debajo de sus piernas, una vez que todos están entrelazados, avanzan conforme lo indique el alumno que se ubique hasta el frente.

EXPERIENCIAS: De inicio mostraron cierta apatía disfrazada del típico comentario: “no entiendo”, más al irlos motivando fueron cooperando sobre todo porque vieron la disposición de los líderes del grupo, posteriormente se vivió un ambiente de risa por la pena que les causaba ya que alumnos de otros grados incluso se detuvieron a verlos, de igual manera no faltó el alumno que comenzó a molestarse porque no avanzaban y se tropezaban, más al llegar a la meta todos al momento se soltaron para saltar y exclamar que si podían, que lo lograron, algunos incluso se abrazaban saltando, en general se observó unión e inclusión pues no había alumno que no celebrara. **RECURSOS:** 32 alumnos. Espacio al aire libre sobre el pasto

FECHA: 24 – 25 Octubre 2011.

Fig. 5. Aplicación de la dinámica “El elefante”.



Fuente: Tomada el 24 de Octubre del 2011 en el campo de la escuela.

DINÁMICA: El nudo.

OBJETIVO: Estimular la resolución de problemas para elegir la mejor manera de lograr el éxito.

Razonar las causas y consecuencias de no tolerar el contacto físico o que el otro no actúe de acuerdo a mi pensamiento.

ACTIVIDAD: Los alumnos forman un círculo, se toman de las manos y un guía los va entrelazando mientras un miembro del grupo no observa cómo se están organizando, una vez entrelazados, el alumno que se separó, deberá volver a formar el círculo sin permitir que sus compañeros se suelten de la mano.

EXPERIENCIA: Como se solicitó que hicieran una sola fila tomados de la mano para integrar un círculo, se fueron alternando los alumnos que son líderes con aquellos a los que se ha excluido, los que son más extrovertidos con los introvertidos, y el jefe de grupo fue llevando la punta de la fila para entrelazar a todos los compañeros, al inicio todos mostraban risas de complicidad para que el otro compañero que fue separado no pudiera

desentrelazarlos, en ciertos momentos que el jefe de grupo no sabía cómo seguir anudando la mayoría opinaba y se comenzó a desesperar, pero una compañera tomó más fuerte la palabra y dijo: “eey nadie grite que no se entiende nada y lejos de ayudar más nos estamos complicando y tardando, se trata de divertirnos”, al momento algunos compañeros quisieron callarla más la mayoría aceptó que tenía razón y no faltó el alumno que comentó: “si el jefe de grupo tiene duda que él pregunte a alguien directamente para que lo ayude y los demás apoyamos para hacer dicha indicación”, a lo cual el jefe de grupo retomó el liderazgo y terminaron bien anudados; sin embargo existieron constantes gestos de inconformidad por parte de algunas compañeras al quedar junto a los que no consideraban sus amigos. Cuando se dio la indicación al otro compañero de que procediera a desanudarlos todos comenzaban a reír de que no podría lograrlo ya que la condición era que siguieran tomados de la mano, más las alumnas que ya se estaban cansando de estar tan juntos cierto tiempo, con los ojos hacían señas de por dónde podía pasar a los compañeros.

Como existen compañeros que sin importar la situación prefieren reírse de lo que les pasa, así lo hicieron y terminaron cayendo todos al suelo, transmitiendo la alegría a todo el grupo comentando no lo logramos pero como nos divertimos mezclando los gestos que cada quien hacía, de hecho ésta dinámica se organizó en el periodo antes de receso, al concluir el receso ya la mayoría de los alumnos de la institución sabían que en 2° grado se había realizado la dinámica del nudo y a la hora de salida algunos docentes me preguntaron si había tenido dificultades pues sus alumnos les solicitaron realizar dicha dinámica.

RECURSOS: 32 alumnos. Espacio al aire libre en la cancha

FECHA: 26 – 27 Octubre 2011.

Fig. 6. Aplicación de la dinámica “El nudo”.



Fuente: Tomada el 27 de Octubre del 2011 en el campo de la Telesecundaria.

DINÁMICA: Sin una mano.

OBJETIVO: Valorar las cualidades del otro y el trabajo en equipo, pues se verán en la necesidad de solicitar apoyo para realizar sus actividades.

ACTIVIDAD: Al iniciar el día, a cada alumno se le envolverá una mano con fieltro y una tira de estambre y se le solicitará que no se la quite hasta que finalice el receso, haciendo todas las actividades que marca el horario.

EXPERIENCIA: El docente mostró enorme entusiasmo al establecer a todo el grupo que ese día sería completamente diferente a los anteriores pues trabajarían cooperativamente con situaciones inesperadas haciendo énfasis en que como docente tenía la certeza de que terminarían exitosamente todas sus labores. El grupo se mostró optimista por saber completamente

de que trataría la actividad; con ayuda de los líderes del grupo se les fue colocando el fieltro en la mano (tomando en cuenta si eran zurdos o diestros); algunos creían tener mucha confianza e incluso mencionaron que no necesitarían ayuda de nadie a lo que otros decían que era imposible hacer todas las actividades sin pedir apoyo ya que estaban muy acostumbrados a utilizar las dos manos. Al solicitarles que sacaran el material para iniciar el trabajo con la asignatura de matemáticas para lo cual marcaba geometría, la mayoría de los alumnos comenzaron a reírse porque anticipadamente sabían que sería difícil trabajar con el juego geométrico al realizar los trazos, por tanto algunos comenzaron a organizarse para trabajar juntos, posteriormente esta organización no se redujo a la actividad de la asignatura de matemáticas, se amplió desde acomodar sus útiles en la mochila, hasta el receso donde se coordinaban para comer e incluso para jugar en donde conjugaron ciertas reglas de diversos juegos para que todos participaran.

RECURSOS: 32 alumnos. 32 recuadros de fieltro de 20 cm. 32 tiras de estambre de 20 cm. Se trabajará dentro del salón.

FECHA: 21 Noviembre 2011.

Fig. 7. Alumnos jugando en receso aplicando la dinámica “Sin una mano”.



Fuente: Tomada el 21 de Noviembre del 2011 en la cancha de la escuela.

DINÁMICA: Más allá de tus ideas

OBJETIVO: Favorecer la integración grupal a través de los códigos de la comunicación y la interacción entre iguales, combinando las cualidades de cada uno para el bien común.

ACTIVIDADES: Previamente, en la cancha de basquetbol, el docente coloca una cuerda gruesa a lo ancho de la misma, a la altura de su cintura y varias colchonetas sobre el suelo. Se les establecerá a los alumnos que cuando se ubiquen en la cancha ya no podrán hablar entre sí, y se colocarán frente a la cuerda, la cual, todos los miembros del grupo, tendrán que pasar por arriba. Si el docente observa dificultad para encontrar solución al problema, mediante algunas mímicas inducirá a visualizar la solución, pero todos seguirán respetando el silencio. Cuando todos hayan pasado sobre la cuerda, sentados sobre las colchonetas comentarán cómo se sintieron en cada momento de la dinámica respecto a la confianza, la comunicación y el lograr que los demás entendieran el mensaje que deseaba comunicar.

EXPERIENCIA: Se tuvo gran éxito con esta dinámica ya que como su nombre lo dice fue más allá incluso de mis ideas como docente investigador pues se logró cimentar las bases de un ambiente intercultural. Fue realmente única y considero que es el parte aguas en la integración de los alumnos como grupo cooperativo ya que al no poder comunicarse verbalmente, tuvieron que analizar alternativas para lograr el objetivo sobre todo porque aquí en esencial se ponían en juego toda la personalidad de cada alumno con el objetivo de la inclusión y la confianza; de hecho relaté más a detalle esta dinámica en el apartado de resultados al haber rebasado el objetivo pues se cimentó la confianza entre todos trayendo enormes beneficios en el trabajo áulico.

RECURSOS: Cuerda gruesa de 2 m, 10 colchonetas.

FECHA: 23 – 24 de Noviembre del 2011.

Fig. 8. Al concluir la dinámica los alumnos organizaron porras para celebrar que eran capaces de lograr todos sus objetivos pudiendo superar cualquier obstáculo.



Fuente: Tomada el 24 de Noviembre del 2011 en el campo de la escuela.

DINÁMICA: La cola más larga.

OBJETIVO: Visualizar las características positivas de los compañeros y lo que piensan de ellos.

ACTIVIDADES: A cada alumno se le entregan 10 papelitos y cinta adhesiva, se le explica que primero analice detenidamente las características propias de cada uno de sus compañeros, se les darán 10min., pues se espera que lo primero que les venga a la mente lo anoten, pasado el lapso determinado, todos se concentrarán en el centro y comenzarán a pegar en la espalda 2 cualidades de cada uno de sus compañeros. Al final se sentarán en círculo, leerán lo que piensan sus compañeros de ellos y comentarán voluntariamente cómo se sienten.

EXPERIENCIA: Tras haberles explicado la forma de trabajo, ciertos alumnos que aún continuaban con prácticas discriminatorias, realizaron comentarios sarcásticos respecto de otros compañeros; sin embargo los líderes comentaban que sería verdaderamente significativo que dijeran la verdad

pues en algún momento han admirado la cualidad de sus compañeros más lo han reprimido por absurdas ideas que les impiden conocerse mejor e incluso formar una amistad, con ello la mayoría de las mujeres sonreían diciendo que les interesaría hacer una amistad que durará toda la vida, de hecho pusieron como reto que quien metiera una cualidad negativa se lo estaba diciendo a sí mismo. Se realizó entre enormes risas y prisas el colocar los papelitos en las espaldas de los compañeros ya que les urgía saber lo que pensaban de ellos. Concluido el tiempo cada quien se fue a su lugar e inmediatamente leyeron sus cualidades, al solicitarles su participación, realmente todos compartieron sus ideas puesto que les agradó tener la certeza de que cada comentario fue escrito con sinceridad, de hecho solicitaron poder pegar “su cola” en la banca o en la portada de alguna libreta. Al estar conjuntando las cualidades positivas y ver que muchas coincidían en decir: buen amigo (a), el jefe de grupo tomó la iniciativa de colocar en el espacio “solo nosotros...” (el cual se estableció a inicio del ciclo escolar a modo de sustituir el reglamento que solo sienten como imposición sin querer reconocer razón alguna para obedecerlo ya que como se marcó en el diagnóstico, ellos se habían cimentando la imagen del peor grupo, retando a los docentes en toda disciplina acatando únicamente las órdenes que quisieran), podemos ser amigos y contar con el otro para siempre. Esto conllevó enormes ventajas como docente dentro del aula pues hice hincapié en que “solo nosotros podemos ser amigos y al contar con el otro” qué situaciones implicaba; alternadamente fueron delimitando que saber escuchar, decir consejos que sean útiles y no sentirse mal por si no los llevan a cabo, etcétera, situaciones que al irlos mencionando ellos, los fueron haciendo parte de su vocabulario práctico.

RECURSOS: 32 alumnos, 160 recuadros de papel de 10 x 3 cm, cinta adhesiva

FECHA: 31 de Octubre del 2011.

Fig. 9. Alumnos organizándose por iniciativa propia al final de la dinámica “la cola más larga” para mantener la limpieza del salón.



Fuente: Tomada el 31 de Octubre del 2011 al interior del salón de 2° “B”.

DINÁMICA: Un navío

OBJETIVO: Identificar los momentos en que pierden la paciencia fácilmente e insultan al compañero (a) por ser diferente.

ACTIVIDADES: Cada alumno elegirá una letra del abecedario, el docente tomará una pelota e iniciará la dinámica con la frase: “había un navío cargado de...”, y se la pasará a cualquier alumno terminando la frase con una palabra que inicie con la letra escogida y a su vez iniciará la frase para volver a pasar la pelota.

EXPERIENCIA: De inicio estaban nerviosos por la palabra que dirían, pero al estarse confundiendo si tenían que iniciar o terminar con la frase “había un navío cargado de...”, comenzó a sentirse el ambiente hostil puesto que todos querían tener la pelota o que la pasaran rápido, los que ya estaban nerviosos se mostraron con mayor inseguridad y por tanto tardaban más

tiempo. De tal manera que una alumna que es líder insultó a un compañero respecto a si ella buscaba en el diccionario de inglés las palabras que iniciaban con R, terminaría inmediatamente (seguido de risas). Como la mayoría se procedió con desesperación o indiferencia (ver fig. 16), terminé la dinámica solicitándoles que nos sentáramos en círculo, les comenté que lo importante no era ver quién se tardaba o sentirse el que sabía más palabras, sino que les plateé cuál era el objetivo de haber realizado dicha dinámica ya que tampoco formamos equipos ni tenía nada que ver con los temas de las asignaturas; después de ciertos minutos de silencio, fueron comentando que se trataba de tener paciencia, de no criticar al otro porque no piensa como yo o incluso no hacer alarde de que podemos más que los otros.

RECURSOS: 32 alumnos, 1 pelota chica.

FECHA: 4 de Noviembre del 2011.

Fig. 10. Aplicación de la dinámica “Un navío”.



Fuente: Tomada el 24 de Noviembre del 2011 durante el periodo de clases.

DINÁMICA: Imágenes, cámara...te cuento.

OBJETIVO: Trabajar cooperativamente, respetando las ideas del otro para desarrollar la habilidad de la expresión escrita.

ACTIVIDADES: En una sesión, el docente dará la indicación de que se integren en cuatro equipos, formando cuatro círculos en cada esquina del salón. A cada alumno se le entregará una ficha con diversas imágenes de tal manera que con base a las tarjetas que posee cada alumno, crearán un cuento, haciendo énfasis en respetar los turnos y opiniones de cada compañero. Al siguiente día no analizarán el cuento, sino hasta el tercer día lo retomarán e intercambiarán los cuentos para dar su punto de vista en cuanto a la coherencia de los eventos y personajes. Se digitalizarán los cuentos para formar una antología, subiéndola a una página *web* e imprimirla para donarla a la biblioteca escolar.

EXPERIENCIA: Al momento de conocer las indicaciones y los requisitos para completar dicha actividad, se entusiasmaron e inmediatamente partieron de múltiples ideas, pero de igual forma se fueron dando cuenta que algunas ideas no congeniaban con otras, solo en un equipo se observaron mayores disgustos por no ponerse de común acuerdo, a lo que una integrante de ese equipo se levantó de su asiento y solicitó el apoyo del jefe de grupo, inicialmente platicó solo con él y de ahí interrumpieron a los demás equipos solicitando su atención para que entre todos comentaran que alternativas podían implementar para realizar el cuento y que las ideas de todos quedaran plasmadas; el resto del grupo al momento mostro cierta indisposición argumentando que interrumpían las ideas y se les olvidarían; sin embargo el jefe de grupo comentó “considero que las ideas de todos son importantes y por eso les pido que nos atiendan un pequeño momento porque pónganse en su lugar, no les gustaría tener que entregar el cuento sabiendo que una cosa que pensaste daba cierta emoción al cuento o hacía que el desenlace fuera único y te quedaste con las manos cruzadas

aceptando de mala gana lo que dicen los demás y no diste todo de ti”. Así el grupo les fue dando ciertas estrategias para que las ideas de todos se incluyeran, lo que facilitó la dinámica y a su vez permitió mayor integración de todo el grupo, aprehendiendo que mediante el diálogo se solucionan los conflictos evitando acciones violentas.

RECURSOS: Imágenes sobre recuadros de *foami* y forradas con papel contac, hojas blancas.

FECHA: 28 – 30 de Noviembre del 2011.

Fig. 11. Alumnos creando sus cuentos.



Fuente: Tomadas el 29 y 30 de Noviembre del 2011 dentro del aula.

DINÁMICA: La breva exquisita

OBJETIVO: Fomentar la tolerancia y el respeto a las ideas de los otros.

ACTIVIDADES: El docente dispondrá de múltiples tiras de cartulina, en donde establecerá que cada alumno tendrá la libertad de colocar una frase (verso)

respecto a la amistad y la paz, de su propia creación, la única condicionante es que deberán respetar las ideas de los otros y dar continuidad a la rima para que en un mes estructuren un poema que se irá colocando en un ventanal.

EXPERIENCIA: Los alumnos comentaron que “sería emocionante realizar un poema grupal, sobre todo porque mostrarían sus ideales respecto a la amistad y la forma en cómo querían convivir en el salón”; al repartírseles las tiras de cartulina, inmediatamente comenzaron a hacer sus borradores en hojas blancas y en cuanto tenían algunas frases listas solicitaban la atención de sus compañeros para que les comentaran si rimaba o le hicieran sugerencias, al pasarlas en limpio a la cartulina también decidieron darle formato al tipo de letra en semejanza a algunos grafitis, el ambiente era de alegría y cierta ansia por ser los primeros en colocar sus frases puesto que de igual forma comentaron que sería más difícil partir de otras frases para lograr la rima, sin embargo al tiempo que alguien colocara su frase y no rimara todos hacían sugerencias con diversas palabras que terminaran en forma similar, no faltaba el compañero que decía alguna broma pero conforme al ambiente generado no se desacreditaba y todos reían. Al término de la actividad, los alumnos decidieron volver a leer todo el poema para evaluarlo, de tal manera que estuvieron intercambiando de lugar las tiras y conforme la mayoría votaba se determinaba la coherencia del poema, al tenerlo listo solicitaron la presencia de las autoridades de dirección para que les hicieran comentarios respecto a su poema, durante la visita de la directora, la subdirectora y la secretaria los alumnos se observaban nerviosos pero estaban accesibles a que les hicieran cualquier comentario. Debido a que las tres establecieron afirmaciones positivas y los motivaron a continuar realizando ese tipo de trabajos, al instante que el personal salió del aula, los alumnos no tardaron en mostrar su satisfacción aplaudiendo, riendo y entonando una porra. Al llevar a cabo la autoevaluación de la dinámica, como grupo se concluyó en que “el mejor

trabajo se obtenía cuando todos cooperaban teniendo la tolerancia cuando se hacen comentarios”.

Como docente – investigador puedo determinar que este tipo de dinámicas van fortaleciendo el trabajo cooperativo y la inclusión puesto que se observó mayor participación de los alumnos (as) introvertidos (as), ya no era tan necesaria mi intervención o mediación durante la aplicación de la dinámica ya que los líderes iban poniendo el ejemplo, además se observa que otros compañeros tomaban la iniciativa, es decir, respetan el rol de los líderes más ya no se intimidan por miedo, sino que ahora son capaces de expresar lo que quieren o consideran mejor para los otros y a su vez los líderes han ido aceptando dichas sugerencias.

RECURSOS: Tiras de cartulina de 70 x 10 cm., Cinta adhesiva, Plumones.

FECHA: 1 – 16 de Diciembre del 2011.

Fig. 12. A la izq. uno de los líderes (LGM), de acuerdo a la opinión del grupo colocaba el letrero de la dinámica. A la derecha alumnas trabajando sobre sus frases.



Fuente: Tomada el 1 y el 6 de Diciembre del 2011.

DINÁMICA: El rompecabezas afónico.

OBJETIVO: Eliminar prejuicios haciendo uso de la buena comunicación para entender lo que desea transmitir el otro y valorar sus diversas capacidades.

ACTIVIDADES: El docente diseñará un rompecabezas con fotografías de los alumnos.

Dentro del salón formarán un círculo en el centro, el docente colocará boca abajo el rompecabezas y les indicará que entre todos lo armen con la condición de que nadie podrá hacer uso de la lengua hablada.

Una vez armado el rompecabezas, se sentarán en plenaria y comentarán cómo se sintieron y que cualidades observaron en los demás compañeros para poder finalizar la actividad. Se hará énfasis en la importancia de la eliminación de prejuicios para poder entender al otro.

EXPERIENCIA: Al ir dando vuelta a las piezas del rompecabezas, se originaron sonrisas entre ellos dado que fue muy significativo el hecho de que el rompecabezas no era una imagen ajena o sin sentido alguno, buscaban con mayor afán poder ensamblar las figuras, pues se dieron cuenta que algunas piezas contenían palabras, a fin de obtener la imagen total; algunos alumnos intentaron tomar muchas piezas, pero los líderes estuvieron interviniendo, al principio se les dificultó ya que como era su costumbre golpeaban, al no poder hablar se molestaban por no saber transmitir sus ideas claramente, pero un alumno (JMM, que no es líder del grupo), extendió sus brazos agitándolos repetidamente frente a sus compañeros, al captar la atención de todos les señaló que se levantarán, cuando todos estuvieron de pie movió sus brazos a los costados y tomando aire como lo realizan en educación física tras haber corrido para relajar la respiración, algunos sonrieron, pero los líderes y otras alumnas lo imitaron haciendo que todo el grupo se aunara, después de 5 respiraciones profundas el mismo alumno (JMM) saltó señalando al piso y todos inmediatamente se acostaron boca abajo para armar el rompecabezas.

En la plenaria argumentaron que todos se desesperaron por no poder hablar, pero que a la vez pudieron darse cuenta de las capacidades que pueden desarrollar al poner atentos todos sus sentidos para entender al otro y darse a entender, por lo que considero que si se logró el objetivo de esta dinámica.

RECURSOS: 20 fotografías, ¼ de papel cascarón, papel contac. Las bancas se colocarán en el perímetro del salón para trabajar en el centro del salón

FECHA: 8 de Diciembre del 2011.

Fig. 13. Aplicación de la dinámica “El rompecabezas afónico.”



Fuente: Tomada el 8 de Diciembre del 2011 en la cancha de la escuela pues los alumnos sugirieron dicho lugar.

DINÁMICA: Pintando mis sueños.

OBJETIVO: Trabajar cooperativamente para organizar un evento a nivel institución, mostrando el desarrollo de sus competencias interculturales.

ACTIVIDADES: Con mayor apoyo de los líderes del grupo, organizarán todo un evento dentro de la escuela respecto a un concurso de *grafitis* con el tema “pintando mis sueños”, donde el esquema es que imaginen como sería el mundo en 10 años si se continua con la violencia y su contraste con una vida intercultural. Los 3 *grafitis* ganadores se subirán a un espacio virtual para hacer más permanente y global dicho concurso.

EXPERIENCIA: Todo el grupo mostró gran disposición para llevar a cabo el evento, ellos solos se organizaron en comités (difusión, recursos, inscripciones, jurado y premiación). Al interior del grupo se organizaron todos para plasmar las ideas y que unos cuantos realizaran el *grafiti* mientras los demás desempeñaban su comisión.

Desafortunadamente no todos los grupos participaron pues argumentaron que sus docentes habían planeado actividades que les impedían participar con las bases requeridas, sin embargo algunos alumnos entregaron sus *grafitis* en $\frac{1}{4}$ de cartulina o en hoja blanca. El grupo de 2° “B” decidió que todos los *grafitis* participaran y armaron un *collage* conjuntando las ideas de los equipos concursantes.

Al final todos los participantes comentaron que había sido muy gratificante poder observar sus ideas conjuntas ya que no estaban acostumbrados a compartir en ese sentido; cada que se hablaba de algún concurso se buscaba la rivalidad y determinar quién era el mejor y quién el peor, situación que a través de esta dinámica pudo ser superada dado que se fomento la integración entre los compañeros de los diversos grados y grupos.

RECURSOS: 32 alumnos y docente. Conforme a lo que el evento requiera

FECHA: 12 de Diciembre del 2011 al 17 de Febrero del 2012.

Fig. 14. Alumnos de 2° “B” trabajando cooperativamente en sus comisiones.



Fuente: Tomada el 13 de Diciembre del 2011.

DINÁMICA: Escuchando al otro.

OBJETIVO: Trabajar cooperativamente para organizar un evento a nivel institución, mostrando el desarrollo de sus competencias interculturales.

ACTIVIDADES: De igual forma, grupalmente, apoyados en los líderes, organizarán una muestra de música (*rap* y *hip-hop*), donde cada equipo realizará sus propias estrofas con el tema de la amistad y la tolerancia. Al final se subirán todas las canciones a la página de *youtube*.

EXPERIENCIA: Con mayor antelación se avisó a dirección del evento ya que no se había contado con el apoyo esperado de todos los profesores en el evento anterior, de igual manera se les estuvo recordando continuamente a los

docentes que motivaran a sus alumnos para participar en este evento. Los alumnos de 2° “B” formaron nuevamente comisiones semejantes pero decidieron turnarse y no participar en la misma comisión ni con el mismo equipo (situación que considero muy positiva para mantener el ambiente intercultural porque podían desempeñarse en diferentes actividades, descubriendo sus habilidades y valorando las cualidades de los otros), y en cuanto a la comisión de jurado decidieron integrar a un alumno de cada grado para hacerlo más imparcial; lo único que si mantuvieron fue la unión grupal al redactar sus canciones para participar. Al final comentaron que se sintieron más a gusto en este evento y que lo pudieron disfrutar ya que organizaron porras, la que mayor impacto hizo en los docentes fue:

“Ganamos, perdimos pero nos divertimos,

Juntos y en equipo como nos reímos,

La pena y la vergüenza cantando la sacudimos,

Solo un aplauso es lo que pedimos”

porque era difícil ver que un equipo que perdiera festejara y aún así mantuviera el ánimo de estar echando porras, situación que comenté en privado con ellos a fin de seguirlos motivando (al inicio del ciclo escolar les dejé en claro que “ellos y solo ellos tenían en sus manos la decisión de hacer la diferencia o seguir mermando su vida, pero que tenía la certeza de que precisamente este ciclo escolar ellos harían la diferencia despojándose de todos esos prejuicios que ya se había hecho en torno al grupo como el peor, el que nadie quiere, al que todos evitan; que ellos podían hacer historia al ser recordados por ser diferentes atreviéndose a luchar por sus objetivos, haciendo su mayor esfuerzo por no actuar con violencia y sobre todo que de ellos dependía que construyeran el ambiente en el cual deseaban vivir”), así que recordando lo que dije al inicio escolar, ahora lo pude reafirmar al decirles que los docentes tenían comentarios positivos de ellos como grupo, que su porra los había impactado y que era sorprendente

ver como se organizaban y convivían cuando en meses anteriores exclusivamente se dedicaban a pelear o agredirse unos otros.

El jefe de grupo tomó la palabra y dijo: “entonces que se preparen porque ahora si hasta van a ver como todos egresamos de Telesecundaria y entramos al TEBA (Telebachillerato)”, la alumna (PGM) complementó: “pues desde ahora le vamos a echar ganas y también tenemos que sacar diplomas a fin de año”, todos aplaudieron y vitorearon levantando las manos, cuando el jefe de grupo solicitó silencio, formaron un círculo colocando los brazos unos a otros sobre sus hombros e hicieron la promesa de mantenerse como amigos, apoyarse en todo momento y aunque fueran cosas de la escuela se apoyarían para entender las asignaturas, que no importaría el tiempo que ellos harían la diferencia de enseñarle al mundo como se vive bien sin violencia.

RECURSOS: 32 alumnos y docente. Conforme a lo que el evento requiera.

FECHA: 20 de Febrero al 30 de Marzo del 2012.

Fig. 15. Alumnos interpretando canciones de su autoría.



Fuente: Tomada el 28 de Marzo del 2012 en la cancha de la escuela.

DINÁMICA: El diálogo concéntrico.

OBJETIVO: Actúa en libertad con interculturalidad y no es necesario reflexionar o pensar sobre sus actitudes.

ACTIVIDADES: El docente dará la premisa respecto de la forma de trabajo en esta dinámica, para ello retomará una situación conflictiva del día y les solicitará a una tercera parte del grupo que forme un círculo en el centro del salón y de manera concéntrica las otras dos terceras partes se coloquen tras sus compañeros, formando tres círculos. Esto se convertirá en un espacio permanente donde por sí solos recurran a dicha actividad para tomar acuerdos o solucionar futuras fricciones en sus interrelaciones.

EXPERIENCIA: Cuando se guía en forma adecuada esta dinámica, es realmente trascendental para los alumnos al aprehenderla en forma práctica, dado que en múltiples ocasiones demandaban que se realizara para solucionar malos entendidos, conflictos o problemas que surgieran de tipo personal o grupal, lo más interesante fue que descubrieron que el diálogo es la clave para mantener la convivencia en paz. A través de esta dinámica todos los alumnos fueron reconociendo los verdaderos pensamientos de sus compañeros, es decir, se fueron conociendo sin prejuicios ni ofuscaciones, fueron conformando su propia identidad como grupo, así al finalizar cada una de las dinámicas planteadas en este proyecto, cada uno de los alumnos iba forjando de una identidad intercultural, como docente – investigador puedo constatar que se logró la transculturación de parte de ellos y de mi parte pues en la misma magnitud pude aprender muchas cosas al convivir con todo el grupo, ya que como parte de su cultura chinanteca no tan fácilmente aceptan a personas extranjeras, considero que se establecieron los lazos esenciales para laborar en un ambiente intercultural basado en el trabajo cooperativo.

RECURSOS: 32 alumnos, 32 sillas

FECHA: Permanente a partir del 1° de Diciembre de 2011.

Fig. 16. Círculo concéntrico realizado por los alumnos tras un malentendido durante el juego de receso.



Fuente: Tomada el 21 de Febrero del 2012 en el campo de la Telesecundaria.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS

Dentro del presente proyecto debo resaltar la importancia del rol docente ya que si bien en las gráficas se puede observar la clara disminución de las conductas violentas en comparación con el diagnóstico realizado, es debido a que como docente no pude únicamente limitarme a la exclusiva aplicación de las dinámicas grupales, este proyecto es todo un proceso que parte desde que ingreso al salón de clases pues mucho tiene que ver la actitud que tomé como docente pues como se estableció, para mí fue un choque cultural al no estar inmersa en estas prácticas violentas como medio de resolución de problemas, de tal manera que respaldada por lo que establecen las políticas educativas al desear una educación de calidad y los comentarios de los alumnos al ser tachados como el peor grupo, mi compromiso y vocación aumentó al desear nivelar al grupo en su imagen respecto a los demás sin caer en las comparaciones, sino que por ellos mismos se dieran cuenta que tienen capacidades y características que los hacen únicos permitiéndoles destacar positivamente dentro de la institución y para su propio bienestar.

Así, partiendo de mi objetivo general, cada dinámica grupal perfila su propio objetivo que en suma contribuye a mejorar el servicio que ofrece el nivel Telesecundaria, en específico el ambiente intercultural dentro del aula. Como no podía trasgredir su cultura imponiendo pautas de disciplina a las cuales no estaban acostumbrados, establecí el nivel de visualización que realmente me permitió analizar conjuntamente con ellos los inconvenientes de trabajar en equipo pero sin coordinación alguna, de lo cual, durante la dinámica “el elefante” hubo risas y algunos enojos, pero ello fue preciso para estimular el diálogo aprendiendo a comunicar todo lo que sienten o piensan para que los demás puedan comprenderlos e irlos integrando en la tolerancia, ya que se hizo énfasis en que muchas veces actuamos guiados por los prejuicios o nuestros constructos erróneos que disminuyen la autoestima al interactuar con otros y por ende actuamos con una sentido de autodefensa.

Cada que se les solicitaba organizar equipos para trabajos escolares o incluso para juegos, solían burlarse de algunos compañeros por sus características físicas o intelectuales y tras la dinámica del “nudo”, los líderes hicieron hincapié en que dejaran que todos opinaran por lo que dos niñas que muy difícilmente se expresaban en público comentaron las causas que impidieron llevar a cabo cordialmente dicha dinámica y los demás se sorprendieron a partir de lo cual comenzaron a solicitarles más su opinión en otras actividades. Los momentos de autoevaluación fueron de gran ayuda pues en forma progresiva se fue estableciendo la confianza al grado de no cohibirse por expresar sus pensamientos, sentimientos o ideas, considero que lo mejor fue que uno de los líderes, con su personalidad en cierto grado abrupta comenzaba las frases: “nadie se ofenda ni se incomode, así soy me cuesta trabajo cambiar, pero siento que...”(OMM), enseguida expresaba lo que pensaba o hacía comentarios de como percibía que actuaban sus compañeros, esto dio apertura a que los demás compañeros de igual forma se expresaran con respeto a los demás.

Como se mencionó en el apartado del diagnóstico, este subsistema es compensatorio, más no por ello en mi labor como docente minimizaré las capacidades de los alumnos, al contrario, percibo que es mayor el compromiso por lograr altos niveles de logro académico y a través de las estrategias implementadas se buscó sentar las bases de la vida productiva y así preparar a los alumnos para continuar con sus estudios puesto que al irse conformando como grupo cooperativo, sus metas se establecen con notable compromiso evitando la deserción y sobre todo consolidando esa estructura social que se integra positivamente en la interculturalidad. Por tal motivo reitero la importancia del rol docente no como eje de las experiencias de aprendizaje, sino como gestor de esos espacios de análisis, reflexión, autodidactismo, autonomía e independencia que permitan llegar a la construcción de conocimientos. Cierto es que no es tarea sencilla ya que los resultados de diversas evaluaciones muestran que sus estudiantes no logran aprendizajes equiparables a los de sus pares que asisten a otro tipo de secundarias y que los niveles de aprendizaje son diferentes del nivel socioeconómico de los alumnos, sin embargo tomando como base las estrategias

aquí planteadas y contextualizadas, los objetivos que se planteen deben ser en torno a los alumnos y las experiencias de aprendizaje que desarrollen las competencias interculturales en cada individuo.

Lo prioritario fue inducir a los alumnos al trabajo cooperativo para que gradualmente mejorara su desempeño áulico de tal manera que toda actividad con el grupo fuese apegada a los postulados de la Reforma que precisamente se orientan a promover el trabajo colaborativo reconociendo la diversidad y pluralidad, es importante dejar claro que en general se busca el trabajo colaborativo, más como mencioné en un inicio, los alumnos de Poblado Tres tienen una cultura de la violencia que se contrapone a lo que establecen las políticas educativas y los planes y programas actuales, por ello decidí iniciar con el trabajo cooperativo a través de las dinámicas realizadas que van permeando la forma de trabajo dentro del aula y una vez alcanzado el nivel taxativo fue más factible inducirlos a la valoración de los otros.

Personalmente me fue muy grata la experiencia de la dinámica “sin una mano”, pues igualmente por su cultura de no solicitar ayuda ya que eso disminuye su prestigio de “el que más puede y por tanto manda”, se expresaban con gestos de incomodidad por no poder hacer todas sus actividades normalmente, pero al ver que dos compañeras se pusieron de acuerdo para trabajar coordinadamente, comenzaron a observar cómo se organizaban para imitarlas, así sucesivamente todos se sumaron y llegó el momento en que no se preocuparon por ver si era su mejor amigo (a) o no, simplemente se vivió la solidaridad, incluso durante el receso crearon un juego. Cuando al final de día se analizó la dinámica y cómo lo experimentó cada quien, el ambiente áulico mejoró ya que entre risas determinaron que sin importar las características que nos hacen diferentes, ejemplo de ello fueron tres alumnos que sufrían de mayor violencia verbal por su aspecto físico mencionaron que fueron solicitados constantemente para apoyar a los demás viendo eso como una oportunidad para integrarse pues reconocieron que ellos mismos se han ido aislando del resto del grupo, congeniando en que es vital mantener las buenas relaciones con todos los que nos rodean ya que: “no

sabemos cuándo necesitaremos de ellos o cuando debemos dar todo de nosotros para apoyarlos” (PGM, OEM, OMM, ESM, alumnos del 2° “B”).

Las dinámicas incluidas en el nivel de visualización, en la práctica, si cubrieron los objetivos planteados ya que identificaron la importancia de no querer cambiar al otro por medio de la violencia, sino a dialogar para entenderlo y valorar todas sus cualidades que a su vez les permitirán formar un grupo que cubra sus objetivos personales y los que se planteen en común.

Con las pautas marcadas de respeto, tolerancia, convivencia en paz... se logró ir avanzando en los niveles de visualización hacia el circunspecto pues comenzaron a valorarse mutuamente y si en determinado momento alguien pretendía excluir a un compañero (a), se argumentaba en pro de él (ella) y se incluía en todas las actividades, claro está que al tener tan arraigada esta cultura de la violencia, las primeras ocasiones querían “desquitarse” del que se burlara, insultara o excluyera a alguien aplicándole la “ley de ojo por ojo” para que según ellos “sienta feo y se corrija”, más en esos momentos tanto los líderes como yo interveníamos haciendo énfasis en “hacer la diferencia” al no comportarse violentamente como los demás.

Sobre todo en el nivel circunspecto se observó la valoración de las cualidades del otro como en la dinámica “más allá de tus ideas”, donde al estar interactuando por medio del lenguaje no verbal, se favoreció en gran medida el tratar de entenderse a través de “leer” los gestos y descifrar todos esos códigos de comunicación; en mi rol como docente puse el ejemplo de mantener la calma y perseverar en lo que se me quiere dar a entender pues en ciertas ocasiones dos compañeros se comenzaban a desesperar por no ser entendidos queriendo hacer uso de la violencia con jalones o empujones, pero un compañero fue el que más apoyo colocándoles la mano en su hombro y cerrando los ojos asentaba con la cabeza lo que les dio paciencia para no perder el objetivo de la dinámica, lo verdaderamente emocionante de esta actividad fue cuando uno de los líderes decidió quedarse al último para lograr que los demás pasaran la cuerda y cuando finalmente llegó su turno se puso muy nervioso (por su estructura física que es

robusto) queriendo dar a entender que ahí terminara ya la actividad, pero una niña con señas me pidió romper el silencio lo cual autorice y comenzó a decirle que no dudara que ellos estaría ahí para él que no lo dejarían caer, el resto del grupo le hizo coro lo que más se escuchó entre los coros de “ánimo, tu puedes, aquí estamos, no te dejaremos caer”, fue: “solo nosotros podemos hacer la diferencia, jamás nos dejaremos vencer, juntos alcanzaremos lo imposible”, logrando que este alumno tomara fuerzas y prácticamente se aventara, cuando el grupo lo tuvo entre sus manos todos comenzaron a reír y saltando hicieron un círculo con el cual vitoreaban: “somos uno, somos todos”. Cuando se analizó esta dinámica absolutamente todos participaron dando su punto de vista y cómo lo habían vivido, fue común que comentaran que tenían miedo de que los dejaran caer, pero que fueron sintiendo confianza conforme fueron pasando y con mayor seguridad apoyaban a los demás a que pasaran, lo que resumieron de esta grata experiencia fue: “así como me apoyaron, no duden que los apoyaré”.

Al siguiente día se mantuvo ese ánimo de saber que contaban con sus compañeros para cualquier cosa lo cual fue aprovechado en el ámbito curricular pues iban a iniciar un proyecto en Ciencias y decidieron improvisar una dinámica para formar equipos ya que tenían ganas de trabajar con cualquier compañero, esto fomentó a largo plazo la inclusión de todos los miembros del grupo.

Constantemente se estuvo fomentando la tolerancia y el respeto a las ideas de los otros por lo cual se fueron eliminando los prejuicios haciendo uso de la buena comunicación por medio de la cual se fue cimentando el trabajo cooperativo dejando en la historia la simulación de trabajo en equipo donde solo uno o dos realizaban los trabajos y los demás hacían uso del poder o la indiferencia; esto es, que en la actualidad también se benefician en las actividades áulicas (ver fig. 17) pues destacan las capacidades de cada compañero complementándose según sus aptitudes.

En mi labor como docente investigador, pude constatar que los alumnos en forma progresiva, respecto a las actividades áulicas, comenzaron estableciendo las cosas que conocían, que no conocían y que se debían hacer para conocer

acerca de cierto tema identificando la información que se tendría entre los diferentes miembros del grupo para optimizar la información recabada compartiendo ideas y puntos de vista respecto al tema.

Fig. 17. Exposición basada en el trabajo cooperativo

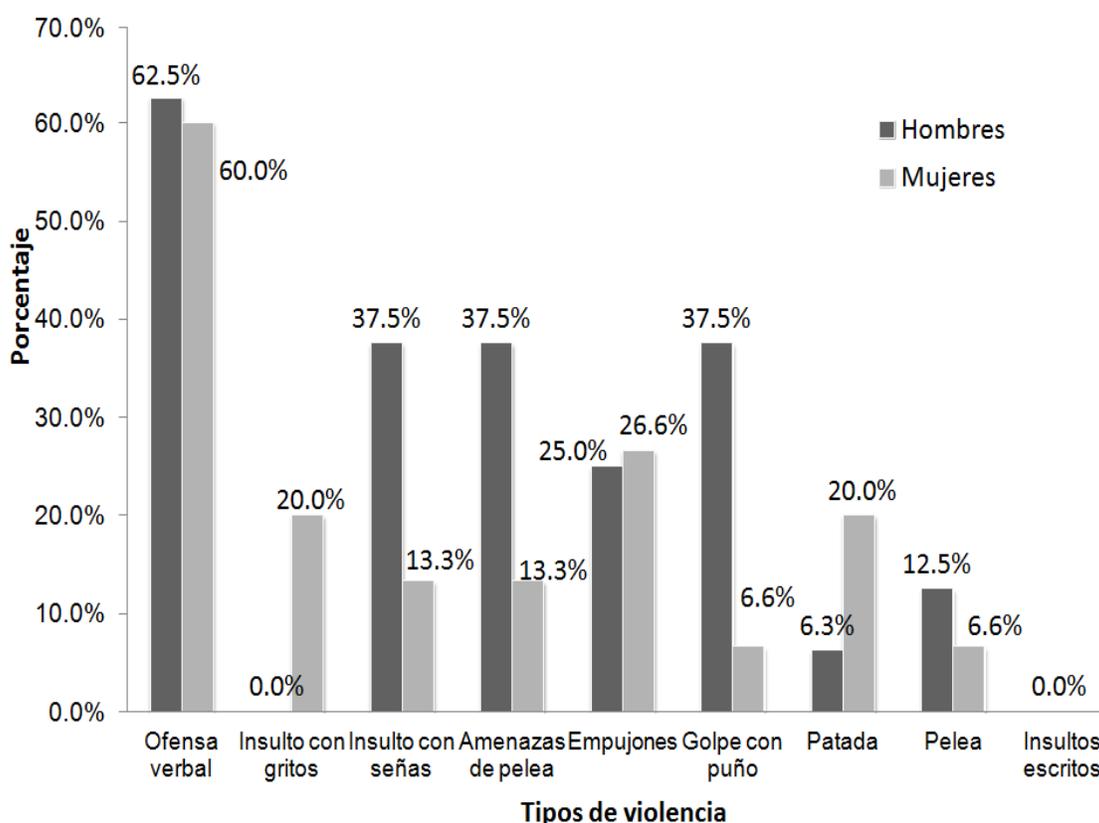


Fuente: Tomada el 28 de Mayo del 2012 durante la sesión de Ciencias.

Si bien es cierto que el grupo ha mejorado en muchos aspectos, señalaré que aún existen ciertas secuelas de la agresión verbal, sobre todo por parte de las mujeres, más conforme se van desarrollando las dinámicas grupales y las secuencias didácticas, diseñaré otros escenarios propicios para erradicar por completo estas prácticas negativas que discriminan o excluyen.

Como se muestra en la siguiente Gráfica 3 se fueron disgregando las acciones violentas que caracterizaban a este grupo.

Gráfica 3. Evaluación de la Violencia aplicada al término del tercer bimestre al 2° “B”.
Violencia - Agresor - Tercer Bimestre



Fuente: Tomada a partir de una lista de cotejo.

En resumen, en violencia física de los hombres (empujones), se llegó al registrar un 93.7%, durante el diagnóstico realizado en octubre de 2011; esta misma categoría obtuvo un 25% en abril de 2012, disminuyendo un 68.7% de alumnos involucrados en estos incidentes; en otras categorías puede verse que el golpe con puño bajó 37.5%, la patada un 68.7%, las peleas un 68.8%, insultos escritos de 25% desaparecieron totalmente; en cuanto a la violencia verbal, en la categoría de ofensa verbal se obtuvo un 25% menos en el mismo lapso de tiempo, insulto con grito se logró eliminarlo tras iniciar con un 37.5%, insultos con señas 6.2%, amenazas de pelea 25%.

En el rubro de las alumnas, estas categorías muestran tendencias similares; empujones descendió un 40%, golpe con puño 54%, patada 33.3%, peleas 33.4% y los insultos escritos se erradicaron desde un 20% a cero. Por su

parte la violencia verbal entre las mujeres llegó a disminuir un 26.6%, insulto con grito 20%, insultos con señas 6.7% y las amenazas de pelea 33.3%.

Con todo esto reconozco que hay rubros en lo que casi no se disminuyó la violencia y que varió dependiendo del género, por lo que no se puede establecer que una acción tendrá los mismos efectos tanto en hombres como en mujeres, y si estos logros se obtuvieron durante un ciclo escolar, no se puede dejar a un lado la idea de ¿qué pudiesen lograr los alumnos si todos los docentes trabajan en la misma línea?; desde el inicio establecí que este proyecto no es una receta, pero si deseo que permanezca como el ejemplo de que un docente puede hacer la diferencia en su labor, y no pensándose como el protagonista de todo el trabajo áulico, sino como un engrane ensamblado armoniosamente en forma horizontal con los alumnos, entender que no somos más que los otros, ni que gracias a nosotros los demás entenderán como lograr alcanzar los estándares de la RIEB, es sencillamente concebirnos como parte de un todo, esforzarnos y jamás perder el ánimo en que todo es posible cuando comprendemos que juntos se desarrollan mejor las competencias interculturales.

Fig. 18 Al término del ciclo escolar los alumnos realizaron una pirámide humana y en la cima se observa a JBB quien era constantemente discriminada por su estatura.



Fuente: Tomada el 28 de julio del 2012 en el campo de la escuela.

Conclusiones

Cuando uno se inserta al nivel básico la responsabilidad y el compromiso como docente aumenta conforme la sociedad va progresando, es decir, en la actualidad no solamente se transmiten conocimientos, sobre todo porque considero de vital importancia que los alumnos adquieran las bases de ideas firmes que les permitan no dejarse influenciar por cualquier ideal ajeno, que incluso vaya en contra de sus propias convicciones y perjudiquen el desarrollo de sus propias competencias.

Dentro de las problemáticas existentes en toda escuela, es labor del docente velar porque los objetivos de la educación se cumplan, al interactuar con seres humanos nos convertimos en moderadores de las actividades que van realizando, gestores de espacios de aprendizaje, siendo que la planeación es un eje trascendental para que el alumno alcance esos aprendizajes esperados; nos transformamos en mediadores por buscar la inclusión de todos los alumnos e introducirlos en los principios de alteridad y otredad.

Al proponer estas actividades dentro de la estrategia de intervención, siento plenamente que cumplo con mi labor al hacer la diferencia y contribuir al desarrollo óptimo de los alumnos, pues aunque la RIEB 2009 nos marque las pautas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, no podemos cruzarnos de brazos tratando de encajar el currículum sin hacer ninguna contextualización de éste en nuestro lugar de trabajo.

Si todos los docentes tuvieran miras en la construcción de una escuela intercultural, gestionarían las prácticas que involucren el intercambio y la comunicación horizontal entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Al iniciar todo periodo escolar, es importante la presencia del docente, la forma en cómo actúe, se exprese y por ende la forma en cómo reciba a su grupo ya que eso marcará el hito para el eficiente desempeño de los alumnos.

Como agentes directos del proceso de enseñanza y aprendizaje, no podemos quedarnos cruzados de brazos dado que la violencia actualmente es el tema que preocupa al estado de Veracruz, y si su constante presencia ha alterado la vida cotidiana de los chinantecos, y aún más el ámbito escolar en el cual los docentes ya no lo perciben como problema, si retomamos estrategias similares a estas con sus respectivas adaptaciones al contexto propio de cada grupo, igualmente pero en forma positiva se alterarán sus quehaceres diarios ya que puedo comprobar que ahora los alumnos reclaman desenvolverse en ese ambiente de paz y cordialidad donde nadie atenta contra su integridad, y si las políticas educativas lo han plasmado en numerosos documentos y proyectos, considero que es momento de que la comunidad educativa se una en ese trabajo cooperativo para erradicar todas esas conductas que han permeado la mediocre cultura que existe en Veracruz y en el país, es tiempo de actuar para la prevención, hacer uso real de todas las reformas que demandan el bienestar de los alumnos para alcanzar una sociedad intercultural.

A continuación detallaré lo más destacado que he encontrado durante el desarrollo de este proyecto de investigación, incluyendo los hallazgos y la comprobación de los objetivos. Varios de estos serán aportaciones al campo de la Pedagogía de la Diferencia y de la Interculturalidad considerando también algunas recomendaciones que más adelante podrían ser útiles para el estudio de la violencia escolar en el estado de Veracruz y en el país, en escuelas que reúnan condiciones similares a las de Poblado Tres.

De acuerdo a las experiencias vividas creo en que la escuela es el espacio idóneo para generar esos ambientes interculturales ya que la violencia está estrechamente relacionada con el logro educativo y aunque se manifiesta en diversa forma entre hombres y mujeres el docente no debe perder la confianza en que los alumnos tienen la capacidad de transformar su propio entorno, mejorando así su calidad de vida; se trata de transformar la práctica docente, de no perder la flexibilidad en la creación de espacios de aprendizaje e innovar día a día creciendo junto con los alumnos.

Hay que analizar el trabajo en equipo pues este resulta falso al no valorar las características propias de cada alumno por lo que es esencial inducirlos a poseer una identidad grupal intercultural a tal grado que los líderes conviertan todas sus acciones en hechos positivos. Al ir generando ese ambiente de confianza, se va motivando a los alumnos introvertidos a expresar sus ideas para que todo el trabajo áulico sea inclusivo.

Como ya se ha señalado anteriormente, en los estudios de la violencia, el estado de Veracruz ocupa el primer lugar entre los estados del país.

El objetivo general, como se recordará, se definió así: “establecer un ambiente intercultural para disminuir la violencia dentro del aula favoreciendo el desempeño de los alumnos”. Al respecto ahora puede sostenerse que el ambiente intercultural se observa cuando los alumnos por sí mismos respetan las opiniones de sus compañeros en las actividades propias de cada asignatura, como aún persisten ciertas ofensas los que se determinarían como víctimas, ya no se ven de esta manera ellos mismos al argumentar que “sus razones tendrá” evitando así contestaciones violentas, a lo cual el agresor queda desconcertado y al pasar cierto lapso se acerca amistosamente buscando establecer nuevamente esa confianza de su compañero; se han vuelto más observadores en cuanto las actitudes o estados anímicos de todo el grupo e incluso por iniciativa propia forman subgrupos para irse acercando al compañero o compañera que consideren que necesita apoyo, por todo esto se sustenta que el grupo de 2° “B” ha establecido los puentes idóneos para el diálogo, logrando convivir con tolerancia y alteridad.

Objetivamente disminuyó el índice de violencia presentado en el inicio escolar del 2° “B” ya que actualmente se han consolidado como un grupo no violento; pues en términos generales la violencia tanto física como verbal disminuyó un 43.73% entre los hombres y un 24.3% entre las mujeres, y de manera grupal se redujo un 34.015%

Dentro del objetivo general se estableció que al disminuir la violencia se vería favorecido el desempeño de los alumnos y esto es cierto ya que se ve

reflejado en los exámenes bimestrales puesto que de un 4.2 de promedio que obtuvieron en la prueba diagnóstica se incrementó a un 7.3, tal vez en muchas instituciones esto no sea significativo puesto que se sigue en un nivel insuficiente respecto al logro educativo ideal, sin embargo de acuerdo al contexto y las características propias del grupo esto es un gran avance porque ellos mismos se identificaban como “el peor grupo”, limitando así sus expectativas escolares e incluso en su proyecto de vida.

Para crear dicho ambiente intercultural, el docente realizó una intervención apoyándose en los alumnos que son líderes del grupo para potencializar sus cualidades hacia la interacción de las relaciones igualitarias; es esencial que el docente deba mantenerse abierto a la propuesta que plantea la RIEB, acerca de que el docente no es el centro del proceso educativo, sino que en forma transversal aprende con los alumnos, aunque erróneamente muchas veces se intenta opacar a los líderes porque el docente no quiere dejar el privilegio mal entendido de su rol, creyendo que con autoritarismo se mantiene el control del grupo; al contrario deben aprovecharse todas las cualidades de los líderes natos para gestionar el ambiente inclusivo basado en la alteridad y la otredad, siendo parte de un todo.

Ahora bien si lo más importante es disminuir la violencia física y verbal en los alumnos, lo considero posible de realizar a través del trabajo cooperativo dentro del aula; como docente es imprescindible estar en constante sensibilización y motivación para que valoren realmente sus características evitando el tan famoso trabajo en equipo donde solo unos cuantos trabajan y los demás no realizan ni una actividad. En la medida que los alumnos van introduciéndose en el ambiente intercultural, en saber, como anteriormente se dijo, ser parte de un todo, buscarán trabajar equitativamente con sus compañeros de tal manera que potencialicen sus habilidades, por ejemplo, en la cuarta sesión de Historia donde tenían que elaborar una historieta referente a la Guerra Fría, se dieron cuenta que ninguno “sabía dibujar bien”, y un alumno comentó que “nada se perdía con intentar y si no pues buscaría alternativas como recortes de periódicos o revistas”; esto es que ellos en forma consciente ya no se limitan a esperar que otro haga las

cosas, sino que se apoyan para, en este caso entregar el producto, a semejanza en su vida: alcanzar los objetivos que se propongan.

Lo anterior demuestra que se logró poner en práctica el trabajo cooperativo con el grupo de 2° “B”, y sus efectos se relacionan las estrategias, la disminución de la violencia y el mejoramiento del logro educativo. Además, se precisó anteriormente que el trabajo cooperativo “potencializará el desarrollo de competencias interculturales en relación al respeto y valoración de la diversidad, la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad y en un nivel final, el manejo y resolución de conflictos”; estas tres competencias interculturales fueron alcanzándose gradualmente conforme a los niveles de las dinámicas que se aplicaron; ubicándose el respeto y valoración de la diversidad en el primer nivel (visualización), en donde se determinó que la violencia no es propia para la convivencia, ni escolar ni familiar, por lo que con mayor firmeza desearon un ambiente en el cual se les valorara y no se les discriminara por sus características, es así que en el transcurso de este primer nivel se cimentaron las bases de las relaciones respetuosas y tolerantes.

El segundo nivel (circunspecto), engloba la competencia de autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad, a través de las dinámicas se hizo patente sobre todo la reflexión en cuanto a que si sus acciones beneficiaban a los demás o, por el contrario, los dañaban, siempre con la premisa “trata a los demás como te gustaría que te trataran”. Tal vez no se observó en un cien por ciento la competencia de la autorregulación, más ya no existían las peleas matutinas dentro del salón, sino que existía preocupación por saber que se trabajaría en el día o cómo estaban trabajando los proyectos ya que se solicitaba innovación y expresión total de la imaginación, teniendo ahora el esfuerzo individual y colectivo como un punto de referencia para coevaluar a sus compañeros, en lugar de responder con la descalificación o violencia verbal que anteriormente era la respuesta habitual, erradicando así la violencia; antiguamente, el alumno desde que salía de su casa rumbo a la escuela pensaba en la forma que se defendería o realizaría alguna agresión contra sus compañeros; esto cambió radicalmente,

pues se sustituyó con las ideas acerca de las tareas, actividades, juegos y proyectos escolares.

El tercer nivel (taxativo) involucra la competencia de manejo y resolución de conflictos; a través de este nivel se logró introducir a los alumnos en la cultura de la prevención, es decir, si ya no toleraban acciones violentas y buscaban el bien común, era frecuente que en determinado momento surgieran desacuerdos desde cómo se organizarían en los tiempos de receso hasta los trabajos escolares, por lo que fue vital la presencia de los líderes al poner el ejemplo demandando el espacio para dialogar, utilizando la alteridad y así entender el proceder del otro, logrando mediar entre ellos para obtener la mejor solución. En general los alumnos cuando tenían algún conflicto, buscaban el apoyo ya fuera de uno o dos compañeros o de todo el grupo, incluso sabían organizarse, basados en el trabajo cooperativo, para alcanzar sus objetivos que ya no se restringían a los límites escolares.

En relación a la introducción de actividades de autoevaluación y coevaluación para analizar las actitudes interculturales, se determina que estos espacios fueron enriquecedores tanto para los alumnos como para el docente pues permitía un análisis respecto a las fortalezas o debilidades individuales y grupales, basados en la realidad porque al tener el ambiente de confianza se sentían libres de emitir juicios conforme a sus percepciones, sabiendo que tendrían una respuesta, a lo mejor no grata, más la aceptaría porque de antemano tenía presente que era con respeto porque querían lo mejor para su compañero.

A través del análisis que se hizo respecto a la violencia, con la participación del docente y los alumnos se determinó que de continuar en un ambiente hostil, como sucede con otras formas de violencia, la intimidación y victimización que se produce en la escuela puede dañar a todas las personas que con ella conviven:

1) En la víctima produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas

dificultades que pueden derivarse de estos problemas (disminución del rendimiento, baja autoestima...).

2) En el agresor aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral así como su capacidad para la empatía, el principal motor de la competencia socio-emocional, y refuerza un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con su entorno.

3) En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía...); y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

4) En el contexto institucional en el que se produce, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (aprendizaje, calidad del trabajo...) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, activando una escalada de graves consecuencias.

Desde estas conclusiones, exhortaría a futuros investigadores para que consideren que es importante vincular a los docentes, alumnos y padres de familia para que realmente se erradique la violencia de toda actividad humana, porque la medición de la violencia escolar hasta ahora se ha limitado a aplicar encuestas; si bien estas revelan que este fenómeno involucra a un gran número de alumnos, en el mismo sentido que esta investigación, debe reflexionarse que las entrevistas y encuestas son instrumentos que recogen la opinión de la gente por parte de investigadores ajenos al ámbito escolar; los porcentajes de entrevistados y

encuestados que reconocieron ser víctimas agresores o víctimas dependen de la disposición de los involucrados para aceptar ante el investigador que participaron de alguna forma en un acto violento; de esta forma el investigador no puede verificar la exactitud de los datos que le proporcionan los informantes.

Lo anterior es de suma importancia para el Sistema Educativo Nacional, pues es imprescindible reconocer con mayor exactitud el número de alumnos que participan en la dinámica de violencia escolar pues, como se ha observado en la presente investigación, ésta incide negativamente en el logro escolar.

La técnica de investigación aplicada para medir la violencia utilizando una lista de rasgos y la observación directa permitieron descubrir que el porcentaje de alumnos que participan en actos violentos es mucho más alto que el obtenido mediante los instrumentos que miden la opinión; además, permiten tener una mejor visión acerca de los roles agresor – víctima, pues se descubrió, mediante la observación directa, que casi todos los alumnos resultaron ser agresores y también víctimas. En este caso, al ser el investigador un integrante del centro escolar que asiste cotidianamente, los alumnos no tienen oportunidad de falsear los datos recopilados, como si puede ocurrir con otro investigador externo a la institución que asista ocasionalmente.

De esta manera, se puede concluir que en el tema de la medición de la violencia, es necesario revalorar la pertinencia de las técnicas que miden la opinión pública frente a la observación directa realizada por el profesor del grupo escolar observado. Es probable que se descubra en el futuro, tal como ocurrió en el caso de la telesecundaria de Poblado Tres, que la violencia es un factor que tiene un mayor peso en el fracaso escolar de lo que hasta ahora se ha supuesto, de tal forma que podría ser su principal causa y, por lo tanto, los esfuerzos dedicados a atender la violencia escolar deberán intensificarse y replantear las estrategias de intervención que hasta ahora se han aplicado.

Un objetivo no planteado directamente en este trabajo de investigación, al ser de tipo personal, es el haber despertado en todos sus lectores el interés por convertirse en gestores de espacios y ambientes en los cuales estén inmersos los

aspectos que delimitan una educación interculturalidad sin importar la función que se desempeñe ya que he constatado que todos los ámbitos están involucrados directamente con los procesos educativos, he aprendido que en nosotros está el hacer esa diferencia, las bases ya están planteadas en todas las políticas que se han ido gestionando a través del tiempo perfilando ese contexto en el cual la sociedad en forma paradójica funciona como el cuerpo humano, donde cada individuo es una parte fundamental de todo ese conjunto percibiéndonos como esa célula que es un ente único y funcional que tiene la capacidad de trabajar en forma autónoma pero a su vez en interacción con otras células logra formar tejidos sin perder sus características propias, que a su vez perseverando cooperativamente constituyen órganos, finalmente de manera colaborativa funcionan como un sistema conciso que hará todo a su alcance para mantener la vida puesto que cuando se presenta un estado patológico, todos participan con un objetivo en común que es restablecer su esencia original teniendo éxito al preservar la vida; por ello es imprescindible iniciar nuestra misión, así los alumnos continuarán esta labor en la sociedad al sentirla suya, trascendiendo a otros contextos comunitarios, municipales, estatales y nacionales para vivir en una contexto libre de violencia respetando y valorando la diversidad del otro.

Fig. 19. De izq. a derecha: JBB, OMM, LBQ, BVM, JMM, docente, PGM, OFM y MHM, integrantes del 2° "B".



Fuente: Tomada el 2 de Noviembre del 2011 en la cancha de la Telesecundaria.

FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA MEXICANA DE DERECHOS HUMANOS (2011). *Base de datos e indicadores para abordar el problema de violencia social y de género en la educación media superior*. México.
- ANEAS ÁLVAREZ, María Asunción (2005). “*Competencia Intercultural, Concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía*”. *Revista Iberoamericana de Educación* 35/5:1 – 10.
- BAUSELA HERRERAS, Esperanza (s/f). “*La docencia a través de la investigación – acción*”. *Revista Iberoamericana de educación*. OEI.
- CALIXTO FLORES, Raúl y Angélica María REBOLLAR ALBARRÁN (2008). “*La Telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento*”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7):1 – 11.
- CÁRDENAS GONZÁLEZ, Víctor Gerardo (2010). “*Violencia en la Escuela Secundaria. La percepción de los alumnos sobre los problemas de conducta*”. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, H. Veracruz, Veracruz.
- CARMONA ARMIJO, Ingrid (2011). *Desaliento de las prácticas que generan violencia entre pares*. Primer Foro Estatal de Educación. Congreso del Estado de Veracruz: México.
- CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE OPINIÓN PÚBLICA (2005). *Reporte temático número 1. Violencia y maltrato a menores en México*. Cámara de Diputados LIX Legislatura: México.
- COLL, César y Elena MARÍN. *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. SEP (2006). Serie: Cuadernos de la Reforma. *Hacia una nueva Escuela Secundaria. Reforma de la Educación Secundaria*: México.
- CONGRESO DEL ESTADO DE VERACRUZ (2011). *Proyecto de Ley contra el acoso escolar del estado*. *Gaceta Legislativa*, H. Veracruz, Veracruz 59: 37-46.
- COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (2009). *Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar. Programa y manual de aplicación*: México.

CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (2010). *Evaluación Integral del Desempeño de los Programas Federales para el Mejoramiento de la Educación Básica 2009 – 2010*: México.

DUARTE DE OCHOA, Javier (2011). *Primer Informe de Gobierno. Veracruz 2010-2011*: México.

GAMBOA MONTEJANO, Claudia y Sandra Valdés Robledo (2012). *El bullying o acoso escolar. Estudio teórico conceptual, de derecho comparado, e iniciativas presentadas en el tema*. LXI Legislatura. Cámara de Diputados: México.

GARCÍA ORAMAS, María José; Susana Ruiz Pimentel y Sara Ruiz Vallejo (2010). *Construyendo comunidades educativas libres de violencia*. Secretaría de Educación de Veracruz: México.

GIL JAURENA, Inés (2012). “Observación de procesos didácticos y organizativos en Educación Primaria desde un enfoque intercultural”. *Revista de Educación* 385:85-110.

GONZÁLEZ SILVA, Freddy (2008). “Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato”. *Revista de Educación en Valores* 2(10):56-72.

HERÁS, Ana Inés, Adriana HOLSTEIN (2003). *Herramientas metodológicas para la intervención intercultural*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y ciencias Sociales, número 022. Redacly. Universidad Jujuy. San Salvador de Jujuy, Argentina.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Folleto (Diciembre 2005). *¿Cómo está la educación secundaria en México? La secundaria: principal reto del Sistema Educativo Mexicano. Las Telesecundarias mexicanas*. Gobierno del Edo. de Ver. SEC. México (Col. 3...para la docencia).

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*: México.

- JIMÉNEZ ABAD, Inés (2003). "La interculturalidad y la dignidad de la persona. Más allá del modelo crítico. ESE 4.
- LEÓN GUZMÁN, Miguel Ángel, Mercedes GARCÍA – BERMEJO Blanca (s/f). Retos educativos de la escuela de nuestro tiempo. La interculturalidad. CES Don Bosco Madrid. s/a. La nueva alfabetización: un reto para la educación del s.XXI.
- LETAMENDIA PEREZ SAN ROMÁN, Rosa (2002). "El maltrato en contextos escolares". *Revista de Psicodidáctica*, 13.
- MUÑOZ SEDANO (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Universidad Complutense de Madrid.
- OLWEUS, Dan (2007). "Acoso escolar: Hechos y medidas de Intervención". Coloquio del Foro para la Convivencia (Encuentro Europeo por la Convivencia) realizada el día 30 de enero de 2007 en el Centro Cultural Conde Duque. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE SALUD (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen*: Washington D. C.
- PRIETO GARCÍA, Mattha Patricia (2005). "Violencia escolar y vida cotidiana en a escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10 (27).
- PROGRAMA NACIONAL DE DESARROLLO 2007-2012* (2007). Gobierno de la República: México.
- PUJOLÁS MASET, Pere (s/f). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación educativa*. Número 170.
- REVISTA DIGITAL PARA PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA (Enero 2011). Temas para la educación. *La Interculturalidad en Educación Básica*. No. 12. Federación de la enseñanza de CC. OO. De Andalucía. ISSN: 1989-4023.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2009). *El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad*. *Revista de filosofía*. Eikasía, año V, 28.
- SERRANO SARMIENTO, ANGELA E ISABELA IBORRA MARMOLEJO (2005). *Informe. Violencia entre compañeros en la escuela. España 2005*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia: España.

GUÍA BÁSICA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR (s/a). SEP. SNTE. SSP. Gobierno Federal.

SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Secretaría de Educación Pública: México.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012*. Secretaría de Educación Pública: México

SEP (2008). *Reforma Integral de Educación Básica 2009*. Secretaría de Educación Pública: México.

SEP (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. Secretaría de Educación Pública: México.

SEP (2008). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*. Secretaría de Educación Pública: México.

SEP (2009). *Abriendo escuelas para la equidad*. Secretaría de Educación Pública: México.

SEP (2010) *Cuarto informe de labores 2009-2010*. Secretaría de Educación Pública: México.

SEP (2011) *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. Secretaría de Educación Pública: México.

SEP (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública: México.

SEP. *Modelo para el Fortalecimiento de Telesecundaria, Documento Base* (s/f). Secretaría de Educación Pública

SEV (2010). *Programa de estudios de asignatura estatal 2010-2012. Alumnos promotores de la Cultura de la Legalidad*. Secretaría de Educación de Veracruz: México.

UNIDAD TÉCNICA DE DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR, *El Aprendizaje Cooperativo*. (1999). Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra, Gráficas Lizarra.

UNICEF. *Informe nacional sobre la violencia de género en la educación básica en México*. Gobierno Federal. (2009). SEP: México.

UNESCO (2004). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible. Johannesburgo, 26 de agosto – 4 de septiembre de 2002: Perú.

UNESCO, Informe mundial (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Ediciones UNESCO.

VÁZQUEZ MEDINA, José Antonio (2007). “Enfoque intercultural. Para una Educación Básica Regular Intercultural y Bilingüe. Documento de trabajo”. *Revista cultural electrónica. Construyendo Nuestra Interculturalidad* 4.

ZURITA RIVERA, Úrsula (2005). “Las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas”. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 5.

[1] Disponible en línea en <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/>. Consulta: 9 de Noviembre del 2011.

[2] Disponible en línea en <http://educacion.idoneos.com/>. Consulta: 14 de Diciembre del 2011.

[3] Disponible en línea en www.madrid.org/web/dgpe/Interculturalidad/enfoques.doc Consulta: 23 de Agosto del 2011.

[4] Disponible en línea en <http://www.monografias.com/trabajos-pdf/dinamica-grupos-sociometria-empowerment/dinamica-grupos-sociometria-empowerment.pdf> Consulta: 5 de Septiembre del 2011.

[5] Disponible en línea en http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_htm.htm. Consulta: 4 de Octubre del 2011.

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de Dosificación para Telesecundaria.

DOSIFICACIÓN PARA TELESECUNDARIA.
Asignatura: ESPAÑOL II

Segundo Grado.

La clase de la asignatura es de 50' de lunes a viernes

AGOSTO					
Bloque	Secuencia	N° de Sesión	Nombre de la Sesión	Propósito de la sesión	Semana
1Ciencia, realidad y fantasía	1 Tras la pista de Tonatiuh	6	Para empezar	<p style="text-align: center;">BLOQUE I ÁMBITO: Estudio</p> <p>PRÁCTICA GENERAL: Obtener y organizar información. PRÁCTICA ESPECÍFICA: Seleccionar, comparar y registrar información de distintos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Elegir un tema relacionado con el lenguaje <p>Al finalizar esta secuencia, cada equipo hará un recuento de sus experiencias y reflexiones a lo largo de la semana de inicio del ciclo escolar. Así como al finalizar cada secuencia, tendrás oportunidad de dar a conocer tu trabajo de acuerdo con el propósito específico de cada proyecto.</p>	2
			Manos a la obra. Para leer	<ul style="list-style-type: none"> Buscarás información del tema. <p>Leerás un artículo de divulgación para comentario, distinguirás sus características y te familiarizarás con el lenguaje que utiliza.</p>	
		8	Para leer	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar y clasificar preguntas a partir de un tema. <p>Identificarás el tema y los subtemas en un artículo de divulgación. Elegirás con tu equipo un tema de investigación para que sea de tu interés y agrado</p>	
SEPTIEMBRE					
Bloque	Secuencia	N° de Sesión	Nombre de la Sesión	Propósito de la sesión	Semana
		9	Para investigar	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar la búsqueda de información. <p>Investigarás para encontrar información sobre el tema elegido que te servirá para escribir el artículo de divulgación.</p>	3
		10	Para leer	<ul style="list-style-type: none"> Recursos que se utilizan para desarrollar las ideas en los párrafos. <p>Analizarás un texto expositivo para conocer algunas estrategias de selección de textos para una investigación. También conocerás una nueva forma de ampliar la información que necesitas para escribir tu propio artículo.</p>	4
		11	Para investigar	<ul style="list-style-type: none"> Seleccionar y leer los textos pertinentes al tema elegido <p>Investigarás para concluir la selección de textos sobre el tema elegido. Revisarás y redefinirás el tema y las preguntas formuladas inicialmente y registrarás en fichas la información necesaria para escribir el artículo de divulgación.</p>	
		12	Para escribir	<ul style="list-style-type: none"> Escribir un texto sobre el tema investigado. <p>Escribirás un artículo de divulgación sobre el tema investigado. Además utilizarás la información que seleccionaste para participar en una exposición frente a grupo.</p>	4
		13	Revisión y presentación	<ul style="list-style-type: none"> Revisar el texto y escribir la versión final <p>Revisarás y reescribirás tu artículo de divulgación y organizarás la exposición oral del tema que investigaste.</p>	4
		14	Para terminar. Exposición y lectura del artículo de divulgación.	<ul style="list-style-type: none"> Difundir la utilidad de los documentos <p>En esta sesión realizarás con tu equipo una exposición oral del tema tratado en el artículo de divulgación. Cada equipo contará con 10 minutos para su exposición.</p>	
Anexo 1		15	Club de lectores Taller de periodismo La voz de la radio	<p>Actividad permanente</p> <p>Ocupan un tiempo determinado a lo largo del año escolar. El maestro y los estudiantes seleccionan los talleres que realizarán de acuerdo a los contenidos y sus intereses, por lo que pueden cambiar o repetirse a lo largo del año.</p>	
		16		Producto: Elaborar un artículo de divulgación	

MANUAL INSTRUCCIONAL

En el caso de Español II el formato de la dosificación toma en consideración aspectos de los libros de telesecundaria como son: los nombres de los bloques y secuencias. Se incluyen también el número de sesiones por cada secuencia y los nombres de ellas, que por lo general, en cada secuencia tienen un mismo nombre como: Para empezar, Para leer, Para investigar, Revisión y presentación, Por otra parte, en la columna de propósitos aparece la descripción de cada sesión, cabe mencionar que en algunos casos se reelaboraron para precisar el desarrollo de la actividad completa, y en otros se retomaron tal y como vienen en el libro.

Al inicio de la descripción de cada propósito se incluyen los contenidos que establece el Programa de Estudio 2006, estos pueden identificarse porque aparecen con viñetas y negrillas. En caso de que no se incluya es porque el libro no lo consideró. Finalmente aparece la columna de semana en la que se cumplen los propósitos y contenidos mencionados.

Fuente: Tomado del Libro para el maestro, asignatura: Español 2°.

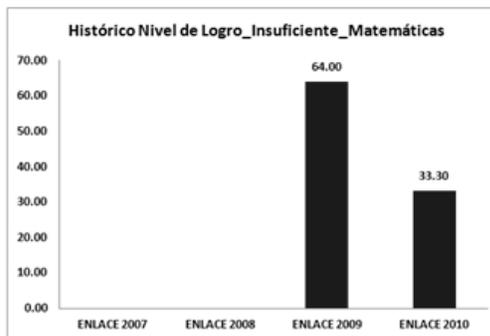
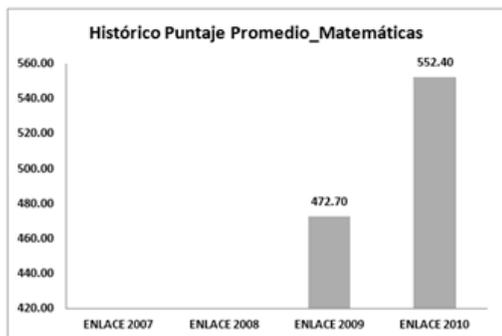
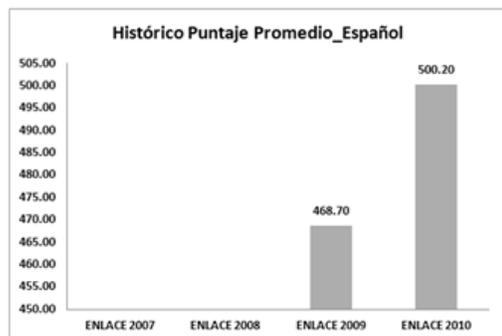
Anexo 2. Resultados de Enlace 2009 – 2010 para la Telesecundaria “Francisco Javier Clavijero”.



Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación Básica

Clave CT	30DTV0580G	Zona Escolar	022	Sector	10
Nivel / Modalidad	TELESECUNDARIA	Nombre CT	FRANCISCO JAVIER CLAVIJERO		
Localidad	POBLADO TRES	Municipio	TRES VALLES		
Puntaje Global 2010	530.7	Puntaje Promedio 2010	Español	531.1	Matemáticas
				531.6	
Grado	1	Sólo llenar los espacios correspondientes a ENLACE 2009 y 2010			
Histórico Puntaje Promedio					
Español			Matemáticas		
	Escuela	Estatal		Escuela	Estatal
ENLACE 2007		0.00	ENLACE 2007		0.00
ENLACE 2008		0.00	ENLACE 2008		0.00
ENLACE 2009	468.70	497.80	ENLACE 2009	472.70	496.80
ENLACE 2010	500.20	496.90	ENLACE 2010	552.40	513.80
Puntaje mínimo recomendable ENLACE 2011	531.7	31.5		632.1	79.7
Histórico Nivel de Logro					
Español			Matemáticas		
	Insuficiente			Insuficiente	
ENLACE 2007			ENLACE 2007		
ENLACE 2008			ENLACE 2008		
ENLACE 2009	45.00		ENLACE 2009	64.00	
ENLACE 2010	34.70		ENLACE 2010	33.30	

Fuente: Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo. Subdirección de Evaluación.



Fuente: Tomada de www.enlace.sep.gob.mx/

Resultados de Enlace 2009 – 2011 para la Telesecundaria “Francisco Javier Clavijero”.

 SEP SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA		EVALUACIÓN NACIONAL DEL LOGRO ACADÉMICO EN CENTROS ESCOLARES, ENLACE 2011	
EDUCACIÓN BÁSICA			
Datos Generales de la Escuela		Haga clic aquí para ocultar la información	
C.C.T.:	30DTV0570G	Entidad:	VERACRUZ
Tipo de Escuela(Modalidad):	TELESECUNDARIA	Municipio:	TRES VALLES
Nivel:	SECUNDARIA	Localidad:	POBLADO TRES
Nombre de la Escuela:	FRANCISCO JAVIER CLAVIJERO	Grado de Marginación:	MEDIO

ESPAÑOL

Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2011/2010/2009*

	INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
2011	35.9%	37.5%	40.6%	56.4%	44.5%	43.0%	7.7%	17.3%	15.6%	0.0%	0.7%	0.8%
2° 2010	49.0%	36.1%	42.3%	42.9%	46.5%	43.5%	8.2%	16.7%	13.6%	0.0%	0.7%	0.6%
2009	48.9%	36.3%	34.8%	42.6%	49.7%	50.6%	8.5%	13.6%	14.1%	0.0%	0.3%	0.4%

MATEMÁTICAS

	INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
2011	48.7%	40.0%	41.7%	38.5%	35.3%	34.0%	12.8%	17.7%	17.0%	0.0%	7.1%	7.4%
2° 2010	57.1%	43.5%	46.3%	38.8%	37.8%	34.4%	4.1%	15.0%	15.3%	0.0%	3.8%	4.0%
2009	55.6%	55.5%	53.3%	35.6%	35.3%	35.4%	8.9%	8.4%	10.1%	0.0%	0.8%	1.2%

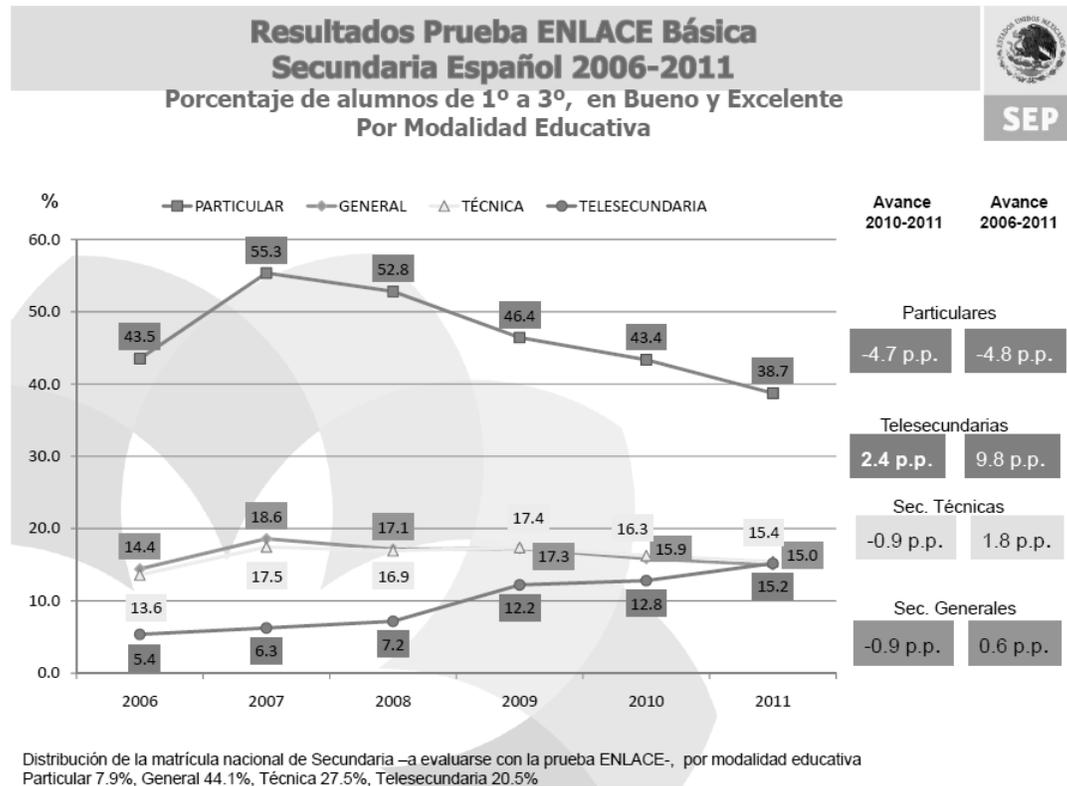
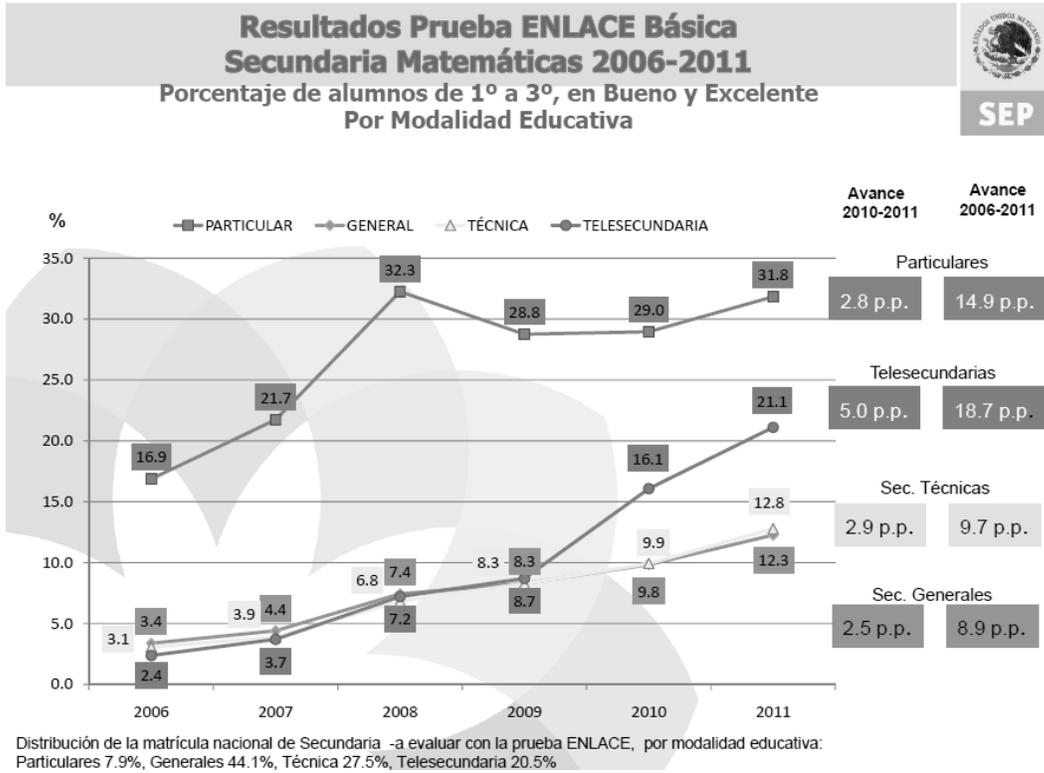
INSUFICIENTE	Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.
ELEMENTAL	Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.
BUENO	Muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada.
EXCELENTE	Posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada.

Puntaje promedio de los Alumnos por Grado 2011/2010/2009**

	ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS
2011	524	546	543
2° 2010	495	532	528
2009	506	497	502

Fuente: Tomada de www.enlace.sep.gob.mx/

Resultados de Enlace 2006 – 2011 para la Telesecundaria “Francisco Javier Clavijero”.



Fuente: Tomada de www.enlace.sep.gob.mx/