



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO



MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.
VIOLENCIA, DERECHOS HUMANOS, Y CULTURA DE PAZ

**TRANSFORMANDO LA DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN ENTRE
ALUMNAS Y ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA: SU
DIAGNÓSTICO, INTERVENCIÓN Y ALCANCES EDUCATIVOS**

Tesis para obtener el Grado de

Maestra en Gestión de la Convivencia en la Escuela.

Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz

Presenta

Karen Yael Cedillo Bandala

Directora de Tesis

Dra. María G. Velázquez Guzmán

Ciudad de México, octubre, 2019

Agradecimientos

A mi esposo Oskar, por la motivación, el apoyo y acompañamiento incondicional en todo momento durante este proceso formativo, por alentarme en todo momento, te amo.

A mis padres Eduardo y Laura, por su eterno acompañamiento y apoyo en cada momento de mi vida.

A mi directora de tesis María Guadalupe Velázquez Guzmán, le agradezco todo conocimiento compartido, la paciencia, el acompañamiento y sobre todo el apoyo incondicional para la realización y culminación de este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
Objetivos generales	9
Objetivos específicos	10
Características de la escuela.....	10

CAPÍTULO I

DIAGNÓSTICO DE LAS ACTITUDES DE AGRESIVIDAD ENTRE ALUMNAS Y ALUMNOS DE 1er AÑO DE SECUNDARIA

Metodología.....	12
1.2 Primera Fase del diagnóstico observación participante.....	13
1.3 El problema de la discriminación: análisis empírico- teórico	17
1.4 Segunda fase del diagnóstico.....	19
1.4.1 Prejuicios culturales masculinos.....	19
Referentes teóricos	
1.4.2 Análisis teórico empírico entre tipos de masculinidades presentados en el análisis de la Tabla 2, en los alumnos del 1er grado de secundaria.....	24
1.4.3 Análisis teórico- empírico de los prejuicios culturales femeninos. Por color de piel y rasgos personales.....	25
1.5 Tercera fase del diagnóstico: los ideales de los y las alumnas referentes a “ser hombre” y “ser mujer”	27
1.5.1 Análisis teórico empírico sobre los ideales de ser hombre y ser mujer ante la realidad.....	29
1.6 Hacia una orientación educativa para la intervención.....	31

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO PEDAGÓGICO PARA LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

Fundamentación	36
2.1 Teoría sociocultural	36
2.2 Teoría del Aprendizaje Significativo	37
2.3 Teoría Genética de Piaget	39
2.4 Derechos Humanos, dignidad y seguridad personal.....	41
2.5 Formación en valores	44
2.6 Cultura de Paz	47
2.7 Teoría del intercambio	50
2.8 Comunicación no violenta	51

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE PARA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

3.1 Integración grupal.....	53
3.2 Técnica clarificativa	54
3.3 Didáctica socio afectiva.....	54
3.4 Enseñanza intercultural.....	55
3.5 Trabajo cooperativo.....	56
3.6 Trabajo reflexivo – dialógico y vivencial.....	57

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

Orientación metodológica.....	59
--------------------------------------	-----------

Estructura del dispositivo de intervención para la organización dinámica de la de convivencia escolar deseable.....	59
4.1 Los problemas diagnosticados de discriminación y exclusión en el grupo.....	59
4.2 Objetivos generales	61
4.3 Objetivos específicos	61
4.4 Enfoque de formación.....	62
4.5 Recursos de seguimiento y evidencias.....	62
4.6 Organización de la estrategia de intervención	63
4.7 Implementación de la Estrategia de Intervención	64
Fase 1	
Intervención 1- Conocimiento de los integrantes del grupo.....	64
Intervención 2- Integrémonos.....	68
Intervención 3- Fortaleciendo la confianza en el grupo.....	71
Intervención 4 –Construyendo actitudes para convivir.....	74
Actividad “Hay que estar siempre positivos”.....	82
4.8 Resultados de la Fase 1	83
4.9 Fase 2.....	85
Intervención 5- ¿Discriminamos y excluimos?.....	85
Intervención 6- Discriminación y sus posibles consecuencias	98
Intervención 7- ¡Discriminación!, ¿Donde?.....	103
Intervención 8- Cuentos de discriminación.....	109
Intervención 9- Decálogos para la no discriminación y la resolución de conflictos.....	114

4.10 Resultados de la Fase 2.....	119
-----------------------------------	-----

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

5.1 Sobre el diagnóstico implementado.....	121
--	-----

5.2 Sobre la aplicación de la estrategia de intervención	123
--	-----

5.3 Sobre los resultados obtenidos.....	126
---	-----

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	130
--	------------

ANEXOS	134
---------------------	------------

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis de maestría se realiza en una escuela secundaria general, la cual se ve inmersa en diversas situaciones conflictivas, en las que frecuentemente los y las alumnas se agreden verbalmente a través de sobrenombres, resaltando características físicas en modo de burla, y de palabras altisonantes; además de constantes abusos físicos entre hombres o bien golpes para interactuar y “jugar”. De lo anterior, la convivencia en el aula se ve irrumpida por dichas situaciones, impidiendo la integración grupal, la confianza y un sentido de pertenencia al grupo; por consiguiente, que se desencadenen otras problemáticas como, el bajo aprovechamiento académico, y la relación entre alumno y profesor.

Es importante reflexionar con la finalidad de delimitar en la escuela, posibilidades de reorganización en las formas de relacionarse y convivir, que contribuyan a la reconstrucción del tejido social, en la que participen todos los alumnos. Para lo cual, es necesario enfocar el reconocimiento a la diversidad de alumnos y alumnas presente en la escuela y dentro del aula ya que es una distinción humana que conforma la personalidad de cada uno de los alumnos y alumnas, donde se reflejan características culturales, sociales y familiares, con las cuales guíen sus comportamientos y posturas frente a las situaciones.

La educación es una de las tareas más complejas, porque cumple un papel sumamente importante para la vida de las personas que a su vez constituyen una sociedad. De acuerdo con Castillo (2012),

La educación actúa en la formación de los individuos y en el desarrollo de la sociedad. A través de ella se transmite, de generación en generación, conocimientos, cultura, prejuicios, valores, entre otros. Sin embargo, actualmente ésta enfrenta diversas situaciones conflictivas que afectan su adecuado desarrollo (p.55).

De lo anterior, la importancia de enfocar la mirada a aquellas situaciones que irrumpen el proceso educativo y por ende la convivencia entre los y las alumnas dentro de las aulas. Una de las situaciones que irrumpen son la discriminación y

exclusión entre los y las alumnas, principalmente dentro del aula, lo cual recae dentro del índice de violencia escolar de nuestro país.

De acuerdo con la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) del 2014,

El grupo poblacional de adolescentes entre 12 y 17 años es uno de los que mantienen un nivel más alto de intolerancia hacia la diferencia con actitudes poco cívicas y discriminatorias, además del hecho de que este mismo grupo poblacional señale que ha sido objeto de discriminación por cuestiones económicas, de apariencia física o preferencia sexual.

La educación secundaria como parte de la educación básica, está permeada de desafíos complejos, debido a las diversas circunstancias en las que los y las adolescentes se desarrollan, y que enfrentan; tomando en cuenta que más allá de los contextos en los que estos se encuentran inmersos, atraviesan una etapa de desarrollo en la que se enfrentan a cambios físicos, emocionales y psicológicos que modifican y que van consolidando su identidad personal; lo que produce en ellos enfrentarse a cambios y retos desde su individualidad. Debido a esto, la convivencia áulica se ve afectada por diversos factores tanto individuales como contextuales, es por ello relevante proporcionarles herramientas que beneficien los procedimientos de socialización y convivencia.

En el Capítulo I, se presenta el diagnóstico de las actitudes de agresividad entre los y las alumnas de primer grado de secundaria, el cual está conformado por tres fases. La primera aborda sobre la conformación natural de subgrupos, sus integrantes y su dinámica de convivencia; así como la vinculación que existe entre dicha dinámica y la discriminación y exclusión. De lo anterior que, en seguimiento, en la segunda fase, se llevó a cabo un análisis teórico empírico referente a la masculinidad y feminidad de los y las alumnas, como factor influyente en la presencia de la discriminación y exclusión en la convivencia escolar. Posteriormente, derivado de los resultados sumados, en la tercera fase se abordan cuestiones relacionadas a los ideales del ser hombre y del ser mujer de los y las alumnas, como posible fuente de las situaciones discriminativas y excluyentes basadas en estereotipos y prejuicios socioculturales.

En el Capítulo II, se expone el marco teórico pedagógico que fundamenta la estrategia de intervención, con base en aspectos sociales y educativos, por lo que se revisan: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotsky, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget y la teoría del Intercambio de P.Blau; así también, propuestas para la convivencia, tales como, enfoque de Derechos Humanos, cultura de paz y la comunicación no violenta.

En el Capítulo III, se presentan las tácticas de enseñanza- aprendizaje para la estrategia de intervención, las cuales dieron una orientación a la realización del trabajo de intervención, tales como: la integración grupal, técnica clarificativa, didáctica socio afectiva, educación intercultural, trabajo cooperativo, trabajo reflexivo- dialógico y vivencial.

En el Capítulo IV, se muestra la propuesta de la estrategia de intervención, a partir del diagnóstico realizado, donde se plantea la situación a intervenir, sus objetivos generales, objetivos específicos, las actividades educativas, las técnicas de seguimiento, así como las evidencias en las afirmaciones y acciones de los y las alumnas que se analizaron para conocer el estado de los procesos de re integración, re-significación de relaciones interactivas, iniciativas de los participantes y propuestas reorganizativas, con las que se iba conociendo el logro de nuestros objetivos. Además, se presenta la programación de la intervención acción, con las dos fases que ésta comprende.

Finalmente, en el capítulo V, se escriben las reflexiones sobre los resultados obtenidos en la aplicación de la estrategia de intervención obtenidos.

Objetivos generales

- Llevar a cabo un diagnóstico en un grupo de primer grado de secundaria, con la finalidad de analizar las características de las formas de discriminación exclusión y violencia, al interactuar.
- Analizar la problemática emergente con la finalidad de organizar la propuesta de intervención ante la misma.

- Proponer una estrategia de intervención, para reorientar la dinámica de convivencia de los y las alumnas de primer grado de secundaria, referente a la problemática de discriminación y exclusión.

Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico de las interacciones de las alumnas como de los estudiantes, para conocer las formas y contenidos de discriminación y exclusión y violencia, en sus acciones y expresiones.
- Indagar por medio de cuestionarios, aspectos culturales que influyen en su comportamiento de discriminación y exclusión.
- Analizar, con base en sustentos teóricos, la problemática de discriminación y exclusión entre los y las alumnas de primer grado de secundaria.
- Organizar e implementar una propuesta de intervención ante la problemática identificada, con estrategias para movilizar experiencias, sentimientos, actitudes reorganizativas y creativas en los y las estudiantes ante dicha problemática.

Características de la escuela

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria General N° 5 “Lauro Aguirre” de tiempo completo, ubicada en la colonia Michoacana, delegación Venustiano Carranza en la Ciudad de México.

Está ubicada a una calle de la avenida Canal del Norte donde hay un mercado de ropa interior y para bebe, también a cinco minutos está el mercado Morelos, ambos son mercados donde por la gran diversidad de comercios y bajos precios gente de diferentes partes de la Ciudad de México y zona metropolitana acude a realizar compras; por ello representa un contexto de comercio. Debido a esto durante el día hay constante flujo de personas provenientes de diferentes delegaciones o municipios que asisten a dicho mercado, lo que provoca que existan diferentes tipos de interacción entre las personas que viven en dicha colonia. Por consiguiente, los padres de los educandos pertenecen a diversos estratos sociales: comerciantes, empleados, amas de casa y algunos son profesionales.

Por lo anterior, la mayoría del alumnado de la secundaria son hijos de comerciantes o propietarios de los comercios y otros son hijos de empleados, por lo que están directamente relacionados con la dinámica de la colonia, y en constante relación con diversas personas, así como entre ellos dentro y fuera del centro escolar.

El profesorado de la escuela secundaria se compone principalmente de profesionistas de educación básica. Se cuenta con un área de orientación, la cual es coordinada por una psicóloga y una profesora, hay una oficina de Trabajo Social y otra de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) donde se encuentra una profesora de educación especial.

Hay seis grupos por grado, conformados cada uno aproximadamente por 30 alumnos; la jornada de la secundaria es ampliada, por lo que el horario es de 7:30 de la mañana a 3:30 de la tarde, y la agenda diaria del alumnado se compone de diez clases.

Este trabajo se centra en un grupo de primer grado de secundaria, éste se conforma por 32 alumnos (15 hombres y 17 mujeres), el rango de edad es de 11 a 13 años; este grupo muestra las siguientes problemáticas:

- La comunicación entre los y las alumnas es a través de palabras altisonantes, apodos e insultos.
- Los golpes y juegos de índole sexual están presentes en la convivencia diaria.
- El trabajo en equipo se dificulta, ya que no hay una integración grupal.
- Manifiestan faltas de respeto hacia docentes (insultos, indiferencia, golpes, etc.)

CAPÍTULO I

DIAGNÓSTICO DE LAS ACTITUDES DE AGRESIVIDAD ENTRE ALUMNAS Y ALUMNOS DE 1er AÑO DE SECUNDARIA.

Metodología

Se llevaron a cabo tres fases de diagnóstico. La primera y segunda fase radicaron en la observación participante del grupo, entendiéndose por ésta, “cuando el investigador se incluye en el grupo observado para conseguir la información “desde adentro”, o bien hecha desde la inmersión del contexto” (Díaz, 2011: pág. 8). En este caso, es importante recalcar que, como docente del grupo, fue óptimo realizar la observación participante, para dichas fases.

La primera fase de diagnóstico se realizó con la finalidad de identificar y describir las interacciones de los y las alumnas dentro del aula y en el patio durante el receso, para comprender las formas en las que se tratan; el resultado de dicha fase se muestra en la Tabla 1, titulada “Conformación natural de subgrupos”. Las observaciones posteriores se analizaron con marco teórico conceptual – empírico, referido a la discriminación y exclusión.

La segunda fase de diagnóstico tuvo el objetivo de identificar los comportamientos y expresiones físicas y verbales masculinas y femeninas, de las cuales se puede resaltar que tienen una denotación cultural y representativa del mundo de los jóvenes a partir del lenguaje, tal y como alude Blúmer (citado por Perlo, 2006, pág. 96), “cada individuo interpreta y construye cognitivamente el mundo que le rodea, y actúa en consecuencia con la definición que expresa”. Por lo que se procedió a realizar una revisión teórica-empírica, de los comportamientos y expresiones de los y las alumnas, con un punto de vista cultural, desde la masculinidad y feminidad. El resultado sobre el análisis de la masculinidad, de esta segunda fase de diagnóstico, se muestra en la Tabla 2, titulada “subgrupos – conducta y su análisis de su masculinidad”. Así mismo, se presenta un análisis teórico- analítico de los prejuicios culturales femeninos, relacionados al color de piel y rasgos personales.

Posteriormente, la tercera fase del diagnóstico se realizó con base en un cuestionario, el cual de acuerdo con Díaz (2011), “se caracteriza por ser

estandarizadas, se plantean idénticas preguntas y en el mismo orden a todos y todas las participantes” (p.11).

Dicho cuestionario, se aplicó tanto a hombres como a mujeres, dentro del aula de clases, con una asistencia de 32 alumnos y alumnas, de los cuales, 18 fueron mujeres y 14 hombres; la finalidad fue conocer su concepto ideal del “ser hombre” y “ser mujer”, además de identificar los prejuicios respecto a sus ideales. Los resultados de la encuesta, se muestran en la Tabla 3, titulada “ideales del ser hombre y ser mujer de los y las alumnas de primer grado de secundaria”. Se realizó un análisis teórico- empírico de los resultados.

1.2 Primera fase del diagnóstico: Conformación de sub grupos naturales

Se inició esta primera fase del diagnóstico, dos semanas después de haber iniciado el ciclo escolar con el grupo de primer grado, puesto que, al ser de nuevo ingreso la interacción entre ellos y ellas, se relaciona con su adaptación al nuevo nivel educativo.

Sin embargo, el grupo en general mostró formas de interacción inmediatas, en donde se reflejaron diversas situaciones que involucraban el uso de la fuerza y de expresiones físicas y verbales violentas, que irrumpían dentro del aula.

De lo anterior, se inició con la observación- participante del grupo, con el objetivo de identificar y describir las formas de interacción, así como sus expresiones verbales y físicas; esto a través de diversas dinámicas lúdicas o juegos dentro del aula, en las cuales se participó con ellos para llegar a la finalidad antes mencionada, además de llevarse a cabo observaciones durante el receso, donde se pudieron apreciar algunas de las expresiones de los y las alumnas.

Como resultado, se procedió a integrar una tabla, tomando en cuenta los subgrupos que se formaron de manera natural en el grupo, así como, las expresiones físicas y verbales que se presentan dentro de los mismos, como forma de interacción.

A continuación, se presenta la Tabla 1 con las características antes mencionadas:

Tabla 1. Conformación de subgrupos

SUBGRUPOS	CARACTERÍSTICAS
1 L, T y E	<p>Dos de ellos son repetidores, por lo que tienen 13 años; la convivencia que mantienen es a base de apodos, como los siguientes: gordo, cabeza de cerillo, minion, calaca, olmeca; e insultos tales como: “pendejo”, “idiota”, “estúpido”. Toda comunicación entre ellos contiene groserías, sin embargo, los golpes son nulos en tanto que para ellos los golpes significan muestra de enojo o de que “no se aguantan”.</p>
2 J Y A	<p>Ambos tienen 12 años, “J” es quien dirige, en tanto que “A” reproduce las acciones del otro: juego en clase, no entran a clase, se burla ante una sanción. Últimamente “A”, ha disminuido sus actitudes positivas de seguir indicaciones en clase, ser atento y respetuoso. “J” ha sido sancionado constantemente desde principios de febrero con suspensiones debido a las actitudes anteriores.</p>
3 F, MI, Ai, Iv, Ab, Ls, Cr, Cl , Ya, Jz y Vi	<p>Éste es el subgrupo más numeroso y dominante al resto de las alumnas. Está conformado solo por niñas, y se caracterizan por mantener una relación de amistad y, lo similar entre las integrantes es que se muestran responsables en la realización y entrega de actividades de clase, manifiestan cualquier inconformidad ante el grupo, en general es un subgrupo activo en cuestiones de participación; no se relacionan mucho con los niños del grupo.</p> <p>Coinciden en pertenecer a los talleres de cocina y de diseño gráfico, a pesar de ser un numeroso subgrupo, éste se mantiene renuente ante el ingreso de alguien más y tratan de omitir expresiones tales como groserías o golpes.</p>

<p>4</p> <p>Di, Da y Ja</p>	<p>Este subgrupo, se conforma por alumnos que no son incluidos en los demás, sin embargo “Di” trata de liderar este subgrupo para sobresalir o competir con los demás subgrupos de niños, sin embargo, “Da” y “Ja” muestran timidez por lo que no siguen las acciones de “Di”, por lo que generalmente se muestran apartados del grupo. En actividades escolares cuando tienen que reunirse en equipo, colaboran los tres.</p>
<p>5</p> <p>Ax y Br</p>	<p>“Br” es repetidor, por lo que tiene 13 años y “Ax” tiene 12.</p> <p>El líder es “Ax” quién tiene más reportes de indisciplina, ya que, durante las clases “se levanta de su lugar”, “se pone a aventar bolas de papel”, “no sigue instrucciones en prácticas de laboratorio de ciencias”.</p> <p>“Ax” es físicamente de complexión grande en comparación del resto del grupo, también golpea a sus compañeros, principalmente a los que son físicamente más pequeños del resto del grupo, explicando que “así se llevan”, aunque el afectado no está completamente convencido de “llevarse con él”, sin embargo, termina aceptando tal agresión por simpatizar con él.</p> <p>“Ax” también muestra conductas violentas inclinadas a lo sexual, por ejemplo; al pasar por las filas y sus compañeros (as) están sentados en sus lugares, él les toma la cabeza y se las inclina y acerca hacia sus genitales, haciendo referencia al “sexo oral” o como si besaran sus genitales, ya que él hace ruido con la boca haciendo referencia a un beso; también, “en juego” acerca sus genitales a los glúteos de sus compañeros (niños).</p> <p>Sin embargo, “Ax” y Br se muestran pasivos a las agresiones por parte de sus compañeros de la misma manera, porque las reglas que tienen es “llevarse y aguantarse”.</p>

	Contrastando con lo anterior, Ax es un alumno que trabaja activamente en actividades individuales, es rápido y cuestiona cotidianamente a los docentes sobre contenidos de las materias.
6 Ir, De y Da	<p>Las alumnas se mantienen apartadas del resto, Da y De son hermanas gemelas, fueron integradas al grupo extemporáneamente (2 meses después del inicio del ciclo escolar).</p> <p>Ir, no se involucra con sus compañeros, sin embargo, esto es decisión de ella, ya que muestra inseguridad y me atrevería a mencionar que baja autoestima. En una actividad que se realizó para identificar los subgrupos, ella expresó por escrito: “que le daba vergüenza”, “soy fea para los demás”, “soy la burla de todos”. En actividades escolares ella trabaja en conjunto con el grupo sin problema.</p>

*Con motivo de garantizar el anonimato con los y las alumnas, su nombre se sustituyó.

En las relaciones entre alumnos expuestas en la tabla anterior se muestran diferentes formas de agredirse: con apodos, insultos, golpes. En el subgrupo 5 destacan las conductas violentas sexuales, estas agresiones se han naturalizado como medio de manifestar “su masculinidad” ya que si se golpean no se deben enojar entre ellos y hay que aguantarse.

El subgrupo 4, aunque quiere actuar como el anterior, no lo logra y es excluido. El subgrupo 2, muestra problemas de disciplina al burlarse de las reglas y no entrar a clase. Las alumnas del subgrupo 6, manifiestan en general poca interacción con el resto del grupo y en el caso de “Ir”, considero resalta necesidad de atención en su autoestiman y seguridad.

En el caso de los hombres pareciera que ya hay una regla masculina establecida, para ser aceptados en su subgrupo y ésta alude a “llevarse” con juegos grotescos que incluyen golpes, patadas, empujones, “zapes” (golpes en la nuca), etc.; y el expresarse con palabras como “pinche”, “wey” (es un mexicanismo que suele emplearse para referirse a alguna persona), “culero”, “pendejo”, “idiota”, “estúpido”, etc.; y/o expresiones que se consideran “vulgares” “tu mamá”, “vete

a la verga”, “chinga tu madre”, “hijo de perra”, “putita”, etc. Los alumnos que no se expresan o actúan de la forma antes mencionada, son excluidos y considerados “tontos”, “ñoños” (es una forma de referirse a personas que muestran timidez, vergüenza, etc.), “hijo de mami”, “*nerd*”, etc.

Las alumnas manifiestan amistad, responsabilidad y delimitan su espacio ante los alumnos. Sin embargo, se mantiene renuentes ante el ingreso de alguna otra alumna que no tenga formas de ser definidas por el grupo. Ej. ella es muy seria”, “todavía actúa como niña”, “no tiene novio”, “todavía usa el uniforme como en la primaria”, “le da pena hablar con los niños”, etc.; impidiéndose e impidiendo a la otra, el acercamiento para conocerse y realmente saber si comparten o no similitudes.

Los problemas anteriores los trataremos con la teoría de la discriminación y exclusión, tomando en cuenta los conceptos de discriminación, que se presenta en el siguiente apartado.

1.3. El problema de la discriminación:

El análisis lo enfocaremos desde el problema de la discriminación, ya que de acuerdo con Gutiérrez (2007), la discriminación alude al trato de inferioridad a una persona o colectividad (pag.72); la discriminación nos refiere a la acción de desvalorizar y desvalorizarse.

También de acuerdo con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) la discriminación refiere a, “una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido” ; y de acuerdo con Montes (2008), “la discriminación se concibe tradicionalmente como el trato desigual desfavorecedor a un sujeto o grupo, como consecuencia del prejuicio” (pág. 2).

Una de las formas de discriminación que es común, aunque invisibilidad en nuestra sociedad, debido a la naturalización de la misma mediante formas de relación, convivencia, juego y forma de insultar; refiriendo a la discriminación racial en México, ésta “es frecuentemente asociada únicamente con en contra de personas indígenas; sin embargo, aun cuando las incluye, esta categoría

involucra también a personas y grupos de personas cuyos rasgos están relacionados con otras razas u orígenes étnicos”. (CONAPRED, 2011: pág.2).

Lo anterior, a su vez recalca cómo la discriminación conlleva a la exclusión, teniendo en cuenta que, con base en la definición que da el diccionario de la acción de excluir es dejar fuera de un grupo a alguien.

Por su parte, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012), afirma que,

la exclusión es un proceso de separación de las personas o grupos sociales de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forman parte (pág.13).

Con base en la observación, se puede considerar que, el dejar fuera o separar a alguien de un grupo de personas, es motivado por acciones basadas en estereotipos, ideales, prejuicios, formas de relacionarse, etc.

Análisis teórico empírico.

De acuerdo a los conceptos anteriores, la discriminación en el grupo de alumnos, alude al trato de inferioridad a una persona, refiere a la acción de desvalorizar y desvalorizarse, dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona y esto caracteriza las relaciones existentes entre las y los alumnos por los apodos como descalificadores con que se nombran y por los insultos que se dicen, así como por las descalificaciones a las aptitudes cognitivas de sus compañeros como “idiota” “estúpido”.

Entre mujeres, la discriminación está relacionada con la definición que da Montes (2008), “la discriminación como trato desigual y desfavorecedor a un sujeto o grupo, como consecuencia del prejuicio” (pág.2). Este comportamiento se da al momento en que ellas no aceptan y excluyen a otras alumnas por diferencias en gustos, intereses o formas de “ser”, que va relacionado más con modas o estereotipos. Estereotipos que causan el trato desigual y cuyos efectos lo menciona ya el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012): “conduce a

una pérdida de autonomía para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que se forma parte” (pág.14).

A continuación, revisaremos más detenidamente la relación entre masculinidad predominante y cultura, considerando la parte teórica de la masculinidad.

1.4 Segunda fase de diagnóstico

Como segunda fase del diagnóstico, se llevó a cabo la indagación referente a la relación e influencia de la cultura en la masculinidad y feminidad de los y las alumnas, ya que del primer diagnóstico se pudo observar conductas y expresiones inclinadas al género de los y las alumnas.

1.4.1 Prejuicios culturales masculinos

Referentes teóricos

Como hemos identificado en nuestro análisis los comportamientos que propician la discriminación en los y las alumnas, se originan en la forma en que han aprendido a clasificar la sociedad y el ser hombres o ser mujeres en su grupo de pares de referencia.

En lo que se refiere a la masculinidad, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, en su tríptico “Respeto a las Diferentes Masculinidades. Porque hay muchas formas de ser hombre”, publicado en julio del 2018; refiere a que la masculinidad es “el conjunto de atributos, valores, comportamientos y conductas que son característicos del hombre en una sociedad determinada”; así también, clasifica en diferentes tipos la masculinidad, tal como a continuación:

Masculinidad hegemónica:

Sus integrantes se caracterizan por ser personas importantes, independientes, autónomas, activas, productivas, heterosexuales y a nivel familiar proveedoras y con un amplio control sobre sus emociones.

Masculinidad subordinada

Se trata de hombres que no son tan fuertes, cuya capacidad económica no es grande, no comparten rasgos como el autocontrol emocional,

pertencen a una minoría y no se identifican con el estereotipo o prototipo masculino hegemónico.

Masculinidad alterna

En esta los hombres se muestran dispuestos a analizar y elegir otras conductas, características y actitudes nuevas.

Machismo

Alude a, comportamientos estereotipados de supremacía masculina, de dominio y control, cuyas manifestaciones son diversas y tienen impacto diferenciado en las personas a quienes se dirige.

Micromachismo

Son mecanismos sutiles de dominación, ejercidos por los hombres hacia las mujeres [...] Una manera sofisticada y socialmente aceptada es la falsa “caballerosidad”.

Tomando como referencia estas definiciones, presentamos en la Tabla 2, los comportamientos de los alumnos y el análisis.

Tabla 2- Relación de las conductas de los alumnos con los tipos de masculinidad

Subgrupo 1 – L, T y E	
Conductas	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos grotescos que incluyen golpes, patadas, empujones, “zapes” (golpes en la nuca), etc. - Expresarse con palabras como “pinche” (enojo), “wey”(amigo), “culero”(referente al estereotipo masculino), “pendejo”, “idiota“, “ estúpido”, etc.); y/o expresiones que se consideran “vulgares” “tu mamá”(hiriente), “vete a la verga”(inferioridad-despectiva-sexo-suciedad-descalificativo-enigrante) “chinga tu madre”, “hijo de perra” (hiriente a la mujer que le dio la vida- rechazo relacionado con su

	<p>origen), “putita”(denigrante- no tiene la masculinidad), etc.</p> <p>Los niños que no se expresan o actúan de la forma antes mencionada, son excluidos de los subgrupos y considerados “tontos”, “ñoños” (es una forma de referirse a personas que muestran timidez, vergüenza, etc), “hijo de mami”, “<i>nerd</i>”, etc.</p> <p>Estas expresiones las hacen durante la clase cuando sus compañeros (as), participan o se levantan a tirar basura.</p>
<p>Tipo de masculinidad</p>	<p>La principal masculinidad que manifiestan es de tipo machista, debido a la violencia física, verbal y psicológica; basada en intolerancia a las capacidades, características del otro, también excluyendo y ofendiendo el origen materno del otro.</p> <p>Usan palabras que rechazan al otro colocándolo en un lugar sucio e inferior relacionado con partes sexuales. El otro que no posee su modelo de masculinidad es relacionado con descalificativos dados a la mujer, descalificada a su vez en la sociedad.</p> <p>Demuestran su hombría a través del control, la manipulación y la represión de sus compañeros.</p> <p>También, llegan a manifestar la masculinidad de tipo micromachista, en tanto que, una forma de agredir a sus compañeras es a través de tratos que se pueden interpretar con “buenas intenciones”, simulando que desean ayudarlas en algo, por ejemplo: a una alumna se le cae la lapicera, uno de sus compañeros se acerca y muestra su ayuda para recogerla, sin embargo, al recogerla avienta y pateo el contenido de la misma; ejerciendo así de esta manera violencia en forma de “juego”.</p> <p>Estas formas masculinas aprendidas socialmente, desencadenan acciones referentes a violencia verbal, física y</p>

	psicológica, que repercute a la dignidad, la seguridad personal, el derecho a ser tratado con dignidad, sin tratos crueles o degradantes.
Subgrupo 2 – A, M y Ar	
Conductas	Avientan bolas de papel a sus compañeras y compañeros como forma de llamar su atención y/o causarles molestia. Manifiestan desaprobación a los demás mediante gestos faciales (risas, voltear los ojos, hacer la boca hacia un lado), esto ante lo que sus compañeros, compañeras y docentes expresan.
Tipo de masculinidad	En este caso, se relacionan con la masculinidad alterna , ya que, sus gestos desaprueban las formas de decir, actuar, explicar, conocer de otros y otras y lo expresan desestabilizando o provocando en ellos y ellas, descalificación por tener conductas “tontas”. De lo anterior, la libertad y confianza en el grupo se ve alterada debido a la intolerancia manifestada.
Subgrupo 4 – Di, Da y Ja	
Conductas	Atentos, respetuosos y muestran timidez ante las reacciones y conductas de sus compañeros de masculinidad dominante.
Tipo de masculinidad	Masculinidad subordinada , ya que se muestran vulnerables ante los demás alumnos, en cuanto a que no se defienden de las agresiones o prefieren no acusarlos para no tener problemas.
Subgrupo 5 – Ax y Br	
Conductas	Predominan conductas como golpes, insultos y de índole sexual (tocamiento y golpes en genitales)

Tipo de masculinidad	La expresión de su sexualidad relacionada con el machismo , ya que son conductas que tratan de controlar y reprimir al otro, a través de conductas de índole sexual.
-----------------------------	---

Reflexiones sobre la Tabla 2

La presencia del machismo como tipo de masculinidad en los alumnos es recurrente, ya que como se conviene en la tabla, son dos los subgrupos que presentan conductas acordes, lo que resulta interesante y relevante, puesto que el machismo es una forma de mostrar su masculinidad formada socio culturalmente, y que esta a su vez es una característica de nuestra cultura. Durante décadas el machismo ha estado presente en nuestra sociedad; y la manifestación de este en los alumnos es una muestra de cómo la cultura va transmitiéndose de generación en generación, y con esta, aquellas conductas que irrumpen en la convivencia social, puesto que son conductas que violentan mediante acciones repetitivas y reproductivas, refiriéndome a que son aprendidas en el núcleo familiar y posteriormente reproducidas en la sociedad, concebidas como algo “natural” o “normal”.

Los tres subgrupos restantes, corresponden a diferentes tipos de masculinidad, la alterna, subordinada y al micro machismo. Lo que representa a estos subgrupos con actitudes diferentes y de cierta manera con menor “fuerza” ante los alumnos que muestran “machismo”. Resulta interesante, puesto que recalca el control que tienen los mismos ante el resto.

Como antes se hizo mención, estas formas de mostrar la masculinidad son influenciadas por el entorno en el que se desarrollan, iniciando por el núcleo familiar, donde adquieren las bases de la formación de su identidad y por consiguiente de como mostrar su masculinidad. Sin embargo, ante dichos tipos de masculinidad, considero que es importante la concientización de aquellos actos que afectan o perjudican sus relaciones interpersonales y desarrollo personal.

A continuación, se presenta un análisis de dichos comportamientos con base en Pagés (2009).

1.4.2 Análisis teórico empírico entre tipos de masculinidades presentados en el análisis de la Tabla 2, en los alumnos del 1er grado de secundaria

De acuerdo con Pagés, “la violencia masculina se concibe como una cualidad propia de los hombres, indispensable para el desarrollo de un modelo de masculinidad hegemónica y adscrita a diferentes estratos socioculturales masculinos, a los que los hombres de cierto grupo deben aspirar” (2009, pag:125).

El machismo se muestra a partir de diversas conductas como el control, dirección, manipulación, manifestación de agresividad a través de golpes, etc. Este es construido socialmente y posteriormente aprendido y reproducido desde la niñez, lo que hace que sea visualizado como actos y comportamientos “naturales” o parte de la socialización; lo cual se desencadena su complejidad para abordarlo y disminuirlo.

La sociedad y la cultura en la que vivimos dota a los individuos de ciertas características que le brindan una identidad sexual, ésta es dada por el entorno incluso antes de nacer, ya que los agentes sociales que participan en ello (padres, medios de comunicación, familiares, etc.) configuran con base en los estereotipos, conductas según correspondan al sexo biológico.

Durante el proceso de formación de la masculinidad, la violencia forma parte de dicho proceso, ya que, las características que han de definirlos como hombres en sí, traen consigo experiencias y ejercicio de violencia.

Tal y como menciona Pagés (2009):

Desde la infancia los hombres son conducidos al desarrollo de los patrones conductuales asociados al ser masculino, varón, macho. A los varones se les enseña que para ser hombres deben controlar el mundo y lo primero que deben controlar son a ellos mismos y a las mujeres que lo rodean. El asumir la violencia como parte intrínseca de su identidad y de ese proceso, ocupa un espacio primordial. Las dinámicas del proceso formativo que se les impone, encierran todo el tiempo la asimilación de conductas violentas, agresivas. En todos aquellos espacios de socialización que actúan como agentes definidores de lo que deben ser

los hombres, la violencia es partícipe directa. Todo lo que los rodea va encaminado a reforzar ese proceso: tanto la familia como la escuela, la radio, la televisión, la interacción con otros (p. 126).

Lo anterior se ve reflejado en el actuar de los alumnos dentro de la dinámica de convivencia en el aula, sin embargo, es una forma de actuar con base en lo que su entorno tanto familiar y de su grupo de pares, así como social les ha transmitido durante su desarrollo. Por lo que, éstas concepciones o ideal del ser hombre o pertenecer al género masculino, requieren de un re significación crítica y orientación que le permita al individuo tener conceptos y sentimientos diferentes que le conduzcan a manifestar conductas frente a diversas situaciones, sin que éstas se vean permeadas por el estereotipo acorde a su sexo.

De este modo, el concepto del machismo se naturaliza, por lo que puede llegar a no ser identificado por los propios individuos, lo cual propicia que éstos no ejerzan de manera eficaz valores universales, como pueden ser: respeto, igualdad, cooperación, justicia, equidad, solidaridad, tolerancia y comprensión, ya que, la naturalización de sus actos y el desconocimiento de otras formas, les impide percibir la existencia y ejercicio de dichos valores.

El conocimiento de que existen otros valores que orientan formas humanas de convivir, es una parte fundamental en el tejido de nuestra sociedad para la convivencia dentro de la misma.

A continuación, se presenta un análisis teórico empírico enfocado a las alumnas de primer grado, este, con base en los resultados presentados en la Tabla 1 "Conformación de subgrupos", donde se identificó que las alumnas se expresan verbalmente y actúan, basándose en prejuicios, principalmente por color de piel y rasgos personales.

1.4.3 Análisis teórico- empírico de los prejuicios culturales femeninos. Por color de piel y rasgos personales

En el caso de las mujeres presentamos a continuación los referentes teóricos culturales para entender la relación de la imagen ideal que nuestra cultura promueve en las jóvenes de nuestro grupo de estudio.

En cuanto a las alumnas la forma de discriminación que manifiestan, de acuerdo la observación participativa, responde a estereotipos: por color de piel, características personales y formas de ser. Sus expresiones verbales más frecuentes son: fea, monja, ñoña.

Estas formas de discriminación que las alumnas expresan, tienen relación con la formación de su identidad femenina. De acuerdo con Lagarde (1990):

La feminidad es la distinción cultural históricamente determinada, que caracteriza la mujer a partir de su condición genérica y la define de manera contrastada, excluyente y antagónica frente a la masculinidad del hombre. Las características de la feminidad son patriarcalmente asignadas como atributos naturales, eternos e históricos, inherentes al género y a cada mujer. (p.2)

Con lo anterior, reafirmo que la feminidad es un aspecto de la vida de las mujeres que se ve influenciado por factores externos a la persona de cada mujer, ya que, principalmente depende del contexto en el que ésta se desarrolle, sin omitir, que el contexto puede ser desde lo familiar hasta lo social y cultural.

Actualmente, atravesamos una era de globalización, que se encuentra presente en diversos aspectos de nuestras vidas, uno de ellos y que es importante de recalcar, es la identidad de género que difunde por diferentes medios. De acuerdo con Plaza (2009), “las revistas para los adolescentes, construyen una identidad de género globalizada, que rompe las barreras culturales, y hegemoniza la masculinidad y feminidad occidentales” (pág.131). Mediante las revistas las adolescentes tienen acceso a información sobre la moda, música, sexo, ideales de vida, vida de famosos, maneras de ser, etc.; lo que propicia a que se apropien de dicha información, orientando así sus percepciones ante el ser mujer y los criterios especificados para cumplir con ciertos parámetros, de moda, de vida, etc.; que encuentran en las revistas.

Lo cual construye estereotipos sobre la feminidad y masculinidad, entendidos como el conjunto de ideas acerca de lo que se considera propio del género femenino y lo que se considera propio del género masculino.

1.5 Tercera fase del diagnóstico: los ideales de los y las alumnas referentes al “ser hombre” y “ser mujer”

Este tercer momento del diagnóstico radicó en identificar los ideales que tienen los y las alumnas referentes al ser hombre y ser mujer, ya que, ligado con la masculinidad y feminidad, es a través de estas determinaciones culturales que los y las alumnas vinculan actos y expresiones, como se pudo observar en el primer momento o primera fase del diagnóstico, donde se observó que las conformaciones de subgrupos de oposición tienen determinaciones ideológicas en los que su conducta se guía por la concepción del ser hombre y ser mujer.

Es por ello que fue interesante conocer estos ideales, y para ello se aplicó un cuestionario, en el aula de clases, con una asistencia de 32 educandos de los cuales, 18 son mujeres y 14 hombres, se conformó por las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué características físicas debe tener una mujer y un hombre adolescente?
- 2.- ¿Cómo debe ser su arreglo personal?
- 3.- ¿Cómo es su forma de ser?

En la Tabla 3 se muestran las respuestas de lo que consideran como debe ser una mujer adolescente y como debe ser un adolescente hombre, físicamente y emocionalmente:

Tabla 3- “ser hombre” y “ser mujer”

MUJER ADOLESCENTE	HOMBRE ADOLESCENTE
. Alta	. Alto
. Delgada	. Fuerte
. Piel no tan oscura	. Guapo
. Bonita	. Corte de cabello padre (moderno)
. Ojos bonitos	. Divertido
. Arreglada de la cara (maquillada)	. Respetuoso

<ul style="list-style-type: none"> . Con cabello largo . Amigable . Sonriente . Que se vista padre (a la moda) . Que le guste bailar 	<ul style="list-style-type: none"> . Cariñoso . Que le guste la música
---	--

En los calificativos anteriores, destacan las características ideales de mujer o de hombre, deseables para sí, ya que, al encontrarse en una etapa de su vida donde empiezan a construir su identidad y personalidad, buscan un prototipo.

Es importante destacar que el comportamiento real de los hombres está muy alejado del hombre ideal que imaginan, como podemos ver en las acciones y expresiones, de la Tabla 4.

Tabla 4- Comparación de acciones y expresiones de los ideales del ser hombre y ser mujer

MUJER ADOLESCENTE (feminidad)	HOMBRE ADOLESCENTE (masculinidad)
<ul style="list-style-type: none"> • Comienzan a maquillarse • Arreglo del cabello de manera diferente • Forma de portar el uniforme (falda corta, playera o blusa ajustada). • Tipo de mochilas (de colores, con estampados llamativos como flores, personajes de moda). 	<ul style="list-style-type: none"> • Golpes • Comunicación con palabras altisonantes. • Juegos escatológicos de índole sexual. • Expresiones dirigidas a las niñas en forma de coqueteo.

<ul style="list-style-type: none"> • Formas de hablar. • Acercamiento a sus compañeros del sexo opuesto. • Tipo de tenis y calzado (de moda). 	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones con las que buscan mostrar su fuerza (deportes, bailes, etc.) • Dominación de otros (as) alumnos (as). • Buscan tener el control o dirección de acciones grupales.
--	---

1.5.1 Análisis teórico empírico sobre los ideales del ser hombre y ser mujer ante la realidad

El modelo de ser mujer descrito en el conjunto de características mencionadas, considero son ideas estereotipadas originadas en una asimetría económica, social y cultural, tienen una función de modelo con el cual juzgan a otras mujeres y a sí mismas, y actúan según la calificación que les dan. En sus acciones, se muestra la contradicción que les provoca.

En el caso de los hombres, el modelo de hombre que presentan, tomando en cuenta las características de “respetuoso y “cariñoso” mencionadas, nos provoca las siguientes preguntas ¿por qué si esas características forman parte del modelo ideal, actúan como realmente lo hacen? ¿Cómo podríamos aprovechar esta distancia entre el ideal y lo real como trabajo educativo en nuestro dispositivo?

¿Cómo podemos influir en un ideal integrador de feminidad y masculinidad?, tomando en cuenta el reconocer las cualidades que ellos tienen y las potencialidades que pueden desarrollar como la autoestima, el reconocimiento a lo diverso, además de algunos rasgos deseables del modelo.

La explicación de que los estereotipos den lugar a la exclusión, discriminación y agresión, es porque las asimetrías crean esquemas culturales con percepciones diferentes de unos individuos a otros, creencias, valores y acciones, que se ponen en juego en las relaciones sociales, es por ello que en el medio social

donde se observan, aprenden y reproducen los estereotipos, configuran buena parte de los comportamientos mostrados en las formas de relación y por consiguiente se ven reflejadas en la convivencia diaria dentro de las aulas. Montes (2011) afirma que “la organización de nuestra sociedad puede generar contiendas e individualismo, las creencias y prejuicios que orientan a someter, excluir, discriminar (p. 307).

El problema de la presencia de los estereotipos radica en que son atributos con los que se caracteriza a las personas de forma desacreditadora y se difunde en la sociedad; siendo esta una discrepancia social entre la percepción virtual y real, entendiéndose esto como la categorización y caracterización que se le da a las personas desde una percepción superficial “a primera vista”, basadas en concepciones culturales, por ejemplo: una persona tatuada es motivo de desconfianza o bien de críticas negativas que aluden a su personalidad, o en el caso de los alumnos, la estatura es indicador entre ellos de fuerza o debilidad.

Esta dentro de nuestra sociedad la categorización de personas, dándole a éstas atributos con los que se percibe a la misma, los cuales pueden o no desacreditar y son difundidas en la sociedad, aludiendo así a estigmas sociales.

De acuerdo con Goffman (2008),

El problema del estigma está en que éste se origina y se basa en una expectación difundida socialmente, por quienes pertenecen a una categoría dada y propicia que en el intercambio social cotidiano prevalezca un trato sobre el otro sin una atención o reflexión especial.
(p.12)

Y que, por lo tanto, es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras impresiones de la persona nos permitan prever en que categoría se encuentran y cuáles son sus atributos; lo cual nos predispone en el actuar y trato de la otra persona, dejando de lado su totalidad.

Es importante mencionar que el estigma es reproducido en medio de un lenguaje de relaciones, teniendo dos perspectivas; la del desacreditado y la del que desacredita, y en medio de éstas lo des acreditado.

Los estigmas pueden tener origen antiguo de la raza, nación y religión, los cuales son susceptibles a ser transmitidos de generación en generación y por consiguiente afectar por igual a todos los miembros de la familia o grupo social; y es a partir de las actitudes que se toman ante las personas que se consideran estigmatizadas o desacreditadas que se ve manifestada la discriminación: “el estigma, la discriminación y la violencia que sustentan al sistema sexo- género hegemónico imponen la subordinación de las mujeres y de muchos hombres a la estructura patriarcal, sexista y heteronormativa imperante” (Torres, 2011: p.31).

Como antes se menciona, la estructura patriarcal dentro de nuestra cultura y sociedad propicia la imposición de la subordinación y por consiguiente la discriminación, al brindar ese trato inferior a la otra persona.

1.6 Hacia una orientación educativa para la intervención

Es importante reflexionar con la finalidad de delimitar en la escuela, posibilidades de reorganización en las formas de relacionarse y convivir, que contribuyan a la reconstrucción del tejido social, en la que participen todos los y las alumnas. Para lo cual, es necesario enfocar el reconocimiento a la diversidad de alumnos y alumnas presente en la escuela y dentro del aula ya que es una distinción humana que conforma la personalidad de cada uno de los alumnos y alumnas, donde se reflejan características culturales, sociales y familiares, con las cuales guían sus comportamientos y posturas frente a las situaciones.

De lo anterior, un elemento importante que interviene en la demostración de la feminidad y masculinidad, es la sexualidad de dichos educandos, refiriendo a ésta como;

La parte integral de la vida humana y eje del desarrollo, que se estructura por medio del potencial reproductivo de los seres humanos, de las relaciones afectivas y de la capacidad erótica, enmarcadas siempre en las relaciones de género (Gómez, 2006: p.17).

Es por ello importante acentuar que, la escuela funge un papel fundamental, ya que es un espacio en donde se resignifican, fomentan y mantienen los valores y modelos de comportamientos socialmente esperados y

deseables. En consecuencia, es de gran importancia el Programa de estudios de educación secundaria dentro del espacio curricular de “Tutoría y Educación Socioemocional”, que plantea como uno de sus objetivos; desarrollar en los estudiantes comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que les permitan aprender a conocerse y comprenderse a sí mismos.

Así mismo son de gran importancia los propósitos educativos referentes al nivel secundaria:

1. Fortalecer estrategias para el autoconocimiento y la autorregulación, de manera que favorezcan la atención y desarrollo de funciones consideradas esenciales.
2. Reforzar la toma de conciencia sobre las propias motivaciones, fortalezas, impulsos, limitaciones; y el sentido de que puede ser autónomo en la toma de decisiones y responsable.
3. Adquirir habilidades y estrategias asociadas a las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autonomía, que les permitan identificar, manejar, valorar y actuar conforme a sus propios criterios, intereses y estados emocionales.
4. Enfatizar las habilidades y estrategias para lograr una sana convivencia, que permita la colaboración a través de la empatía, el respeto y la gratitud, a fin de alca
5. Desarrollar y poner en práctica la capacidad de actuar hacia quienes exhiben sentimientos y conductas empáticas, o contrarias a las propias valoraciones éticas y morales.
6. Afirmar la autoestima y acrecentar la capacidad para tomar decisiones conscientes y responsables, a fin de visualizar las consecuencias a largo plazo relacionadas a las decisiones inmediatas o impulsivas.
7. Valorar el ser personas de bien, éticas y respetuosas, empáticas y colaborativas, resilientes, capaces de mantener la calma y de perseverar a pesar de la adversidad.

8. Contribuir a construir una comunidad en la cual sus integrantes reconozcan vínculos emocionales de interacción social y de reciprocidad. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017: p.p.164-165)

Es por ello que, mediante esta asignatura, la cual imparto como docente, encuentro oportunidad de intervención, porque el programa curricular está orientado hacia cuatro ámbitos: integración de los estudiantes a la dinámica de la escuela, acompañamiento en el proceso académico de los estudiantes, convivencia en el aula y la escuela y orientación hacia un proyecto de vida.

Dichos ámbitos a su vez integran dimensiones a trabajar como son:

- Autoconocimiento
- Autorregulación
- Autonomía
- Empatía
- Colaboración

En la asignatura se tratan contenidos de gran importancia, que contribuirán a la orientación educativa de la intervención, para atender la problemática de convivencia en la que se encuentra el grupo.

Es importante hacer mención que la problemática de discriminación y exclusión que emerge en el grupo, es causante de los comportamientos ya observados, analizados y expuestos en las fases del diagnóstico. Lo anterior de los resultados obtenidos en cada una de dichas fases:

Primera fase:

En el trato entre los y las alumnas, hay desvalorización, expresiones descalificadoras, insultos y apodos, referentes a sus rasgos físicos, habilidades, condición económica e intereses personales.

Entre mujeres, la exclusión está relacionada con la definición que da Montes (2008), “la discriminación como trato desigual y desfavorecedor a un sujeto o grupo, como consecuencia del prejuicio” (pág.2). Este comportamiento se da al momento en que ellas no aceptan y excluyen a otras alumnas por diferencias en gustos, intereses o formas de “ser”, que va relacionado más con modas o

estereotipos. Estereotipos que causan el trato desigual y cuyos efectos lo menciona ya el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012): “conduce a una pérdida de autonomía para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que se forma parte” (pág.14).

En el caso de los hombres, la discriminación y exclusión se manifiesta principalmente, mediante golpes, insultos y juegos grotescos.

De lo anterior considero, se desencadena una segregación del grupo, ante la falta de actitudes y habilidades de integración grupal y confianza entre los y las alumnas.

Segunda fase:

La presencia de prejuicios culturales y tipos de la masculinidad, influye en las percepciones de los y las alumnas, en la forma de relacionarse con los demás. Por ejemplo, en el caso de las mujeres hay un peso socio cultural y de estereotipos, en la manifestación de su feminidad, en tanto que, la feminidad es un aspecto de la vida de las mujeres que se ve influenciado por factores externos a la persona de cada mujer, ya que, principalmente depende del contexto en el que ésta se desarrolle, sin omitir, que el contexto puede ser desde lo familiar hasta lo social y cultural.

Por otro lado, en el caso de los hombres, hay una tendencia a recalcar su masculinidad, mediante expresiones con palabras altisonantes y conductas que conllevan fuerza física; propiciando eventos conflictivos y una constante lucha entre ellos por tener el control o manipulación ante los demás. Esto está estrechamente relacionado con la cultura y contexto en el que se desarrollan, ya que son conductas y expresiones aprendidas, y repetidas al mismo tiempo, derivadas de un modelo machista, que ha estado presente desde décadas atrás.

La sociedad y la cultura en la que vivimos dota a los individuos de ciertas características que le brindan una identidad sexual, ésta es dada por el entorno incluso antes de nacer, ya que los agentes sociales que participan en ello (padres, medios de comunicación, familiares, etc.) configuran con base en los estereotipos, conductas según correspondan al sexo biológico.

Tercera fase:

En esta tercera fase se resalta la ausencia del reconocimiento a la diversidad y la presencia de los estereotipos y prejuicios socioculturales.

El problema de la presencia de los estereotipos radica en que son atributos con los que se caracteriza a las personas de forma desacreditadora y se difunde en la sociedad; siendo ésta una discrepancia social entre la percepción virtual y real, entendiéndose esto como la categorización y caracterización que se les da a las personas desde una percepción superficial “a primera vista”, basadas en concepciones culturales. Por ejemplo: una persona tatuada es motivo de desconfianza o bien de críticas negativas que aluden a su personalidad, o en el caso de los alumnos, la estatura es indicador entre ellos de fuerza o debilidad.

De lo anterior y con base en los resultados obtenidos a través de las fases del diagnóstico, se ha identificado la fundamentación pedagógica que va a orientar la estrategia de intervención, con la que se pretende abordar las problemáticas y que desencadenan la presencia de discriminación y exclusión dentro del grupo.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO PEDAGÓGICO PARA LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

Fundamentación

Ante los problemas identificados en las fases del diagnóstico, a continuación se expone el marco teórico pedagógico que fundamenta la estrategia de intervención, en la que aparte de atender la problemática grupal, se busca proporcionar a los y las alumnas, a través de un proceso educativo, herramientas que les ayuden a convivir de una manera positiva; es decir, en la que sus derechos humanos y la integridad personal no se vea vulnerada, tanto por los y las otras como por ellos y ellas mismas.

Para ello es necesario tomar como eje el enfoque constructivista, el cual se centra en que la adquisición de todo conocimiento nuevo se produce a través de la movilización por el sujeto, de un conocimiento anterior o previo; porque considera que el conocimiento previo facilita el aprendizaje. Este es un rasgo esencial del constructivismo y que sustenta el aprendizaje significativo; en este caso el conocimiento antiguo o previo es el que hay que cuestionar, en tanto que, es en éste donde se encuentran plasmadas los estigmas y percepciones que discriminan y excluyen.

Se toman teorías como la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotsky, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget y la teoría del Intercambio de Blau. Además, se toman en cuenta propuestas como la cultura de paz y la comunicación no violenta.

2.1 Teoría sociocultural

Vygotsky (2001), enfatiza el aspecto cultural y la importancia de la actividad conjunta y cooperativa.

Considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el

lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación (p. 43).

Por lo anterior resulta importante trabajar con actividades adecuadas que propicien la reflexión y el trabajo conjunto y cooperativo entre los mismos, ya que la interacción juega un papel importante para el logro del aprendizaje social. Así mismo el lenguaje hablado, gestual, expresivo, es un medio básico para conocer cómo se va entendiendo los nuevos significados que los alumnos y alumnas van analizando, problematizando, si se va expresando una re-estructuración de significados, sentimientos, acciones. La problematización y reflexión de los sentimientos vividos y experimentados se contrastarán con los derechos humanos y valores basados en la dignidad del ser humano.

2.2 Teoría del Aprendizaje significativo

Es de gran importancia enfocar los conocimientos previos de los educandos para esta propuesta de intervención, ya que son recurso clave, en tanto que, si el educando adquiere nuevos conocimientos, se provocará un reacomodo de sus esquemas cognitivos y significativos.

De acuerdo con Ausubel (1983), “el aprendizaje del educando depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiendo por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (p.18). Además, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el educando posee en su estructura cognitiva, y que fue identificado en el diagnóstico. Refiere que el aprendizaje significativo ocurre cuando nuevas informaciones adquieren significado para el individuo a través de la interacción con conceptos.

Por tanto, es de suma importancia enfocar aquellos conocimientos con los que los educandos cuentan, puesto que dependerá del manejo de la información sobre los mismos para favorecer un aprendizaje significativo

Relacionado con el enfoque constructivista, donde se postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento habla de un sujeto cognitivo aportante, que rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno (Díaz, 2002, p. 28).

De lo anterior que, el aprendizaje significativo se da en los educandos con base en sus conocimientos previos adquiridos de forma empírica y cognoscitiva, lo que da cuenta del papel que tiene el entorno socio cultural en el que se desarrollan. Aquí encontramos la relación entre el aprendizaje significativo y el enfoque constructivista, puesto que la construcción de conocimiento se deberá llevar a cabo de manera significativa, de modo que los conocimientos y percepciones de los y las alumnas puedan re construirse con una reorientación hacia una cultura de paz para la reorientación de la dinámica de convivencia.

Es relevante tomar en cuenta para dicho proceso de aprendizaje, que con base en los estadios de desarrollo de Piaget (1998), los alumnos y alumnas de primer grado, se encuentran en la etapa de:

“Operaciones formales”, en la cual éstos aprenden sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica formal (observar, analizar, deducir) el razonamiento científico (partir de conceptos, elaborar hipótesis, probar sus propuestas) y el razonamiento proposicional, para encontrar la solución a un problema; en nuestro caso a la re-significación crítica, creativa, con que se cuestionan los hechos (p.3).

Por lo que, los educandos podrían ir adquiriendo un desarrollo cognitivo que permite el ejercicio de juicios críticos, en los que puedan concientizar sus actos y los de los demás mediante actitudes que contribuyan a una dinámica de convivencia pacífica dentro del aula; para ello es fundamental guiar esta reorientación de la dinámica de convivencia a partir de estrategias que permitan desarrollarla.

En cuanto al desarrollo del juicio, Martínez (1995) menciona que éste “debe ser basado en criterios personales, en grados de autonomía, conciencia y autoconciencia graduales, que propicien el ejercicio de la libertad no solo de actuar, sino de pensar y de querer” (p.17).

En esta premisa, la formación de alumnos y alumnas con un juicio autónomo y crítico congruente, requiere promover en ellos el cuestionamiento, la reflexión individual y el diálogo colectivo.

También, de acuerdo con el artículo *“Juicio moral de los alumnos en situaciones cotidianas de normatividad escolar”*, donde Ma. Guadalupe Velázquez Guzmán y Antonia Candela Martín (2006), de la Universidad Pedagógica Nacional y del Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional, refieren que:

es necesario conocer y reconocer los valores que manifiestan los educandos en situaciones de convivencia y de qué manera ellos orientan sus acciones, tomar en consideración la perspectiva que tienen de las situaciones que emergen en el contexto escolar, que afectan, o que son parte de la convivencia (p.5).

Como individuos nos vamos constituyendo en relación con nuestro contexto social y cultural en el que vivimos y por tanto los juicios morales expresados, han sido aprendidos, en el marco del “deber ser” en la sociedad y en la cultura del grupo social de referencia, por lo que la crítica, reflexión y perspectiva del individuo no son iguales en todos.

Aquí lo importante es conocer la expresión de juicios morales por los alumnos de manera que podamos conocer la intencionalidad de sus acciones, conocer sus valores, de qué manera están percibiendo la situación y las emociones que le pudiera estar provocando. Esto nos permitirá conocer cómo los educandos participan en la construcción moral del grupo.

2.3 Teoría genética de Piaget

Piaget (1999), considera que el conocimiento “es una adquisición gradual que depende de las capacidades evolutivas y de la interacción con el medio, que cada aprendizaje resulta ser una integración de las adquisiciones previas que siendo simples dan origen a otros conocimientos más complejos y elaborados” (p.222).

De lo anterior, la importancia que tiene el identificar los conocimientos y experiencias previas de los y las alumnas, así como las características del medio en el que se desarrollan, como parte relevante de un proceso de reorientación de dinámica de convivencia.

Así mismo, de acuerdo con Macedo (1997):

el mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno (p.4).

Como bien se menciona anteriormente, el conocimiento previo de los educandos, en este caso serán las bases para la reorientación de sus perspectivas de sí mismo y de los demás.

En este sentido es importante referir a la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg (1971), quien alude al desarrollo moral como un movimiento hacia la creciente universalidad de la valoración de la vida humana. El autor, se interesó en el proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (dilema moral), porque es cuando verdaderamente se forma el juicio moral; y ordena los planteamientos de Piaget a partir de un par de premisas que adopta de su teoría del desarrollo cognitivo:

a) ante una situación que confronta a dos valores, se produce un desequilibrio cognitivo;

b) el equilibrio perdido debe restaurarse asimilando el problema o acomodándose el pensamiento para abordar la crisis e idear cómo resolver el conflicto identificado entre tales valores.

Es muy importante la crisis que provoca el desequilibrio cognitivo y su relación con la conciencia, porque, por una parte, puede ser el lugar para abrir el proceso de reflexión respecto de sus actos y los efectos en los otros y en sí mismos. Por otra parte, puede dar lugar a momentos creativos y propositivos para re-construir percepciones, significados y propuestas de acción, que contribuyan a su

asimilación en los educandos, y a la restauración y modificación de la dinámica de convivencia. Este proceso se puede trabajar a través del enfoque constructivista y desde una Pedagogía Crítica.

2.4 Derechos Humanos, dignidad y seguridad personal

En la escuela y en el salón de clase, sí hay un trato de discriminación entre alumnas y alumnos provocado por prejuicios culturales femeninos, masculinos, de color de piel y rasgos personales, que propicia la pérdida de autonomía y un vivir social con dignidad, en el que se integren y participen en la sociedad de la que forman parte, en este caso entre escolares y posteriormente como parte de la sociedad.

Considerando lo anterior, permite relacionar y ampliar nuestras reflexiones con los principios sociales de los derechos humanos. Ya que de acuerdo con Sieckmann (2008);

Un ser autónomo puede entenderse a sí mismo como autolegisador, esto es, como sujeto que mediante una decisión o elección libre establece una norma que consideran vinculante; además que este sea capaz de tomar decisiones autónomas, esto es, que sea consciente de que debe establecer prioridades entre pretensiones o argumentos normativos contrapuestos, y que sea capaz de ponderar estos argumentos correctamente (p. 475).

Además, los derechos humanos remarcan la discriminación, relacionada con la seguridad personal, a ser tratado con dignidad, sin tratos crueles, inhumanos o degradantes. Asimismo, nos hace ver que todo ser humano está dotado de razón y conciencia, herramientas que permiten conocer la importancia de educarse para un convivir fraternal los unos con los otros.

Los Derechos Humanos son los privilegios sustentados en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona. Este conjunto de prerrogativas se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional, en nuestra Constitución Política, tratados internacionales y las leyes.

Dentro del conjunto de derechos humanos no existen niveles ni jerarquías pues todos tienen igual relevancia, por lo que el Estado se encuentra obligado a tratarlos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles el mismo peso.

El 10 de diciembre de 1948 se firma la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se enfoca en el desarrollo integral de las personas en todas sus esferas vitales; por tanto, una de estas esferas es el de la educación, parte esencial para el fortalecimiento integral del individuo.

En el numeral 2 del artículo 26 de dicha declaración, señala que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Por lo que, la escuela tiene un papel importante para el cumplimiento de dicho objetivo. Entre los artículos que conforman dicha Declaración Universal de los Derechos Humanos, tomando en cuenta que son los derechos que se ven vulnerados en la dinámica de convivencia de los alumnos y alumnas, donde como se mencionó anteriormente muestran acciones y expresiones que aluden al ejercicio de la discriminación y exclusión, se retoman los siguientes:

❖ **Derecho a ser libre e igual en dignidad:**

Artículo 1º. - Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

❖ **Derecho a la vida:**

Artículo 3º. - Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

❖ **Nadie será sometido a tortura**

Artículo 5°. - Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes

❖ **Derecho a la intimidad**

Artículo 12°. - Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

❖ **Derecho a la libre expresión**

Artículo 19°. - Todos tenemos derecho a la libertad de opinión y de expresión. Tenemos derecho a no ser molestados a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas sin límite por cualquier medio de expresión. (Asamblea General de la ONU, 1948)

Cabe hacer mención que estos cinco derechos humanos a los que estoy aludiendo, velan por la integridad personal de los individuos.

La personalidad humana, el respeto a los derechos humanos y la libertad; son traducidos en valores universales y actitudes, por mencionar algunos: respeto, tolerancia, empatía, justicia, igualdad y cooperación.

Los valores universales antes mencionados se definen de acuerdo con Chávez (2012) de la siguiente manera:

Respeto: El respeto consiste en aceptar y comprender las diferentes formas de actuar y pensar de otro ser humano, siempre y cuando no contravengan ninguna norma o derecho fundamental.

Libertad: Es la facultad o capacidad del ser humano de actuar o no actuar siguiendo según su criterio y voluntad.

Tolerancia: Valor que se logra como parte del proceso que tenemos en la vida de admitir la igualdad de derechos humanos respetando las múltiples diferencias existentes entre los seres humanos, con el fin de conservar mejores relaciones personales.

Empatía: Habilidad para percibir y comprender los sentimientos y emociones de otras personas. Supone el saber ponerse en lugar del otro para entender su punto de vista. Las personas con inteligencia emocional tienen mucha empatía y son las de más éxito social.

Justicia: Dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece, así también se puede entender como el conjunto de reglas establecidas en cada sociedad, con las que se logra la cordial convivencia, respetando los derechos iguales de los demás seres humanos.

Igualdad y equidad: Significa que todos los seres humanos tienen el mismo valor y deben ser tratados por igual, independientemente, por ejemplo, de su origen étnico, su orientación sexual o su discapacidad.

Cooperación: significa ayudar o colaborar con alguien con el fin de facilitarle un apoyo. Cooperar implica el ofrecimiento a los demás.

Éstos forman parte importante en el proceso de socialización de las personas, con los cuales al mismo tiempo se relacionan los saberes y conocimientos que se van obteniendo en la vida, por lo cual el trabajo para la interiorización de los mismos es de suma relevancia.

2.5 Formación en valores

Primeramente, es importante referir lo que se entiende por valor, en tanto que este es un término con diversos significados; de manera general alude a lo que se valora, sin embargo, al ser un término particular es relevante conocer diferentes puntos de vista desde distintas disciplinas, de las que me centraré en las siguientes tres:

Filosófica

Desde lo filosófico se distinguieron dos maneras de comprender el término “valor”, la primera postulaba que los valores tenían un status independiente del mundo de los seres humanos, imponían un “deber ser” y eran universales, inmutables y eternos; la segunda manera de comprenderlos fue como históricos y necesariamente relativos. (Abbagnano, citado por Latapí, 2003, p. 72)

Además, Latapí (2003) alude a que;

La capacidad valorativa es específica del ser humano, va unida a su capacidad simbólica y expresa su relación con el mundo; es una capacidad fundamental en la construcción de su ser consciente y responsable; (...) Los valores son producto de la experiencia; tienen su sede en nuestro psiquismo, y en su generación intervienen la inteligencia, la voluntad, los afectos y emociones (p.73)

Sociológica

En esta disciplina los valores son considerados en dos sentidos, tanto como cualidades propias de algunas realidades sociales que influyen en los comportamientos colectivos, y como valoraciones subjetivas de los grupos sociales. “El valor se concibe enfáticamente en la manera en que estos operan en los grupos sociales, por lo que los sociólogos subrayan el relativismo de los valores” (Latapí, 2003, p.p. 75-76).

Pedagógica

Latapí (2003), alude a que;

No hay educación sin valores, ya que siempre se dirige a la educación hacia algo que se considera valioso (...).

Es esencial al ser humano valorar; somos “animales axiológicos”; es imposible vivir y madurar sin formular juicios de valor que guían las decisiones y expresan los principios humanos y morales básicos de cada persona. (p.p. 77-78).

Como bien se mencionan en las tres posturas disciplinares, el valor es un término que alude a valorar algo, lo cual estará condicionado por las características de la sociedad o entorno en el que nos encontremos, así también el valor o los valores serán guía de nuestras relaciones interpersonales, ya que definirán las formas de relación con los demás, siendo este un proceso que va desde nuestro interior hasta lo exterior reflejando nuestras emociones, sentimientos y deseos.

De tal manera que considero de gran importancia el énfasis en la comprensión de valores y actitudes, ya que, son parte de la funcionalidad de la estructura social, y que las personas en general tenemos noción de ellas, sin embargo, en el quehacer diario se ven poco reflejadas, de tal manera que pareciera que se perciben obligados a memorizar, pero sin un sentido de ser aplicados y llevados a un nivel actitudinal. Esto, con base en las situaciones que a diario observo dentro del aula, donde los y las alumnas tienen una noción de los valores y sin embargo no están presentes en sus acciones. En ocasiones las prácticas de valores dentro de la escuela se ven estimuladas mediante actos por parte de docentes y padres de familia mediante el castigo y la represión para que sean recordados.

Lo histórico y social trae en sí el conflicto, lo no humano, la violencia, de tal manera que requiere postular el deber ser de los derechos humanos en nuestra sociedad deteriorada.

Latapí (2003), propone formas de orientar en la capacidad educativa del ser humano recuperando reflexivamente la visión de los alumnos y alumnas “en sus actos y efectos en su relación con los otros pares, como ven la relación entre la gente, en la tv, en el Nintendo, en las canciones, en el cine, y que posición toman ante esta” (p.72)

Analizar con ellos sus experiencias, sus emociones, los sentimientos vinculados a la voluntad propositiva de contribuir a transformar el deterioro social en que está la sociedad en que vivimos. “La tarea de formar valores es compleja en el sentido que implican juicios apreciativos, emociones y sentimientos, procesos psicológicos de integración de la persona, además de la aceptación de normas y conductas éticas.” (Latapí, 2003, p. 79)

Ya definido el término “valor”, la formación de valores no implica neutralizar los valores; no se trata de transmitir determinados valores sino de promover en los educandos: mover sus experiencias, reflexionar sobre sus creencias, aprendizajes, acciones y consecuencias, para que puedan distinguir entre sus formas de relacionarse y elaborar propuestas de cómo ir cambiando las relaciones en el aula, en la escuela y en su medio social, y que estén sustentados en los valores universales.

De acuerdo con Schmelkes (2004), “para la formación de los valores, es necesario el desarrollo de sujetos autónomos” (p. 92). Lo que implica, el desarrollo de cualidades como la seguridad, autoestima y autoconocimiento en los y las alumnas.

De lo anterior que, la construcción de nuevas estructuras de pensamiento y de acción, son fundamentales para la reorientación de las formas de relacionarse con valores. La elaboración de estrategias educativas, relacionadas con contenidos que influyan en mover sus experiencias, reflexionar sobre sus creencias, aprendizajes, acciones y consecuencias, son de suma importancia para que puedan darse cuenta de sus formas de relacionarse, y a partir de ello elaborar indicadores que propicien modificar las dinámicas de relacionarse en el aula, en la escuela y en su medio social, que estén sustentados en los valores universales.

2.6 Cultura de paz

La cultura de paz es elemental para esta estrategia de intervención ya que la inclusión de ésta en la escuela y en el aula propicia la modificación de las formas de relación entre los educandos.

De acuerdo con Fisas (1998):

La educación para la paz significa educar para la crítica y la responsabilidad, para la comprensión y el manejo positivo de los conflictos, así como potenciar los valores del diálogo y el intercambio y revalorizar la práctica del cuidado y de la ternura, todo ello como una educación pro- social que ayude a superar las dinámicas destructivas y a enfrentarse a las injusticias (p.13).

Es una forma de sustentar las dinámicas de socialización naturalizadas entre los educandos que irrumpen la convivencia sana y pacífica.

De los elementos propuestos a trabajar por el autor, también propone la educación para el cuidado y ternura, el cual enfoca principalmente en la masculinidad. Menciona que es importante introducir la expresión del cariño y la ternura en la vida de los hombres, que no repriman la empatía, con la finalidad

de aumentar su responsabilidad sobre el valor humano y social de sus actos, tanto en la vida familiar como en la política.

Terminar con la vinculación entre masculinidad y violencia es, por tanto, una estrategia de paz; lo cual es pertinente para el trabajo de los educandos, ya que como se mencionó al principio, manifiestan la necesidad de mostrar su masculinidad con actos que resultan ser violentos y agresivos.

Por otra parte, Ospina (2017), enfatiza en algunos potenciales para el desarrollo humano de los niños, las niñas y jóvenes, que contribuyen a fomentar una cultura de paz, siendo estos:

- Potencial afectivo;

Con este potencial se puede promover la desnaturalización de la violencia, dado que el sujeto reconoce y puede identificar acciones propias y de otras personas que rechaza, sin dejar de vincular el amor en medio de la relación. En la vivencia del amor y el rechazo de acciones que lastiman no se admiten expresiones de violencia que busquen suprimir al otro. Sin quitar la responsabilidad de quien ejerce la violencia, se rechaza la violencia y no aquel que la ejerce, de esta manera las personas que se vinculan en relaciones basadas en el afecto empiezan a tamizar aquello que quieren conservar en dichas relaciones y a transformar aquello que no quieren conservar, proceso que se potencia mediante el diálogo y la comunicación (p.176).

- Potencial comunicativo;

El potencial comunicativo toma fuerza en la construcción social de la realidad que se origina cuando las niñas y los niños establecen prácticas relacionales, enmarcadas por diálogos y acciones que les permiten comunicarse con otras y otros en el entramado relacional y construirse como sujetos en dichas prácticas (p.176).

- Potencial ético moral;

El desarrollo de este potencial implica que las niñas y los niños “puedan respetar, ser justos, responsables, pero ampliando su comprensión de lo que estos marcos significan en la convivencia (p.176).

- Potencial político;

A través del desarrollo de este potencial, los niños y las niñas identifican capacidades propias que les permiten vislumbrar posibles acciones y llevarlas a cabo a través de una postura crítica de las realidades vividas y las capacidades de transformación con los recursos del presente para el alcance de un futuro deseado, mediante procesos de socialización política. El potencial político se relaciona de manera directa con el potencial afectivo, porque las niñas y los niños tienen recursos propios que les permiten afectar las relaciones y las construcciones sociales de las que participan (p.176).

- Potencial creativo;

Permite procesos de reflexión y argumentación que facultan al niño y a la niña para romper con los paradigmas de su realidad y crear alternativas para transformarse a sí mismo y transformar su contexto. La creatividad se materializa desde las acciones cotidianas, los productos de la creatividad generan transformaciones en las dinámicas sociales. Los actos creativos no siempre implican productos artísticos (p.176).

De lo anterior que, cuando la creatividad y la afectividad, se presenta de manera articulada, permite construir nuevas posibilidades, porque la afectividad permite a la creatividad, convertir sus ideas e iniciativas en acciones concretas que se pueden construir.

Estos potenciales son considerados como recursos para la construcción de la paz. El potencial creativo para la transformación de los conflictos es relevante ya que sugiere que, mediante el diseño, las artes y las ciencias sociales; percibir las diversas formas en que las niñas y los niños hacen uso de la creatividad para transformar sus vidas, las de sus familias y las realidades de su comunidad (Ospina, 2017: p.177).

Considero que la parte de la creatividad es fundamental para plantear acciones significativas que lleven a una transformación y re significación de las dinámicas de convivencia entre los alumnos y alumnas en la escuela.

2.7 Teoría de intercambio

Considero importante tomar esta teoría dentro de esta estrategia de intervención, puesto que el intercambio es un proceso que constituye dinámicas sociales humanas.

Haciendo énfasis en las aportaciones de Peter Blau, mencionado por Ritzer (2002), refiere a que los procesos de intercambio que gobiernan la mayor parte de la conducta humana, constituye la base de la relación entre individuos como entre grupos. Distingue fases que parten del intercambio personal, en las que se da la diferenciación de estatus y poder, que pueden conducir a la legitimación y organización, que a su vez da lugar a la oposición y al cambio.

Tomando en cuenta a Blau, esta parte puede verse reflejada en el juego de roles que existen dentro de la escuela y el aula, ya que la relación entre pares (educandos), y entre educandos – docentes, se ve permeada por el poder y estatus que tienen en su rol; lo cual es un factor importante en la dinámica de convivencia y en el logro de aprendizajes.

Lo anterior con base en que, en los vínculos iniciales entre los miembros de un grupo hay compensaciones que se dan unos a otros y funcionan para conservar y reforzar dichos lazos.

Por lo que los intercambios entre los miembros de un grupo deben ser en función de contribuir al bienestar personal y grupal; dentro del aula estos intercambios se pueden identificar en las actitudes frente a las clases (dinámicas) y docentes (tipo de relación), lo cual condiciona el comportamiento de los educandos.

Asimismo, está presente en los intercambios la complementariedad de unos y otros para el trabajo cooperativo, relación que dentro de un grupo se consolida cuando los miembros se sienten apoyados, enriquecidos y compensados con la aportación de unos y otros.

Todos los seres humanos necesitamos complementarnos en la relación recíproca de lazos de confianza, amistad, compañerismo, cariño, amor, etc., entre los educandos y educandos- docentes, es esencial en función de que estos condicionan la convivencia y el proceso de aprendizaje de los mismos.

2.8 Comunicación no violenta

La comunicación es un proceso de transmisión y recepción de información, sentimientos, emociones, códigos, etc., que entre dos o más personas establecen contacto.

Entre los educandos la comunicación se ve afectada por diversos factores, por mencionar algunos; la falta de asertividad, prejuicios, suposiciones, etc.; provocando la presencia de conflictos, malos entendidos y agresiones, por lo que la dinámica de convivencia se ve perturbada y emergen problemáticas.

Es por ello que es relevante inducir en ésta estrategia de intervención un proceso de comunicación no violenta, que genere empatía y sinceridad en el grupo para la mejora de la dinámica de convivencia.

En este sentido, Marshall (2000) alude a la comunicación no violenta, y refiere que mientras aprendemos a identificar nuestras propias formas de actuar que aumentan el conflicto y la desconexión, podemos educarnos para estar presentes de un modo que potencie la armonía y la cooperación, y que nos ayude a responder a nuestras necesidades.

Marshall (2000), propone cuatro elementos clave de la comunicación no violenta:

- La observación limitada y sesgada aprendida

Refiriéndose a este como a la observación por parte de los educandos de la situación en la que se encuentren.

- Identificar y expresar los sentimientos

Haciendo alusión a que dentro de dicha situación se detengan a identificar que sentimientos se presentan y que pueden expresar sin vulnerar la integridad personal del otro u otra.

- Asumir la responsabilidad de nuestros sentimientos

Este punto requiere principalmente de un manejo de sentimientos y concientización de los mismos, ya que alude a que debemos responsabilizarnos de los sentimientos que expresamos. Los sentimientos expresados pueden causar daño o seguridad y apoyo.

- Formular las peticiones conscientes de que pueden enriquecer nuestra vida.

En esta parte entra el desarrollo de habilidades comunicativas de forma asertiva, ya que se enfoca en la transmisión de intereses, necesidades, divergencias ante los demás, con el objetivo de comunicar en su momento lo que parece molesto, incómodo o inaceptable en este caso en los educandos, lo que contribuirá a que puedan evitarse los “malos entendidos”, y propiciar un ambiente de confianza y seguridad dentro del aula.

El objetivo de la comunicación no violenta de acuerdo con Marshall (2000) consiste en establecer una relación basada en la sinceridad y la empatía; su enfoque se centra en lo siguiente:

- Hablar y escuchar – que nos lleva a darnos a los demás con sinceridad, a conectar con nosotros mismos y con otras personas de manera que aflore nuestra comprensión natural.
- Reestructurar nuestra forma de expresarnos y de escuchar a los demás.
- Actuar de manera consciente con base en lo que se percibe, siente y desea.
- Identificar conductas y situaciones que nos afectan.
- Escuchar no solo a los demás sino también a nosotros propicia el respeto y la empatía, Engendra un deseo mutuo de darnos con sinceridad (p.15).

Esto no solo es un proceso de comunicación o un lenguaje de comprensión, es un recordatorio constante que mantiene nuestra atención centrada en un punto donde es probable que hallemos lo que buscamos.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE PARA LA INTERVENCIÓN

Con la finalidad de elaborar una estrategia de intervención para reorientar las prácticas de discriminación y exclusión dentro del aula, y en su lugar construir conocimientos y actitudes provocadas por las reflexiones y críticas desnaturalizadas basadas en la experiencia y en los sentimientos, se toman las siguientes estrategias: Integración grupal, técnica clarificativa, didáctica socio afectiva, educación intercultural, trabajo cooperativo, trabajo reflexivo- dialógico y vivencial

Consideramos que estas acciones contribuirán a establecer una convivencia escolar sana y pacífica, basada en el reconocimiento y valoración de los Derechos Humanos y cultura de Paz.

A continuación, exponemos como se van a entender cada una de las estrategias.

3.1 Integración grupal

Es de suma importancia que el grupo de adolescentes esté en un clima de confianza, ya que “solamente en un grupo integrado y cohesionado, donde se reconozca la importancia de la cercanía y el respeto, las personas se sentirán libres para expresarse” (Valenzuela, 2009, p. 73).

El entorno en el que los y las alumnas tengan durante su estancia en la escuela, influye desde la dinámica de convivencia, hasta su aprovechamiento, en tanto que éste influye en su sentir de confianza, tanto en sí mismos como en los demás.

Por lo anterior es fundamental propiciar que los y las alumnas se integren como grupo, mediante el sentimiento de confianza mutua, el respeto, la tolerancia, empatía, justicia, igualdad y equidad; ya que de esta forma el funcionamiento del grupo puede tornarse positiva con conductas para la convivencia sana. Estamos de acuerdo con Burrola (2016) de que las acciones educativas “pueden prevenir futuras conductas que ponen en riesgo la estabilidad de la convivencia social

que se da entre los ciudadanos” (p. 166). Es por esto que la integración grupal es un recurso inicial de suma importancia para un ambiente sano.

3.2 Técnica clarificativa

Esta técnica se enfoca en facilitar a los y las adolescentes la toma de conciencia de cuáles son sus valores, e intercambien sus opiniones, para que de esta manera aclaren ante sí mismos sus valoraciones reales. Esta técnica incita a los adolescentes a llevar a cabo una reflexión y concientización de sus pensamientos, valores y emociones, para que de manera específica y estructurada realicen un análisis introspectivo basado en el uso de razón y el diálogo; de esta manera se estimula un autoconocimiento de forma racional, fortaleciendo su autonomía e iniciando un proceso de cambio.

Este proceso de clarificación consta de tres fases:

- Selección, en esta fase la libertad es importante ya que se requiere de la misma para decidir qué es lo que se quiere, se valora y se aprecia.
- Apreciación, en esta interviene la afectividad, ya que es necesario que en este caso el educando aprecie y disfrute su elección
- Actuación, refiere a la congruencia con la que debe actuar, de acuerdo a las dos fases anteriores. (Raths, citado por Latapí 2003, p. 138)

Esta técnica de clarificación es pertinente en tanto que se promueve la reflexión en los educandos de los valores que provocan sus formas de pensar y de actuar, de tal manera que ellos reconozcan en cierto sentido si sus pensamientos, expresiones y actuaciones están afectando la convivencia escolar o bien sus relaciones con los demás, y a partir de dicho autoconocimiento se concienticen y posibiliten la deconstrucción de la dinámica de convivencia en la que se desenvuelven a diario.

3.3 Didáctica socio afectiva

Jares (1995) señala que, para un proceso educativo informado desde la educación para la paz, es necesario compatibilizar la metodología con la idea de paz positiva; ubica la socio afectividad como un método para desarrollar una

relación de interdependencia entre los seres humanos que viven en colectividad, enfocada al bienestar tanto personal como grupal.

Además, alude a que para trabajar la socioafectividad es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

- Utilizar métodos dialógicos, experienciales y de investigación.
- Fomentar la participación, el trabajo en equipo, y la cooperación.
- Incitar a los educandos a participar y a definir sus propias condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje.

Mediante el ejercicio experiencial, se incita la intuición, el intelecto y los sentimientos a desarrollar en los educandos, una mayor comprensión de sí mismos, como de los demás. Durante la descripción, análisis y comprensión de las mismas, se contribuye al desarrollo de la empatía. Consideramos que, mediante la intuición, la reflexión y los sentimientos, los educandos pueden identificar tanto sus reacciones como las de los demás.

Se trata por tanto que, durante el trabajo de la socioafectividad, se desarrolle seguridad y confianza en los educandos, tanto de sí mismos como en general, también la habilidad comunicativa verbal y no verbal, que contribuya a una convivencia sana dentro del aula.

3.4 Enseñanza intercultural

Jares (2009), señala que este tipo de enseñanza se centra en todas las personas, no solo inmigrantes o personas con diferente cultura, sino está centrada en la diferencia y pluralidad cultural. Sus principales objetivos son:

- Valorización de la diferencia y el respeto por el otro.
- Analizar críticamente los estereotipos y prejuicios (superioridad de unas razas sobre otras; de unas culturas sobre otras; asociación de la inmigración con la delincuencia; etc.)
- Favorecer el fortalecimiento y práctica de la solidaridad.
- Desarrollar actitudes críticas con el conformismo y la diferencia, (p. 7.).

Es de suma importancia introducir prácticas referentes a la pluralidad cultural y educación intercultural, en tanto que de ésta depende el respeto y reconocimiento entre los educandos de sus diferencias socioculturales y la importancia de crear un ambiente de confianza y bienestar en la convivencia diaria.

3.5 Trabajo cooperativo

Este aprendizaje es importante inducirlo dentro de esta estrategia de intervención, puesto que se podrá propiciar el aprendizaje entre iguales motivando al mismo tiempo actitudes de respeto, empatía, tolerancia, igualdad, justicia, etc.; que contribuyen al mismo tiempo al disfrute de las relaciones socio afectivas dentro del aula.

Este aprendizaje es conocido como “aprendizaje entre iguales o aprendizaje entre colegas, a partir del principio educativo de que para un niño el mejor maestro es otro niño” (Ferreiro, 2007, pág. 2).

Los tres puntos importantes a enfatizar sobre el aprendizaje cooperativo son:

1. La participación
2. La mediación pedagógica
3. La cooperación entre iguales

El primero es fundamental puesto que, radica en la necesidad de tener en cuenta los procesos de comunicación inherentes a toda actividad humana, toma en cuenta la unidad entre la actividad interna y externa; y entre la actividad y la comunicación.

En cuanto a “la mediación pedagógica”, está relacionado con la bidireccional, intencionalidad y trascendencia del que guía y orienta la actividad del aprendiz, en este caso el docente gestor de la convivencia; ya que plantea otra forma de relación entre el docente y el alumno y/o entre los educandos en el proceso de aprendizaje.

El tercer punto “la cooperación entre iguales”, refiere a la cooperación entre los educandos para aprender en clase; enfocando la importancia que tiene el que el educando participe en la construcción social de su aprendizaje, sin dejar de lado

las relaciones que establece entre iguales para aprender; ya que, la interdependencia social garantiza a su vez, el desarrollo de habilidades sociales y por consiguiente contribuye al desarrollo emocional y afectivo de los alumnos.

Los tres puntos anteriores aluden a la necesidad de reorganizar la actividad del educando en clase; orientada, guiada e intencionada en todo momento, pero con una libertad responsable y comprometida con los educandos.

El aprendizaje cooperativo establece un tipo de relación cooperativo entre los educandos, que estimula su desarrollo cognitivo y socioafectivo, lo que resulta imprescindible para el aprendizaje de actitudes que fomenten una dinámica de convivencia sana.

3.6 Trabajo reflexivo- dialógico y vivencial

Este trabajo alude a la parte del trabajo con el juicio moral de los educandos, el cual es relevante, ya que como menciona Latapí (2003), “Si la educación ignora el nivel de desarrollo moral del niño y el joven, podrá generar una imitación mecánica de las conductas morales, pero no desarrollará una verdadera conciencia ética” (p.p. 139,140).

Por lo tanto, la forma en la que se va a incitar a la reflexión es propiciando que los educandos sean conscientes de los juicios morales que emiten ante lo que viven y enfrentan a diario. Para Latapí (2003) es importante propiciar primeramente un clima de confianza y de libertad de expresión, aparte de:

- Reflexionar sobre los problemas morales (situaciones en las que entran en conflicto dos valores), dialogar y discutir en torno a ellos.
- Ponerse en el lugar de los otros.
- Experimentar en la vida cotidiana de la escuela los valores superiores de respeto a la dignidad de las personas y los de justicia.

De esta manera considero que los educandos podrán identificar aquellas situaciones con las que se sienten vulnerados, así como aquellas situaciones en las que llegan a transgredir a los demás. Consideramos que esto propiciará entre ellos reflexiones que posibiliten la concientización tanto de sus actos como de lo que sucede a su alrededor; despertando también el interés por proponer

soluciones o medidas regulativas con el propósito de estar en un entorno sano. La parte vivencial de este trabajo debe darse mediante la experimentación de los valores desde la escuela, comenzando con una labor esencial con los educandos, en tanto que es importante que se trabaje con ellos, aquellas reglas propuestas por ellos mismos, de tal forma que sea algo relevante; y se trabaje en transformar la dinámica de convivencia con congruencia en las prácticas y procedimientos cotidianos.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

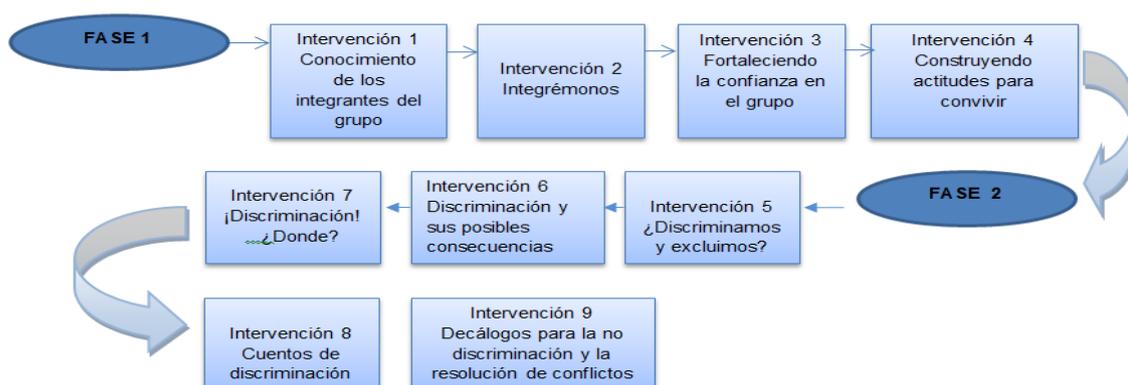
Orientación metodológica.

La orientación de esta intervención está sustentada en la investigación – acción, entendiendo ésta de acuerdo con Latorre (2003), como la implementación de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo o social, a través de ciclos de acción y reflexión.

Así también, Elliott (1993) la define como; el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (Latorre, 2003: p.24).

A continuación, se presenta la estructura de la estrategia de intervención para la organización de la dinámica de convivencia escolar.

Figura 1. Estructura de las fases de intervención (elaboración propia)



4.1 Los problemas de discriminación y exclusión diagnosticados en el grupo

Con base en el diagnóstico realizado, se identificó que las problemáticas que afectaban la convivencia dentro del aula entre los educandos son: diferentes

formas de agredirse con apodos, insultos, golpes. Destacan las conductas violentas sexuales, estas agresiones se han naturalizado como medio de manifestar “su masculinidad” ya que si se golpean no se deben enojar entre ellos y hay que aguantarse.

Las alumnas manifiestan amistad, responsabilidad y delimitan su espacio ante los alumnos. Sin embargo, se mantiene renuentes ante el ingreso de alguna otra alumna que no tenga formas de ser definidas por el grupo.

En nuestro análisis precisamos que la discriminación en el grupo de alumno, alude al trato de inferioridad a una persona, refiere a la acción de desvalorizar y desvalorizarse, dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada personas, características de las relaciones existentes entre las y los alumnos por los apodos descalificadores con que se nombran y por los insultos que se dicen, así como por las descalificaciones a las aptitudes cognitivas de sus compañeros como “idiota” “estúpido”.

Entre mujeres, la exclusión está relacionada con la definición que da Montes (2008), “la discriminación como trato desigual y desfavorecedor a un sujeto o grupo, como consecuencia del prejuicio” (pág.2). Este comportamiento se da al momento en que ellas no aceptan y excluyen a otras alumnas por diferencias en gustos, intereses o formas de “ser”, que va relacionado más con modas o estereotipos. Estereotipos que causan el trato desigual y cuyos efectos conduce a una pérdida de autonomía para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que se forma parte.

Existen en consecuencia también la división de subgrupos constantemente en oposición de alumnos y alumnas, que provocan la exclusión y acciones discriminatorias debido a la apariencia física que los alumnos y alumnas iban experimentando por su etapa de la pubertad (acné, sobrepeso, estatura, etc.), por ejemplo: en el caso de las mujeres conforme iban cambiando sus gustos, forma del arreglo personal, uso de accesorios, etc., estos iban significando diferencias con las demás y a su vez críticas hacia las que no llevaban a cabo este cambio.

Como mencionamos la relación entre varones se centra en el juego brusco (golpes); el uso de apodos en el grupo y hacia el personal docente burlas, y faltas de respeto.

Estas problemáticas requieren de una re-significación crítica, orientación e interrelaciones diferentes.

4.2 Objetivos generales del dispositivo de intervención

- ♣ Sensibilizar a los alumnos y alumnas respecto de sus conductas naturalizadas de discriminación y estereotipos, con violencia verbal y física, Por medio de los contenidos de la Asignatura de Tutoría, elaborados por la docente.
- ♣ Promover que los y las alumnas conozcan y reconozcan la diferencia de características personales, habilidades y cualidades, su riqueza e importancia para la complementariedad
- ♣ Promover con el dispositivo de intervención y la reorganización de actividades en el grupo una cultura de paz con base en derechos humanos de todos y todas.

4.3 Objetivos específicos del dispositivo de intervención

- ♣ Identificar los conocimientos y saberes de los y las alumnas referentes a la discriminación y exclusión, con la finalidad de reforzarlos y en su caso esclarecerlos.
- ♣ Introducir a los y las alumnas al tema de los Derechos Humanos, con el fin de identificar vivencias en las que han sido vulnerados o bien hayan vulnerado a alguien más.
- ♣ Relacionar los problemas de discriminación vividos, con los Derechos Humanos que se afectaron o ignoraron, por desconocimiento u omisión.
- ♣ Promover la comunicación verbal y física no violenta, con base en actitudes como: respeto, empatía, tolerancia, igualdad, y cooperación, para llegar a formar un criterio ético en la decisión de sus acciones.

- ♣ Concientizar al grupo sobre la importancia del trabajo cooperativo y su relación con el reconocimiento de las diferentes formas de pensar y comprender y decir.
- ♣ Recuperar propuestas que contribuyan a la no discriminación y a la solución de conflictos que son provocados por ésta.

4.4 Enfoque de formación

En el planteamiento de las siguientes actividades se consideraron los elementos pedagógicos que anteriormente se describieron; aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo, el método socio afectivo, teoría del intercambio, la comunicación no violenta y cultura de paz.

Además, se tomaron cuenta los Derechos Humanos vulnerados, relacionados con la dignidad de las personas en su cultura, grupo social, sexualidad o condición física.

De acuerdo con lo anterior las actividades están orientadas a propiciar el aprendizaje significativo en los estudiantes a través del análisis de información y la crítica de casos reales sobre la discriminación y las consecuencias en las personas que la sufren por sus características físicas, pensamiento o género.

Por último, es importante destacar que dentro de las actividades se busca sensibilizar a los educandos referente a las consecuencias que tienen los actos discriminatorios dentro de la escuela y fuera de ella y aunado con la sensibilización en el tema se busca promover el reconocimiento a la diversidad, como ya se ha expuesto.

4.5 Recursos de seguimiento y evidencia

Los recursos para el seguimiento de procesos educativos observables en las actividades, actitudes y propuestas surgidas de los y las alumnas, son: experiencias y reflexiones escritas por parte de los educandos, la descripción y narrativa de los acontecimientos en una bitácora, definiciones de actitudes y propuestas grupales.

Además, carteles de actitudes propuestas por el grupo para una convivencia sana, la elaboración de una rúbrica de la convivencia realizada con el grupo, ficha de observación de sus actitudes, análisis de lo observado y datos fotográficos.

4.6 Organización de la estrategia de intervención

El dispositivo de intervención se comprende de fases en las cuales, se plantean objetivos, contenidos, dinámicas grupales, recursos de reflexión y acción y evidencias, con el fin de abrir procesos educativos en los y las alumnas.

Estas se irán analizando para conocer cómo se va provocando el conocimiento, estimulando la sensibilización y la reflexión de la experiencia. En cada intervención, se analizaron las actitudes, expresiones verbales, así como los trabajos realizados entendidos como evidencias, que dieron información respecto a qué se está moviendo en ellos, respecto a los sucesivos objetivos educativos.

La estrategia de intervención se llevará a cabo dentro de la Asignatura de “Tutoría y Educación Socioemocional”, ésta se imparte una hora por semana y tiene la finalidad de:

Desarrollar en los educandos habilidades, comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad, que les permita aprender a conocerse y comprenderse a sí mismos, cultivar la atención, tener sentido de autoeficacia y confianza en sus capacidades, entender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, tomar decisiones responsables, mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales armónicas y desarrollar sentido de comunidad (SEP, 2017: p.159).

La estrategia de intervención se trabajó de manera transversal. Cabe mencionar que la asignatura es concedida a determinados docentes, ya que además de impartirla, se debe llevar el seguimiento de su aprovechamiento escolar de cada uno de los y las alumnas, así como y de las situaciones que se lleguen a presentar tanto con cada uno y una de ellas como del grupo en general.

Se llevaron a cabo con un grupo objeto de intervención, de primer grado de secundaria, el cual está conformado por 17 mujeres y 15 hombres. Las interacciones se llevaron a cabo a partir del mes de agosto 2018 al mes de julio del 2019, lo que corresponde a la duración de un ciclo escolar, mismo tiempo que estuvo la docente con ellos y ellas. Las intervenciones se llevaron a cabo en el aula de clases, en un horario de 9:10 a 10:00 de la mañana, una vez por semana.

4.7 Implementación de la estrategia de intervención

Fase 1

En esta primera fase, se llevaron a cabo 4 intervenciones, con las que se buscó que los y las alumnas del grupo se reconocieran entre sí, y así fomentar la integración grupal. El medio fue la interacción conducida y organizada intencionalmente de los y las alumnas, tomando en cuenta que es relevante trabajar los procesos de intercambio entre ellos.

Intervención 1 – “Conociendo nombres”

Esta primera intervención se llevó a cabo el 04 de septiembre del 2018, en el aula de clases, en un horario de 9:10 a 10:00 de la mañana, con una asistencia de 17 alumnas y 11 alumnos.

Tabla 5- Ficha descriptiva de la intervención 1

Contenido	Conocimiento de los integrantes del grupo
Dinámica	“El nombre que te pilló” Aguilera, B. (1994, p. 42)
Objetivos:	- Que los y las alumnas conozcan entre sí sus nombres, a través de la participación e interacción conjunta, que a su vez propicie la inhibición de un clima de tensión. - Propiciar en los y las alumnas la comprensión y reflexión referente a la importancia de conocer a

	los y las integrantes del grupo, así como de la interacción que en un grupo debe de existir.	
Desarrollo de la dinámica	Recursos	Evidencias
<p>Inicio</p> <p>Saludo y bienvenida a los educandos.</p> <p>Se solicitará al grupo se coloque en círculo dentro del aula, una vez hecho esto, se pedirá que uno de los alumnos o alumnas pase al centro, y se dará la siguiente indicación:</p> <p>Una persona del círculo deberá decir un nombre del grupo, posteriormente el nombrado, dirá otro antes de que el del centro lo toque con la bola de papel, y así sucesivamente.</p> <p>Sí alguien es tocado con la bola de papel, ésta pasará al lugar del centro y se proseguirá con el juego.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Se llevarán a cabo las indicaciones anteriores.</p> <p>Pretendiéndose que todos los miembros del grupo participen mencionando</p>	Una pelota o bola de papel.	Experiencia escrita por parte de los educandos

<p>siendo mencionados o pasando al centro.</p> <p>Cierre</p> <p>Una vez que todos hayan participado, se cerrara con un agradecimiento por su participación conjunta, y se explicara la importancia que tiene el conocer a los miembros del grupo al que pertenecemos.</p> <p>Se solicitará, que describan de manera escrita su experiencia en esta dinámica, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué les pareció?, ¿les parece importante recordar los nombres de sus compañeros y compañeras?</p>		
	Tiempo	50 minutos

* La dinámica “el nombre que te pillo”, es una adaptación del proyecto Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos. *Colectivo AMANI*, 1994.

a) Descripción de los hechos de la intervención 1

Previo al desarrollo de la sesión se explicó la importancia que tiene la integración grupal y la confianza dentro del mismo, ya que es mediante ésta que la comunicación y las relaciones de amistad y compañerismo se van dando; además de que se les indicó sobre la actividad que se iban a realizar.

Al comenzar con la dinámica, el grupo en general se mostró tímido ante las indicaciones debido a que ésta se hizo fuera de sus lugares habituales. Sin

embargo, conforme fue avanzando la dinámica, comenzaban a mostrar mayor colaboración para el desarrollo de la actividad.

Durante la dinámica, 3 alumnos y 2 alumnas se mostraron renuentes a llevar a cabo lo que se les solicitó, ya que manifestaba que “no querían perder y pasar al centro del círculo, porque les daba pena”; sin embargo, conforme se llevaba a cabo la actividad fueron perdiendo la timidez en algunos casos y les comenzó a parecer “divertido”.

También se presentaron situaciones en las que al momento de que les tocaba participar otros compañeros y compañeras llegaron a mencionar sus apodos, lo que resultaba en risas y burlas por el resto del grupo ante esto se tuvo que intervenir haciendo mención de la importancia de actitudes dentro del grupo que propiciara el respeto entre todos y todas; lo cual provocó que conforme el desarrollo de la sesión la mención de apodos y burlas fuera disminuyendo.

b) Evidencias:

En general, mediante las experiencias escritas expresaron que:

“No sé por qué no había visto a mi compañera, me pareció extraño cuando la volteé a ver”.

“Me pareció divertido porque todos nos reíamos.”

“Creo que no les había puesto tanta atención a unos compañeros.”

“Fue bueno que todos participáramos en la misma actividad.”

“No sé por qué no había visto a mi compañera, me pareció extraño cuando la volteé a ver.”

“Me gustó mucho, porque fue una actividad diferente a las de siempre.”

“Me sentí a gusto con mis compañeros.”

c) Reflexión y seguimiento

Es importante mencionar que algunos alumnos y alumnas desconocían por completo los nombres de sus compañeros y compañeras, sin embargo, el hecho

de que escucharan el nombre del otro u otra, motivó a que hicieran contacto visual con aquellas personas que habían omitido conocer, inclusive posteriormente entablaron diálogos cortos entre ellos y ellas, lo que permitió a su vez que comenzaran a conocerse.

De esta manera, los miembros del grupo lograron por primera vez iniciar un acercamiento entre ellos y ellas, tal vez solo por su nombre, sin embargo, hubo contacto visual entre ellos y ellas.

Intervención 2 – “Integrémonos”

Se llevó a cabo el 18 de septiembre del 2018, con una asistencia de 16 alumnas y 18 alumnos.

En la sesión anterior los objetivos se enfocaron a que los y las alumnas conozcan entre sí sus nombres, a través de la participación e interacción conjunta, que a su vez propicie la inhibición de un clima de tensión y propiciar en los y las alumnas la comprensión y reflexión referente a la importancia de conocer a los y las integrantes del grupo, así como de la interacción que en un grupo debe de existir.

Por lo que, en esta segunda intervención se busca promover la interacción grupal mediante una dinámica en la que se emplea un contacto físico, considerando a este como un medio para propiciar una comunicación expresiva y reflexiva entre los y las alumnas. Posteriormente se les realizará una serie de preguntas, tales como; ¿Cómo se sintieron? Y, ¿Qué emociones manifestaron?, lo cual entregarán de manera escrita.

Al final, se dará al grupo felicitación y agradecimiento por su participación. A continuación, se muestra la ficha descriptiva de la sesión correspondiente a la intervención 2.

Tabla 6- Ficha descriptiva de la intervención 2

Contenido	Integración del grupo
Dinámica	“El masaje anónimo”

	Aguilera, B. (1994, p. 50)	
Objetivos:	Promover comunicación a través del contacto físico, sin utilizar el contacto verbal en función de contribuir a que exista confianza en el grupo.	
Desarrollo de la dinámica	Recursos	Evidencias
<p>Inicio</p> <p>Saludo y bienvenida a los educandos. Se hablará brevemente sobre la importancia de la comunicación entre los miembros del grupo, y de la necesidad de que exista confianza para una comunicación viable.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Se solicita a los educandos formen dos círculos concéntricos, procurando que tengan el mismo número de integrantes.</p> <p>Posteriormente que, cierren los ojos, ambos círculos dirigidos al centro.</p> <p>Después, se solicitará a las personas del círculo de afuera que se desplacen a la izquierda, con la finalidad de que los del centro no sepan con que persona les tocará.</p> <p>Posteriormente los del centro de fuera deberán estirar los brazos de modo que toquen los hombros de la persona de enfrente y comiencen a hacer un leve masaje, se repite este proceso al menos tres veces.</p> <p>Una vez repetido dicho proceso, se solicitará que ambos círculos den</p>	Aula	Experiencia escrita por parte de los educandos

<p>vuelta y queden mirando hacia afuera, para que ahora se lleve a cabo el proceso a la inversa.</p> <p>Llevado a cabo ambos procesos, se solicitará que abran los ojos y señalen a las personas que creen les han dado masaje y a las que creen haberles dado masaje.</p> <p>Cierre</p> <p>Se pedirá al grupo en general tome asiento, y se solicitará expresen, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué emociones manifestaron?</p> <p>Lo cual entregaran de manera escrita. Al final, se dará al grupo felicitación y agradecimiento por su participación.</p>		
	Tiempo	50 minutos

* La dinámica “el masaje anónimo”, es una adaptación del proyecto Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos. *Colectivo AMANI*, 1994.

a) Descripción de los hechos de la intervención 2

Antes de iniciar con la dinámica se hizo una recapitulación de lo trabajado en la sesión anterior, recuperando las experiencias que tuvieron.

El grupo en general al principio se mostró interesado ante la dinámica que se iba a realizar, ya que al igual que en la anterior se llevó a cabo fuera de sus lugares habituales (butacas asignadas); por lo que al romper con esta cotidianidad en la forma de trabajo se propicia un interés o curiosidad.

Debido a que en esta sesión, se involucró un contacto físico con el otro al tratar de tocar los hombros de la persona de enfrente y comenzar a hacer un leve masaje se presentaron situaciones en las que principalmente las alumnas mostraron rechazo a ser tocadas por los alumnos, al igual que ocurrió con los alumnos al tener que ser tocados por alumnos, ya que relacionaban el ser

tocados, por otros alumnos (hombre con hombre), como una acción homosexual, por lo que se aclaró la importancia del cuidado del cuerpo y de sí mismo como parte de nuestra seguridad y autocuidado personal.

b) Evidencias:

Mediante algunas de las experiencias escritas, las y los alumnos manifestaron que:

“Es muy raro que un extraño me toque.”

“Me sentía nerviosa porque no sabía quién me iba a tocar para darme el masaje.”

“No quería que me tocara, porque me da pena.”

“Me da cosa que me toque tal niño por que se me hace feo.”

“Pensaba en que ojalá no me tocara tal porque me cae gorda.”

c) Reflexión y seguimiento

Me parece de suma relevancia, cómo el hecho de tener un contacto físico (toque de hombros), motiva sensaciones y reacciones que hacen que se muestren el cuidado personal a contacto físico. Esto se mostró al estar renuentes a realizar el ejercicio con compañeros o compañeras que no son parte de su grupo de amigos y/o amigas.

Lo importante en este caso es enseñarles formas asertivas de comunicar su renuencia, ya que el rechazo hacia otros u otras compañeras, lo manifestaron mediante expresiones faciales y verbales referentes al rechazo por sus rasgos físicos y habilidades, lo cual considero vulnera al otro u otra, ya que cae en una comunicación violenta.

Intervención 3 – “Fortaleciendo el grupo con confianza”

Se realizó el 09 de octubre del 2018, con una asistencia de 14 alumnas y 16 alumnos.

Tomando en cuenta las intervenciones anteriores, donde se trabajó la interacción grupal mediante el contacto físico para promover la confianza entre los y las alumnas, en la siguiente intervención se busca que mediante una dinámica lúdica se propicie la participación del grupo en general, además de motivar que exista una comunicación no violenta, o bien, modificar aquellos códigos que pueden vulnerar a las y los alumnos. Por ejemplo; expresiones corporales, faciales y verbales de rechazo; esto a partir de exaltar la importancia que tiene la confianza y comunicación dentro de un grupo de personas.

Tabla 7- Ficha descriptiva 3

Contenido	Confianza	
Dinámica	“Agua, aire, tierra” Valenzuela, M. (2009, p. 87)	
Objetivos:	Promover la generación de un ambiente de confianza y respeto en el grupo, a partir de la participación de los y las alumnas de manera grupal.	
Desarrollo de la dinámica	Recursos	Evidencias
<p>Inicio</p> <p>Saludo y bienvenida.</p> <p>Se informará a los educandos acerca de la actividad a realizar.</p> <p>Posteriormente el docente solicitará que se coloquen en un círculo y éste pasara al centro.</p> <p>Desarrollo</p> <p>El docente arrojará la pelota a los educandos, que están sentados a su alrededor, al arrojarla deberá decir alguna de las tres palabras: agua, mar o tierra, y el educando</p>	Pelota de plástico	Experiencia escrita por parte de los educandos

<p>deberá decir algún animal que se desarrolle en el elemento mencionado, y regresará la pelota de inmediato al alumno del centro.</p> <p>Ejemplo: Docente: mar Educando: ballena</p> <p>Y así sucesivamente; el educando que no responda o bien repita el animal que ya han mencionado, cambiara el lugar con el docente y se colocara al centro, por lo que seguirá con la actividad.</p> <p>Cierre</p> <p>Para finalizar, las personas que no hayan pasado, se les solicitara que pasen al centro, digan su nombre o bien como les gusta que les llamen.</p> <p>Se solicitará que escriban su experiencia de la actividad respecto a, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué les pareció la dinámica? ¿Qué fue lo que más les gusto?</p>		
	Tiempo	50 minutos

* La dinámica “agua, aire, tierra”, es una adaptación del programa para adolescentes; Curso taller. Y tu ¿Cómo discriminas?, 2009.

a) Descripción de los hechos de la intervención “Fortaleciendo la confianza en el grupo”

Como inicio se preguntó a los alumnos y alumnas sobre su experiencia y reflexión referente a la sesión anterior, tomando en cuenta que en ésta se suscitaron incidencias debido al contacto físico que en la dinámica se propiciaba.

Posteriormente se recalcó la importancia de mantener un ambiente dentro del aula de confianza y comunicación entre todos.

Debido a que durante la dinámica se acordó que él o la alumna que dijera un animal que ya se había mencionado o bien que no contestara, se le iba a imponer una acción por parte del grupo, por ejemplo: el baile de pelusa, contar un chiste, o cantar, lo que provocó en ocasiones que los alumnos y alumnas no quisieran realizar la acción al haber repetido algún animal, a su vez esto provocó que los y las presionaran o bien les mencionaran expresiones como; “que ya ni juegue” o “fuera, fuera”; ante esto únicamente se les pidió comprensión.

b) Evidencias

Durante la aplicación de esta dinámica, los alumnos y alumnas mostraron disposición a participar, en tanto que, de acuerdo a sus experiencias escritas, expresaron que les “pareció divertido” y que “es padre que nos riamos todos”, lo cual resultó enriquecedor para fortalecer la unión y la cooperación entre los miembros del grupo.

c) Reflexión y seguimiento

Con base en lo sucedido en esta sesión, considero que es fundamental recalcar en los alumnos y alumnas el valor de respeto tanto por ellos y ellas mismas como hacia los demás, de forma que cualquiera que sea la actividad que estén desarrollando exista dicha actitud que propicie un trabajo colaborativo y eficaz.

Además, es relevante que a través de las expresiones que los y las alumnas manifestaron ante esta dinámica, se observa una necesidad de cambiar la forma de socialización dentro del aula, en este caso mediante el juego, ya que de esta manera se modifica y se rompe una estructura ya normalizada en la forma en que se les imparten las clases y el tipo de dinámicas tradicionales. Es por ello que es importante llevar a cabo dinámicas lúdicas en las que se propicie un ambiente diferente para los y las alumnas.

Intervención 4 – “Construyendo actitudes para convivir “

Se desarrolló en las fechas 09 y 16 de octubre del 2018, con una asistencia de 17 alumnos y 18 alumnas.

En las sesiones anteriores buscábamos que los y las alumnas se conocieran e integraran en el grupo. A partir de esta cuarta intervención se busca generar procesos de conocimiento y concientización respecto a las actitudes deseables para la convivencia, construyéndolas de manera gradual psico-socio-emocional (Vygotsky, 2001: p.43), de manera que se logre un aprendizaje mediado por la interacción con los y las otras (Ritzer, 2002, p.342).

Tabla 8 – Ficha descriptiva 4

Contenido	Identificación y definición de actitudes grupales: respeto, empatía, justicia, libertad, igualdad, equidad y tolerancia.	
Dinámica	¿Qué actitudes deseamos y necesitamos tener en el grupo?	
Objetivos:	Que a través de informarse, reflexionar, definir individual y grupalmente, proponer y dibujar actitudes y deseos para la convivencia en el entorno del salón de clase y acciones deseables para la convivencia, lleguen a interiorizar las actitudes deseables para la convivencia.	
Desarrollo de la dinámica	Recursos	Evidencias
<p>Inicio</p> <p>Saludo y bienvenida.</p> <p>La docente explicará el por qué deben existir actitudes que medien las conductas y acciones de las personas dentro de un grupo social, para su óptimo funcionamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 7 Cartulinas - 2 hojas de color por participante - Plumines - Hojas blancas 	<p>1.- Lista de definiciones de actitudes</p> <p>2.- “Muro de actitudes y deseos grupales”</p> <p>3.- Carteles de actitudes</p>

<p>Desarrollo</p> <p>La docente escribirá las palabras: respeto, empatía, justicia, libertad, igualdad, equidad y tolerancia; en el pizarrón y se pedirá que formen 5 equipos y de manera conjunta describan a partir de lo que saben lo que significa cada actitud.</p> <p>Los equipos escribirán sus definiciones en cada hoja para unificar las definiciones.</p> <p>Se debatieron y analizaron previamente de forma grupal y posteriormente, se otorgó una de las actitudes por equipo para plantear en la cartulina la actitud asignada con su descripción. Podrán ilustrarla o ejemplificarla.</p> <p>Dichos carteles serán pegados en las paredes del aula.</p> <p>Una vez que los carteles de las actitudes se encuentren pegados en el aula, se solicitará que de manera individual escriban en al menos un par de hojas bancas, deseos hacia el grupo que puedan beneficiar la convivencia entre ellos y ellas.</p> <p>Cierre</p>		<p>propuestas por el grupo para una convivencia sana.</p>
---	--	---

Se finalizará con una reflexión referente al trabajo realizado en conjunto por los educandos.		
	Tiempo	100 minutos

*Elaboración propia

a) Descripción de los hechos de la intervención “Construyendo actitudes para convivir”

Con base en las sesiones anteriores se mencionó la importancia de esclarecer, de manera grupal actitudes necesarias para que el grupo cumpliera con condiciones que facilitaran la confianza, comunicación e integración. Es por ello que se trabajó de manera conjunta en la definición de dichas actitudes deseables para el grupo, lo cual resultó en algunos casos enriquecedor al conocer las diferentes perspectivas que se tienen ante las mismas. Sin embargo, se presenta la manifestación de percepciones aprendidas sobre valores, a través de la memorización, por lo cual es compleja su comprensión y relación con acciones de la vida cotidiana para llevarlas a cabo.

b) Incidencias durante la sesión

En un inicio los alumnos y alumnas mencionaban definiciones repetitivas o bien reiterativas del concepto, ya que manifestaban que solo “así lo habían aprendido”. Sin embargo, ante esto se les solicitó que dialogaran entre su equipo para que entre ellos y ellas pudieran aclarar el planteamiento de las definiciones.

c) Evidencias

A continuación, se presentan las definiciones que los y las alumnas dieron de manera personal:

Tabla 9 – Definiciones de actitudes

ACTITUD	EQUIPO1	EQUIPO 2	EQUIPO 3	EQUIPO 4	EQUIPO 5
Empatía	Es ponerse en el lugar del otro.	Es comprender al otro	Es entender lo que soportan las	Es ser amable con los demás.	Es un valor de gran importancia porque

			demás personas.		comprende a los demás y sabes cómo se sienten.
Libertad	Es hacer lo que a nosotros nos guste sin afectar a los demás.	Ser tú mismo sin ofender a los demás.	Es libre expresión a lo que digan los demás.	Ser iguales con expresiones .	Todos con los mismos derechos.
Justicia	Ser justo con los demás.	Tratar de la misma forma a todos.	Darles a todos lo que se merecen.	Actuar bien con todos.	Tener lo que necesitamos.
Tolerancia	Sirve para una convivencia sana, es ser paciente con los demás.	Hace que las personas sean más comprensibles con los demás, aunque no sean correctas.	Tener paciencia a los demás.	Tenerle un valor a una persona y no enojarse por cualquier cosa.	Tener paciencia a una persona.
+Igualdad	Tratar por igual a todas las personas.	No excluir a los demás por ser diferentes.	Tratar a todos por igual y respetarlos.	Tratar a todos sin importar si es hombre o mujer.	Tratar por igual a todas las personas sin importar color de piel, religión u orientación sexual.

Respeto	Considerar al otro.	No burlarse de las demás personas.	Reconocer al otro u otra y valorarlo.	No ofender a los demás.	Consideración a todos por ser humanos.
Cooperación	Ayudar a alguien o que nos ayuden.	Cooperar con cualquier persona que necesite algo.	Dar tu apoyo a los demás para realizar algo.	Colaborar con las demás personas.	Ayudar a los demás.
Equidad	Disposición a dar a cada uno lo que merece.	Es un valor que les damos a las personas, significa que todas valemos lo mismo y tenemos que tratamos con igualdad y ser justos.	Dar lo que se merece a cada persona.	Significa que todos valemos lo mismo y tenemos que tratamos igual.	Valorar a los demás y darles lo que necesitan.

*Elaboración propia

Análisis de las definiciones dadas

Es importante mencionar que las definiciones que proporcionaron los y las alumnas por equipo expresan sus conocimientos previos, y observamos que hay concepciones similares.

Empatía

En general sus definiciones están enfocadas a la consideración y comprensión del otro, ya que plantean palabras con significados similares entre si tales como,

“comprender”, “conocer” y “entender”, de cierta manera acertadas a lo que entiende por empatía.

Libertad

En estas series de definiciones, es interesante como en general éstas están enfocadas a la libre expresión, lo cual refiere a una acotación por dicha actitud, ya que la perciben limitada a la expresión verbal, en tanto que utilizan frases como; “libre expresión a lo que digan los demás”, “ser iguales con expresiones”; y por otro lado a la expresión actitudinal, al referir “hacer lo que nosotros nos guste sin ofender a los demás”. Esta última sí considera, el respeto a los otros.

Si bien es cierto que la libertad es una actitud y al mismo tiempo un derecho, la delimitación de su definición es incompleta, porque hace falta que la comprendan en relación con su ejercicio de manera responsable.

Justicia

En general se alude a la satisfacción de necesidades y consideración de todos por igual, tanto en el actuar como en el trato; de manera que considero que sus definiciones son de cierta manera acertadas e inclinadas a lo que es la justicia.

Tolerancia

De forma general las percepciones planteadas por las y los alumnos se inclinan hacia la, comprensión, paciencia y valoración del otro u otra; de tal manera considero que la conciben como un mediador ante la diferencia o diversidad social.

Igualdad

Respecto a la igualdad, sus palabras significan igualdad en general, pero también hay quienes refieren a significados como no excluir, y otras con significados más incluyentes, por ejemplo: “sin importar si es hombre o mujer” y “sin importar color de piel, religión u orientación sexual”.

Respeto

Es interesante como para definir esta actitud en dos casos utilizan ejemplos de acciones referentes al respeto, lo que da pie a identificar que como tal la actitud está comprendida y pueden identificarla en sus acciones. En las otras tres definiciones utilizan las palabras de consideración y reconocimiento al otro, lo cual pienso que es relevante y acertado, además de que en una de las definiciones justifican la consideración “por ser humanos”, lo que afirma que conocen la importancia que tiene esta actitud en la vida de las personas.

Cooperación

Existe un significado semejante en las definiciones, ya que refieren al apoyo, ayuda y colaboración; es importante recalcar que también se ve involucrada en éstas la voluntad e intencionalidad individual.

Equidad

En esta concepción usualmente se hacen planteamientos referentes al “dar” o bien al proveer de lo que las personas necesiten de manera igualitaria y justa. Si bien es importante resaltar que esta actitud es concebida de manera similar a la igualdad, por lo que considero que tal se complementa.

Para fortalecer los resultados anteriores, la docente realizó una realimentación por medio de la exposición de las definiciones de dichas actitudes y contribuir a aclarar más su conocimiento en los y las alumnas, y así posteriormente poder trabajar la comprensión, proyección e interiorización de las mismas.

Posterior a esta exposición, los y las alumnas trabajaron las definiciones que se dieron por equipo, comentándolas de manera grupal y elaboraron la siguiente lista:

Tabla 10- Definiciones conjuntas de actitudes

Empatía	Hay que pensar y sentir la circunstancia del otro como si fuera nuestra.
Libertad	Podemos hacer o decir lo que pensamos, sin afectar la vida de los demás.

Justicia	Es actuar con la verdad y dar lo que a cada uno le corresponde.
Tolerancia	Respetar las opiniones e ideas de todos, aunque sean diferentes a las nuestras.
Igualdad	Tratar a todos de la misma manera.
Respeto	Reconocer y valorar a todos por el solo hecho de ser seres humanos.
Cooperación	Actuar junto con los demás para lograr algo.
Equidad	Dar a cada uno lo que merece, tomando en cuenta sus condiciones.

*Elaboración propia

d) Reflexiones y seguimiento

Se encuentra que existe un lenguaje que expresa comprensión y aprendizaje conceptual ya que las palabras que suelen utilizar son similares entre sí, que se refieren a su concepto “del deber”. Sin embargo, se trata de mover sus experiencias, reflexionar sobre sus creencias, aprendizajes, acciones y consecuencias. La repetición conceptual no es suficiente porque sólo se va repitiendo y se tiene que mover a una ejecución consciente. Es por esto que se adiciono la siguiente actividad, la cual pasó a nivel de reflexiones y propuestas, ya que se realizaron carteles con propuestas y deseos que los y las alumnas consideraron necesarios para la mejora del trabajo colaborativo y la convivencia en el aula.

➤ Actividad: “Hay que estar siempre positivos”

Textos en los carteles con los deseos y sentimientos de los y las alumnas hacia el grupo:

Las frases siguientes expresan deseos para mejorar la convivencia en su salón. Los y las alumnas realizaron carteles con definiciones que se colocaron en el aula, lo que propició que tuvieran presentes las actitudes que ellos mismos proponían para contribuir a la convivencia de su grupo.

Sus expresiones fueron:

“Hay que estar siempre positivos.”

“Que en salón de clases exista más confianza.”

“Todos apoyémonos para sacar buenas calificaciones.”

“No hacer bullying.”

“Mantengamos nuestro salón limpio.”

“Cumplamos con lo que se nos pide.”

Como podemos ver en lo anterior, los educandos han motivado su deseo por el bienestar grupal y el ejercicio de una convivencia sana.



[Fotografías de Karen Cedillo]. (Ciudad de México. 2018)

4.8 Resultados de la Fase 1

Esta primera fase de intervención, tuvo el objetivo de promover en el grupo de primer grado, un ambiente donde se conocieran entre sí por su nombre, se integrarán y se generara confianza. Se motivará la comunicación entre ellos y ellas, con base en actitudes responsables y deseables, como el respeto, la igualdad, equidad, justicia, cooperación, empatía, tolerancia y libertad.

Con base en las experiencias durante el desarrollo de las sesiones, así como de los productos de las mismas, observé como los educandos se integran, así como las dificultades con las que se enfrentan. Los logros educativos para la docente gestora de la convivencia fueron, por ejemplo, en un inicio se logró que todos conocieran el nombre de todos y todas, y resultó que provocó sorpresa para algunos, el darse cuenta que no habían identificado por completo a los integrantes del grupo. Esto nos corroboraba que el ejercicio había logrado su objetivo.

Posteriormente en la sesión dos, la dinámica incluía un acercamiento corporal, y pude observar cómo es que el contacto físico, representa un aspecto importante tanto personal como a nivel grupal, ya que hubo situaciones en las que las alumnas y alumnos no dejaban ser tocados por otros u otras, mostrando un límite, ya sea que lo relacionaban con preferencias de su propio género, con su aprobación por ser amigas o conocidos.

Considero que en este caso la dinámica mostró cuando aceptan ser tocados por otras y otros, como también el que hay que enseñarles cómo decir “no” de manera asertiva.

Por otra parte, con la dinámica “agua, mar, tierra, aire”, es relevante observar como a través del juego, los educandos muestran facilidad para comunicarse con el otro, o bien estar en sintonía con el resto, a través de las risas y comentarios.

Por último, con el desarrollo de la sesión 4 donde se identificaron y definieron las actitudes necesarias para la convivencia del grupo, logré que los educandos definieran conceptos comprendidos y propuestos por ellos. Me percaté que pedagógicamente hay que buscar junto con ellos y ellas los procedimientos, las experiencias para aproximar el conocimiento conceptual de lo que debe ser una convivencia sana, a la práctica misma, para que conozcan en la práctica de qué manera pueden aplicarlas y vayan adquiriendo así un saber ético práctico con el cual puedan identificar lo bueno o malo para la comunidad, con un sentido crítico ante las situaciones cotidianas en las que los y las alumnas se ven inmersas (Velázquez, 2017,p.15).

La incógnita que se me presenta es: ¿qué hacer con estos logros pedagógicos cuanto nuevamente están influidos por el contexto sociocultural donde se desarrollan?

Se realizó en equipos la descripción de las actitudes deseables y éstas pudieron ser concentradas y aceptadas de manera que diera pie a la aplicación en sus acciones y formas de relacionarse.

4.9 FASE 2

Tomando en cuenta las evidencias expresadas por los y las alumnas en la etapa anterior, donde se propició la interacción, integración y confianza del grupo, a través de dinámicas en las que se implicó la participación de los y las alumnas, en esta segunda etapa, se introducirán, temas como la discriminación, los estereotipos, la diversidad cultural y la importancia de los derechos humanos ante la vulnerabilidad humana debido a la discriminación y exclusión.

La finalidad está en introducir a los educandos de manera que obtengan conocimiento referente a estos temas, así como, mover su experiencia y sentimientos al identificar y analizar situaciones en las que ellos y ellas se han visto vulnerados en sus derechos.

Las actividades tuvieron como objetivo provocar la reflexión sobre sus actos que vulneran los derechos humanos de los demás y lleguen a plantear propuestas de acción tanto para sí mismos como para el grupo en general.

Intervención 5 – ¿Discriminamos y excluimos?

Esta intervención se desarrolló en las fechas: 23 y 30 de octubre del 2018, en un horario de 9: 10 a 10:00 de la mañana; en el aula de audiovisual, con una asistencia de 16 alumnos y 15 alumnas.

Una vez que en las intervenciones anteriores se trabajó la integración, interacción y la promoción de la confianza en el grupo ; y tomando en cuenta que dicho trabajo es gradual, en esta intervención se busca introducir de manera cognoscitiva a los y las alumnas en los temas de discriminación, exclusión y reconocimiento a la diversidad, con la finalidad de motivar su reflexión y

concientización referente a las percepciones y acciones y que vulneran en este sentido tanto individualmente como en general a la sociedad.

Tabla 11- Ficha descriptiva 5

Contenido	Discriminación	
Dinámica	“¿Qué es la discriminación y la exclusión?”	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Conozcan las definiciones de discriminación, exclusión y reconocimiento a la diversidad • Identifiquen aquellas acciones tanto personales como de los demás en las que se practica la discriminación y la exclusión. • Propongan acciones ante las causas y consecuencias de la discriminación y exclusión, tomando en cuenta la diversidad en la sociedad, en la escuela, en el salón de clases. 	
Desarrollo de la dinámica	Recursos	Evidencias
<p>Inicio</p> <p>Saludo y bienvenida.</p> <p>Escribirán los conceptos “discriminación” y “exclusión”, en el pizarrón, posteriormente la docente preguntará al grupo ¿Qué entienden por cada uno de los conceptos?</p> <p>Indicara que pasen de forma voluntaria al pizarrón a escribir su perspectiva de cada concepto, ya</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Computadora - Hojas 	<p>Respuestas de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Has sido discriminado?</p> <p>¿Cómo te discriminaron?</p> <p>¿Qué sentiste?</p> <p>¿Has discriminado?</p> <p>¿Por qué?</p>

<p>sea mediante una palabra o ejemplo.</p> <p>Una vez que se agoten las participaciones, se les proporcionará una hoja blanca y se solicitará que, con base en lo plasmado en el pizarrón por parte del grupo, escriban de forma individual una definición a cada concepto.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Una vez que hayan terminado, La docente expondrá el tema de la discriminación y la exclusión, haciendo énfasis en su definición, características, causas y consecuencias.</p> <p>Se tratará también los Derechos Humanos, con la finalidad de aludir a aquéllos que son vulnerados a través de dichos actos.</p> <p>Una vez que se concluya la presentación, se solicitará a los alumnos escriban una experiencia en la que consideren que fueron o que son discriminados. Otra en la que indiquen la acción que discriminó o excluyó.</p> <p>Posteriormente se solicitará que compartan sus experiencias de forma voluntaria.</p>		<p>¿Qué sentiste?</p>
--	--	-----------------------

<p>Cierre</p> <p>Se finalizará con una reflexión referente a la importancia de conocer los derechos humanos, afectados en los actos de discriminación y exclusión; tales como el:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Derecho a ser libre e igual en dignidad. - Derecho a la vida - Derecho a no ser sometido a tortura. - Derecho a la intimidad - Derecho a la libre expresión. 		
	Tiempo	1 hora 40 minutos

*Elaboración propia

a) Descripción de los hechos de la intervención 5

Primeramente, en esta intervención las y los alumnos revisan los conocimientos previos de los educandos en cuanto a lo que es la discriminación y la exclusión, además de identificar qué derechos humanos son los que conocen e identifiquen aquellos que se vulneran.

Como puede verse en el cuadro, las definiciones que los educandos plasmaron, expresan los conocimientos previos que tienen, los que posteriormente se explicaron con mayor precisión. Este contraste resultó interesante para el grupo, porque provocó que comenzaran a cuestionarse sobre ciertas acciones que referían a la discriminación y plantearan ejemplos de situaciones que experimentaron y/o que alguna vez observaron.

Es relevante mencionar que cuando se les habló sobre Derechos Humanos, la mayoría desconocía el contenido de los mismos, por lo que fue importante profundizar en el tema.

En la sesión dos alumnos comenzaron a plantear situaciones de manera de juego en las que se reían aludiendo a acciones discriminativas que llegan a presenciar en el grupo.

Ante esto, se intervino de manera que se buscó mostrar la importancia y seriedad que el tema requiere, debido al daño que nos pueden o podemos casar a través de dichos actos o expresiones.

Preguntas hechas a los y las alumnas. ¿Has sido discriminado? ¿Cómo te discriminaron? ¿Qué sentiste? ¿Has discriminado? ¿Por qué? ¿Qué sentiste?

b) Producto y evidencias

De las preguntas realizadas, se recolectaron las respuestas dadas por los y las alumnas, las cuales se muestran a continuación:

Tabla 12- Concentrado de las respuestas obtenidas a través del cuestionario:

Alumno(a)	¿Has sido discriminado (a)?	¿Cómo te discriminaron?	¿Qué sentiste?	¿Has discriminado?	¿Cómo?, ¿Por qué?	¿Qué sentiste?
1	Sí	Por color de piel	Enojada y triste	Sí	Por qué se burlaron de mi	Bien y mal
2	Sí	Verbalmente	Feo, tristeza y enojo	Sí	Haciendo lo mismo	Alegría
3	Sí	Golpeándome por mi físico	Dolor	Sí	El niño estaba pálido y le hacía burla	Bien y mal a la vez
4	Sí	Poniéndome apodos	Me sentía muy mal	Sí	Tenía sobrepeso	Mal
5	Sí	Diciéndome enano	Triste y raro	Sí	Era raro y me burlaba de él.	-
6	Sí	Por mi color de piel	Me sentía mal	Sí	La compañera no podía hablar bien y me reía de ella.	
7	Sí	Por qué no asistía a los convivios	Mal y deje de hablarles	Sí	No dejando que estuviera en mi equipo	Mal

8	Sí	Diciéndome frijolero	Mal porque eso no está bien	Sí	Burlándome de mi compañero por chaparro	Bien pero después de un tiempo mal
9	Sí	Exhibiéndome al mencionar frente al grupo que estaba repitiendo año	Enojo con ganas de llorar	No	No	No
10	Sí	Por mi color de piel y por qué estoy gordita, me ponen apodos	Triste, porque yo jamás les he hecho algo a ellos.	Sí	Criticar a una niña que olía mal	Nada
11	Sí	Me decían mugrosa	Me sentí mal y ya no quería venir a la escuela	Sí	A mi hermano porque es negrito	Divertido, aunque después me sentí mal.
12	Sí	Burlándose porque soy chaparrita	Feo, se reían de mi	Sí	A mi compañera por decirle "doña guayabas" por su condición	Divertido, pero la verdad no me gusta decirle así
13	Sí	Me dicen zombi y por mi color de piel	Deprimida, me siento triste	Sí	A un tipo de la calle porque pensé que estaba mal de la mente	Mal
14	Sí	Por mi corte de cabello	Me sentí triste	Sí	A mi compañera por no pronunciar bien las palabras	Risa y a la vez tristeza
15	Sí	Diciéndome cuatro ojos	Miedo y tristeza	Sí	-	-
16	Sí	Por lento	Ofendido	Sí	Porque mi compañero se	A la vez si me sentía triste y lo

					parece a un personaje	defendía porque no me gustaría que eso me pasara a mí.
17	Sí	verbalmente	Me sentí muy mal	Sí	A un compañero por gordo	A la vez mal e impotencia
18	Sí	Diciéndome cara de chango y simio	Furia	Sí	Haciendo lo mismo	Alivio
19	Sí	Me decían burra	Sentía muy feo	No	Tengo que respetar	--
20	Sí	Me decían gordo	Tristeza y furia	Sí	A mi vecina por borracha	Al principio me sentía feliz, pero después triste
21	Sí	Por mi color de piel	Triste	Sí	Me caía mal	Nada
22	No	--	--	Sí	Por su forma de ser, me caía mal	Enojo y tristeza
23	Sí	Por mi color de piel	Enojado	Sí	Insultando al que se burlaba de mi	Un poco mal
24	Sí	Siempre me decían gorda	Me sentí mal y coraje porque siempre lo hacían	Sí	A una niña que esta gorda y estaba enferma, le ponía apodos	Me sentí mal, porque no sabía que estaba gorda por su enfermedad
25	Sí	Porque soy alta	Me sentí dañada	Sí	A un niño le quise hacer lo mismo que me hacían	Al principio bien, pero luego me di cuenta de que lo lastime
26	Sí	Por mi sobrepeso, mi altura y	Feo	Sí	A un niño por ser de baja estatura	Feo

		porque mi papá no tenía trabajo				
27	Sí	No me aceptaban en mi grupo	Sentí feo	No	No lo he hecho	--
28	Sí	Diciendo que tenía piojos, también por mi sobrepeso y mi físico	Sentí feo	Sí	A una niña porque era rara	Feo por haberlo hecho
29	Sí	Por como soy físicamente	Me sentí muy mal	Sí	Ofendiendo a un compañero que esta gordo	Después de hacerlo me sentí mal
30	Sí	No dejarme jugar en el equipo	Feo porque no me querían en el equipo	Sí	Haciéndole lo mismo a otra compañera	Feo pero a la vez no tanto porque a mí me habían hecho lo mismo
31	Sí	Diciéndome haitiano por flaco	Tristeza	Sí	A mi compañero por cómo se llama	Después triste

c) Análisis de respuestas

l) ¿Has sido discriminado?

Primeramente, es relevante conocer cómo es que el 96.8% de los 31 educandos, manifiestan haber sido discriminados.

- 15 por rasgos físicos, (color de piel, fisionomía, complexión, estatura, etc.).
- 2 por condición económica (bajos recursos).
- 2 por condición visual.
- 5 por habilidades cognitivas (aprendizajes y destrezas).

- 5 por condiciones personales (apariencia, enfermedad, atuendo, etc.). Los sentimientos que expresan haber experimentado se centran en tristeza y enojo. Sin embargo, a través de las siguientes respuestas es relevante ver cómo es que estos sentimientos los transforman en motivadores para ejercer de la misma manera discriminación hacia otras personas, de modo que pareciera compensatorio ante las situaciones a la que se han enfrentado, ya que solo tres de los educandos manifiestan no haber discriminado, representándose de la siguiente manera:

II) ¿Has discriminado?, ¿Cómo? y ¿Por qué?

Tal y como se menciona anteriormente, de acuerdo a las respuestas proporcionadas por los y las alumnas, aluden a que 28 afirman haber ejercido discriminación. Lo cual es un dato relevante, puesto que es la mayoría y revela la presencia de discriminación en sus vidas, tanto sufrida como ejercida.

La forma en la que expresan haber discriminado, son las siguientes:

- 12 por rasgos físicos.
- 2 por sus habilidades cognitivas.
- 12 por condiciones personales.
- 2 Impidiendo la integración al grupo.

Las formas de discriminar se centran en la repetición de acciones ya sean vividas u observadas a su alrededor, ya que la mayoría ejerció el mismo tipo de discriminación al que fueron sometidos en cierto momento.

Además, en cuanto a los sentimientos que experimentaron por haber ejercido discriminación, están centrados en la satisfacción, como también permeada por el arrepentimiento porque a su vez les ocasionó sentirse “mal”, ya que eran conscientes de que les estaban causando daño.

Ante estos resultados, los educandos pudieron identificar los actos de discriminación que han experimentado y que los han lastimando; así también, aquellos actos discriminatorios que ellos y ellas han hecho.

d) Las vivencias de la discriminación y los derechos humanos vulnerados, reconocidos por las y los alumnos

Las experiencias vividas expresadas por los y las alumnas, se vincularon con los derechos humanos, tales como el derecho a la vida, a la libertad e igualdad en dignidad, a no ser sometido a tortura. La intimidación y la libre expresión. La vinculación fue a través de la relación de las situaciones planteadas y los derechos humanos expuesta por parte de la docente.

Los y las alumnas iban identificando qué derecho se violentó con los actos realizados. Por ejemplo: una alumna exclamó “¡el que mis compañeros se burlen de mí cuando participo en las clases, viola mi derecho a la libre expresión!”. Esta situación se aprovechó para destacar la situación que ésta alumna ha vivido y que ahora la identifica en relación a su derecho a expresarse con libertad.

Posteriormente se tomaron varias situaciones que se presentaban en el grupo como ejemplos en los que se violentan los derechos humanos tratados.

De acuerdo a esta experiencia, considero que es de gran importancia hacer notar constantemente en el grupo la relevancia que tiene el identificar situaciones que vulneran los derechos humanos de todos y todas, así como el evitarlas para propiciar un ambiente sano en el aula.

e) Reflexiones y seguimiento

En las respuestas planteadas por el cuestionamiento, es relevante como, primeramente, hay un alto porcentaje de alumnos y alumnas que han experimentado la discriminación y que por este hecho posteriormente han discriminado y, ante esto hay un sentimiento de arrepentimiento, por no haber procedido bien.

El sentimiento de arrepentimiento o culpa puede retomarse para trabajar de manera reflexiva y como respuesta asertiva, ya que a través de ésta puedan aprender a conducir su sentir en estos casos tal y como lo manifestaron: de enojo, coraje, tristeza, odio, etc.; y transitar a acciones en las que no incurran en hacer lo mismo, responder con un acto de discriminación. Ya que, se muestra como un espiral en el que constantemente se repiten aquellos actos

discriminativos, que a pesar de identificar el daño o saber que es incorrecto llevarlos a cabo, los siguen repitiendo; lo que conlleva al siguiente cuestionamiento, ¿Cómo podría romperse este espiral en la convivencia entre los y las alumnas?; Dado que tal y como lo manifiestan en las respuestas referentes a la pregunta ¿Qué sentiste?, aluden a una satisfacción momentánea, ante la vivencia previa en un rol distinto (víctima o victimario).

Es importante el trabajo en las habilidades comunicativas de los y las alumnas, en tanto que considero, que una forma de prevenir la compensación por lo vivido, es que pudieran expresar o dar a conocer asertivamente lo que les molesta, lastima, incomoda, enoja, entristece, etc. De forma que propicie a su vez la empatía y una reorganización en la dinámica de socialización.

También es necesario solidificar el sentido crítico de los y las alumnas, por medio de que examinen las situaciones en las que se ven inmersos. Así mismo, en el ejercicio de actitudes como el respeto, empatía, tolerancia, igualdad, equidad, justicia y cooperación; para así interiorizar los sentimientos y actitudes. El diálogo es un recurso importante.

Intervención 6 - Discriminación y sus posibles consecuencias

La siguiente intervención se realizó el 6 de noviembre del 2018, con una asistencia de 12 alumnas y 11 alumnos.

En la sesión anterior se tuvo un acercamiento a las experiencias que los y las alumnas han tenido referentes a la discriminación, además de que previamente se realizó una introducción al tema.

Por lo anterior, en la siguiente intervención, se busca que los y las alumnas reflexionen acerca de la discriminación por prejuicios o etiquetas que frecuentemente observan en la sociedad, esto a través de una dinámica en la que experimentarán ser etiquetados.

Tabla 13- Ficha descriptiva 6	
Contenido	Discriminación y sus posibles consecuencias
Dinámica	“Cintas de prejuicios”

	Aguilar, B. (1994, p.171)	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos y alumnas experimenten de manera grupal prejuicios que llevan a la discriminación, con la finalidad de crear conciencia en ellos. 	
Desarrollo de la dinámica	Recursos	Evidencias
<p>Inicio</p> <p>Saludo y bienvenida.</p> <p>La docente retomó lo trabajado en la intervención anterior, y resaltó el daño que tiene la discriminación para los seres humanos en general.</p> <p>Desarrollo</p> <p>La docente dio las indicaciones de la dinámica a realizar, esta tiene como nombre “cintas de prejuicios”:</p> <p>Previamente la docente elaboró una etiqueta por alumna y alumno, en las cuales se escribió una palabra referente a prejuicios que se tienen en la sociedad y en el mismo grupo, por ejemplo: “chismosa”, “ladrón”, “agresivo”, “agresiva”, “mentirosa”, “hipócrita”, “inútil”, “inteligente”, “líder”, etc.</p> <p>Dichas etiquetas se pegaron en la espalda de los y las alumnas al</p>	<p>- Post it con prejuicios escritos para cada uno de los educandos</p>	<p>Experiencias</p>

<p>azar, se les indicó que no debían de saber qué etiqueta les había tocado.</p> <p>Posteriormente se les solicitó que se trataran entre sí como si lo que dijera la etiqueta fuera cierto.</p> <p>Mientras tanto, la docente proporcionará una explicación referente a los prejuicios y sus repercusiones en los derechos humanos.</p> <p>Se solicitará una reflexión con base en las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo te sentiste cuando se te pego la etiqueta?</p> <p>¿Cómo fue el trato que te dieron tus compañeros y compañeras?, ¿Qué te provocó?, ¿En qué otras situaciones te has sentido etiquetado?, ¿Cómo influyen los prejuicios en la conducta de las personas? ¿Cuáles derechos humanos se vulneraron?</p> <p>Cierre</p> <p>La docente, cerrará con una reflexión en general referente a los prejuicios que se llegan a emplear hacia las personas y sus repercusiones.</p>		
	Tiempo	50 minutos

** La dinámica “Cintas de prejuicios”, es una adaptación del proyecto Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos. *Colectivo AMANI*, 1994.

a) **Descripción de los hechos de la intervención 6**

La intervención se desarrolló de forma positiva. Mediante ésta, los y las alumnas mostraron cierto impacto al saber que tenían pegada una etiqueta y no sabían qué es lo que decía.

Se presentó un incidente, en el cual uno de los alumnos le cambió las etiquetas a otros dos de sus compañeros, la de “amigable” por la de “huele feo”, motivo que causó risas, entre los que estaban alrededor. Ante esto la docente mostró desaprobación a tal acto y se hizo hincapié en las repercusiones que dichos actos conllevan, así como, también como la no aceptación de un “juego” de ese tipo.

El alumno al que le pegaron intencionalmente la etiqueta de “huele feo”, manifestó su inconformidad hacia el compañero que le cambió la etiqueta. La docente solicitó que se disculparan los involucrados.

b) Evidencias

Como resultado de la intervención se obtuvieron las siguientes respuestas:

Tabla 14- Respuestas a preguntas sobre experiencias

Preguntas Alumnas(o s)	¿Cómo te sentiste cuando se te pegó la etiqueta?	¿Cómo fue el trato que te dieron tus compañeros y compañeras?	¿Qué te provocó?	¿En qué otras situaciones te has sentido etiquetado?	¿Cómo influyen los prejuicios en la conducta de las personas?
1	Nervioso porque no sabía que decía	Mal porque me la cambiaron	Me puse mal	Desde tercero de primaria	
2	Nada	Igual	Triste	Cuando me peleó con mis amigas	Con las opiniones de los demás
3	Nada	Bien porque mi etiqueta era “inteligente”	Bienestar	Cuando iba en la primaria	Que si te ponen una etiqueta

					crees que eres eso
4	Mal	Como mentiroso	Mal	--	--
5	Raro	Bien	--	--	--
6	Raro etiquetado	Conforme a la etiqueta	Curiosidad	--	--
7	Mal	Un poco raro	Me volví inseguro		
8	Ansiosa por saber que me habían puesto	Normal	Inseguridad	En mi otra escuela	Te ponen etiqueta sin saber cómo eres
9	Nerviosa	Normal	Tristeza	Ninguna	Son agresivas
10	Nervioso	Como si en realidad lo fuera	Triste y enojado por cómo me trataban	En la calle	Negativamente
11	Ansioso	Bien	Me sentí bien	--	--
12	Ansiosa	Me trataron por como decía la etiqueta, me decían matona.	Un poco mal aunque me reía	Inquietud	Que piensan que eres algo o te dicen algo que no eres.
13	Rara y nerviosa	Me pusieron apodo	Los ignoraba	Por no pronunciar bien	Muy mal
14	Preocupado	Me trataban bien	Nada	En la primaria	En que no te aceptan
15	Mal	Mal	Me sentía mal	Dos veces anteriores aquí	Cambia todo

16	Nerviosa y ansiosa	Mis compañeros me pusieron apodos	Enojada	Cuando mis compañeros me ofenden o no me dejan entrar a su equipo y me dicen "tortilla"	Siempre me dicen
17	Triste	Bien aunque me dicen simio	Molestia	Si con el apodo de simio	Mal
18	Tranquila	Como siempre	En nada	Por mi estatura (alta)	En la autoestima
19	Mal	No me hablaron	Tristeza, no quise hablar con nadie	Cuando me dicen chismosa y gorda	Influyen mucho ya que pueden afectar a una persona
20	Nervioso	Bien	En nada	En el kínder	Mal porque algunos se sienten enojados
21	Nerviosa	Normal	En nada	Cuando me dicen apodos	Te dicen de cosas
22	Raro	Como si me dieran el avión	Nada	Cuando un niño me golpeó como si fuera "mensa"	Algo malo
23	Curioso quería saber que decía	Igual	Curiosidad	Cuando entro a los lugares	Cambian contigo

*Elaboración propia

c) Análisis de las respuestas

1.- ¿Cómo te sentiste cuando se te pego la etiqueta?

El principal sentimiento experimentado por los y las alumnas ante la colocación de etiquetas fue el nerviosismo, ya que 7 así lo indicaron, 4 refirieron haber tenido un sentimiento de malestar, 3 de ansiedad, 1 de tristeza, 1 curiosidad, 1 tranquilidad, 1 preocupación y 2 plantearon no haber tenido algún sentimiento.

Es claro que la incertidumbre de desconocer la percepción de los demás hacia nosotros causa una desestabilidad en nuestra integridad, tal y como lo manifestaron los y las alumnas en esta primera pregunta.

2.- ¿Cómo fue el trato que te dieron tus compañeros y compañeras?

Las respuestas que se obtuvieron tienen similitud, ya que, se centraron en lo siguiente: 6 refirieron haber tenido un trato bueno, 5 plantearon que el trato recibido no fue alterado de lo cotidiano por la etiqueta, 2 recibieron un trato malo, 2 un trato “raro”, y 7 aludieron a que sus compañeros y compañeras los trataron acorde a las etiquetas.

Este último dato propició que en el grupo se viviera un ambiente de tensión entre los y las alumnas, puesto que provocó que en algunos casos se molestaran por el trato o bien que se sintieran incómodos; sin embargo, fue una de las intenciones que tuvo dicha dinámica, el que experimentaran el ser etiquetados.

3.- ¿Qué te provocó el trato?

Dentro de las respuestas a esta pregunta, predomina el sentimiento de tristeza, siendo 6 los y las que manifiestan haber experimentado dicho sentimiento; 2 sintieron bienestar, 2 curiosidad, 2 inseguridad, 6 plantean no haber tenido algún sentimiento y 5 expresan haber sentido enojo.

De lo anterior resulta relevante que sentimientos como el enojo y tristeza, están presentes; y como es que la incertidumbre de desconocer lo que dice la etiqueta asignada, llega a vulnerar la estabilidad de los y las alumnas.

4.- ¿En qué otras situaciones te has sentido etiquetado?

En general, se hace referencia a vivencias sobre etiquetas desde su estancia en la escuela primaria, y en la socialización cotidiana; principalmente como forma de hacer daño o lastimar emocionalmente a las personas.

5.- ¿Cómo influyen los prejuicios en la conducta de las personas?

Las respuestas ante esta pregunta, son de suma importancia, puesto que a través de sus planteamientos los y las alumnas, refirieron lo siguiente:

“Crees que eres eso.”

“Ponen etiqueta sin saber cómo eres.”

“Piensan que eres algo o te dicen algo que no eres.”

“Afecta la autoestima.”

“Influyen mucho ya que pueden afectar a una persona al ser tratados de manera diferente.”

Expresan cómo se sienten vulnerados ante las etiquetas que les ponen y experimentan. Identificaron el daño que causan, el cómo perjudican a las personas; ya que, el hecho de ser etiquetados les causa un cambio en sus emociones, incertidumbre de lo que piensan los demás o de la forma en que están siendo vistos, los sentimientos que expresaron son “tristeza”, “inseguridad”, “enojo” y “malestar”.

Considero que hay un problema de fondo, porque a pesar de que muestran un sentir consciente de lo que las etiquetas provocan, el contexto sociocultural en el que se desarrollan provoca que sigan siendo empleadas por ellos y ellas. Las etiquetas y prejuicios están presente desde la cultura y son transmitidas desde la familia.

Otro punto importante que se puede observar en las respuestas, es el malestar, la impotencia por que otro supone un rasgo que no se tiene, o bien el efecto de incertidumbre en la persona al dudar sí misma, ejemplo; “crees que eres eso”, lo cual tiene que ver con la identidad personal y el autoconocimiento.

Estos resultados nos muestran los problemas de salud emocional que existe entre el alumnado, así como la importancia de que sigan descubriendo y percatándose del daño que provocan. La importancia de aprender las actitudes y habilidades de comunicarse asertivamente y el conocimiento de sí mismo.

d) Reflexiones y seguimiento

El hecho de que los y las alumnas reconozcan los sentimientos y consecuencias que provocan las etiquetas y prejuicios, es una oportunidad para hacerles notar las repercusiones que hay en las demás personas, si las etiquetamos.

Es por ello que es necesario fortalecer sus cualidades, su identidad, su autoestima, su seguridad personal, de manera que puedan destacar entre los y las alumnas sus cualidades personales y cuestionar las etiquetas de manera asertiva.

Intervención 7 – ¡Discriminación! ¿Dónde?

Se desarrolló en dos sesiones en las fechas 21 y 28 de noviembre del 2018, en el aula audiovisual, con una asistencia de 13 alumnas y 11 alumnos.

Para continuar con el trabajo reflexivo, dialógico y vivencial, esta intervención está enfocada en la identificación de sucesos discriminativos que ocurren en el entorno social y que son cotidianos, con la finalidad de propiciar la concientización de las causas y consecuencias que estos conllevan.

Por tanto, en la siguiente intervención, tiene como objetivo que a través de la proyección de la película *Perfume de violetas, nadie te oye* (2001) del productor José Buil, los y las alumnas identifiquen en la cotidianidad la presencia de la discriminación, además de que se propicie la reflexión ante situaciones tanto vividas como observadas.

Tabla 15- Ficha descriptiva 7

Contenido	Análisis de situaciones discriminativas
Dinámica	Proyección de película “Perfume de violetas, nadie te oye”

Referencia	Buil, J., (productor) y Sistach, M. (director). (2000). <i>Perfume de violetas, nadie te oye</i> [cinta cinematográfica]. México: CONACULTA, IMCINE y Fondo para la Producción Cinematográfica de Calidad.	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos y alumnas reflexionen en torno a la discriminación desde un punto externo a ésta, a partir del contenido de la película. 	
Desarrollo de la dinámica	Recursos	Evidencias
<p>Inicio</p> <p>Saludo y bienvenida.</p> <p>La docente retomara lo trabajado en la intervención anterior, retomando las repercusiones que tienen los actos de discriminación en las personas, como daño a la autoestima.</p> <p>Desarrollo</p> <p>La docente indicará que se proyectaría la película y solicitará que vayan identificando las acciones discriminativas que se presentan en la película, para la escritura de una reflexión al final.</p> <p>Cierre</p> <p>La docente, cerrará con una reflexión en general referente al contenido de la película y se abrirá</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aula de audiovisual - Proyector - Computadora - Película: “Perfume de violetas, nadie te oye” 	<p>Experiencias escritas</p>

<p>un espacio de discusión sobre la temática de discriminación y como esta se ve reflejada en la película. Por último, los y las alumnas deberán escribir una reflexión de la película y será entregada a la docente.</p>		
	<p>Tiempo</p>	<p>1 hora 45 minutos</p>

a) Descripción de los hechos de la intervención 7

La intervención se desarrolló de forma óptima, sin embargo, tuvo que ser en dos sesiones debido a la duración de la cinta cinematográfica.

Durante la proyección, los y las alumnas mostraron interés sobre la trama debido a que ésta se centra en un contexto similar a ellos y ellas, por la ubicación, la forma de convivencia entre alumnos y alumnas, las situaciones familiares que se presentan y las diferentes posiciones económicas.

Además, me pareció relevante cómo es que mostraron empatía ante la situación en la que se centra la película, haciendo expresiones verbales como; “qué poca”, “qué manchados”, “qué mala onda”, “pobrecita”, “y la mamá no se da cuenta”, por mencionar algunas. También expresiones de asombro ante las escenas que involucraban sufrimiento por parte de “Jessica” (la protagonista), quien sufre situación de discriminación económica y de género, además de abuso sexual.

El incidente que se presentó, fue que dos alumnos comenzaron a relacionar a los actores con alumnos y alumnas del grupo, con intención de burlarse de ellos y ellas, por ejemplo: “ahí está tal” o “ella se parece a tal”; sin embargo, ante esto se intervino de manera que se recalcó la importancia del respeto ante los y las demás personas.

b) Evidencias y reflexiones de los y las alumnas

“... La gente que juzga también son diferentes y nos les gustaría que los juzgaran porque todos somos distintos en el mundo.”

“No deberías confiar en las personas que no sabes que pasa en su casa.”

“No hay que molestar a los demás por su estilo de vestirse [...] ...tal vez la niña era buena pero su estrés la llevó a hacer cosas equivocadas.”

“La película me dejó una lección y ésta es que no debo jugar con los sentimientos de los demás también no debo juzgar a las personas por cómo se ven.”

“Esta película nos enseña como algunas personas tratan a los demás del coraje que les tenían porque eran feos, mugrosos, chaparros, etc.”

“Yo aprendí que no hay amigos.”

“Que es bueno preguntar ¿qué tienes?, antes de burlarte y decirle burra, mugrosa y ratera. Si a mí me pasara es [...]... Les diría a mis papás para que lo denunciáramos y me pusieran atención.”

“No hay que juzgar por la apariencia, la apariencia engaña, por eso no le hagas daño o burla a una persona que no sabes cómo le va.”

“Los niños que molestaban a Jessica no tenían respeto por sí mismos porque al ponerle apodos muestran que no tienen atención de sus padres.”

“No debemos juzgar de cómo viven si no sabemos.”

“No se debe de juzgar a cualquier persona, por como viste, como se peina, si tiene problemas económicos o como es su forma de pensar. Todos tenemos libertad de pensar y decir lo que queramos, siempre y cuando no ofendas a alguien más”.

“Si alguien pasa por lo mismo, preguntarle ¿en qué le podemos ayudar? No podemos juzgar a los demás sin conocerlos...[...] No dejemos que siga pasando esto el abuso sexual es algo muy grave.”

“No debemos juzgar por su aspecto, pero tampoco debemos de abusar de la confianza.”

“Hay que respetar a los demás y no hay que juzgar sin saber cómo están.”

“Hay que ponernos en los zapatos de los demás y comprenderlos.”

“No deberías hablar de las personas que no sabes lo que está viviendo y también que no debemos confiar en la gente que no conoces.”

“No debemos discriminar a la gente por su apariencia.”

“A veces al no saber cómo viven la demás gente juzgamos sin razón.”

“Esta película nos muestra la importancia del respeto y la tolerancia ya que tal vez todos vivimos en diferente y en distintas condiciones... [...]Debes de controlar tus acciones frente a distintas personas.”

“No hay que juzgar a los demás, todos somos iguales no queremos que nos juzguen.”

“No debo juzgar como se viste, como se peina, como son físicamente, porque nunca sabes en que condición están económicamente.”

“No debemos robar porque podemos tener consecuencias malas.”

“Si estuviese en la misma situación de la película denunciaría a los que me hicieron daño, con apoyo de algún adulto de confianza.”

c) Análisis de los argumentos de las y los alumnos y reflexiones

Hubo un movimiento muy importante de emociones y juicios donde se observaron sus valores. En algunas expresiones como: “todos somos iguales”, “todos somos distintos en el mundo”, “todos vivimos en diferentes condiciones”, se muestra una actitud de igualdad y de reconocimiento a la diversidad, donde se resalta la importancia del trato igual por todos y todas, además del reconocimiento ante la diversidad de condiciones de vida.

En frases como; “no debemos jugar con los sentimientos de los demás”, “no debo juzgar a las personas por cómo se ven”, “todos tenemos la libertad de pensar y decir lo que queramos siempre y cuando no ofendas a los demás”, “a veces juzgamos sin razón”, “si alguien pasara por lo mismo preguntarle en que se le puede ayudar”, “hay ponernos en los zapatos de los demás”.

Expresan actitudes como la libertad, la empatía y el respeto. Asimismo, el cuidado del otro y la responsabilidad para con el otro es, se ve reflejado en dichas frases.

Los y las alumnas, reflejan en sus planteamientos actitudes identificadas como relevantes en la sociedad y en la convivencia, tanto como un bien personal como un bien común; lo que revela que de alguna manera se han interiorizado indicadores que intervienen en la convivencia sana, tal y como esta en lo planteado, el reconocimiento y cuidado del otro, el ponerse en los zapatos de los demás, la presencia del respeto y la igualdad ante situaciones y condiciones de la vida cotidiana.

Sin embargo, no se obtuvo en todos, las mismas manifestaciones, ya que existieron casos en los que la reflexión giró en torno a aspectos poco favorables para el propicio de la convivencia sana, tales como: “no hay que confiar en las personas”, “no deberías confiar en las personas que no sabes que pasa en su casa”, “yo aprendí que no hay amigos”, “como algunas personas tratan a los demás del coraje que les tienen por ser feos, mugrosos y chaparros”. Frases que expresan la presencia de estigmas sociales ante la amistad, la confianza, las características físicas y de apariencia. Se considera que estas expresiones están ligadas con la visión que han asimilado en su contexto sociocultural, donde la confianza se gana a través del tiempo y de acciones. Además de que las características físicas y de apariencia, son representadas como indicios de la personalidad y definición del trato que debe recibir.

Pedagógicamente es importante recalcar el trabajo sobre estereotipos y estigmas sociales, por medio de la reflexión ante esta concientización de los efectos que tienen en la convivencia.

d) Reflexión y seguimiento

Considero que las películas como herramienta para ejemplificar problemáticas sobre temas, son de gran ayuda en tanto que permiten que los y las alumnas puedan reflejar la vida cotidiana en ellas, además de identificar las causas y consecuencias de dichas situaciones.

En este caso, la película impresionó al alumnado, debido a los hechos que le ocurrían a la protagonista quien es la que sufre la discriminación, y que estos hechos no eran ni vistos ni conocidos por las personas que la discriminaba. Pienso que los y las motivo a reflexionar ante la diversidad de condiciones de las personas, ya que como bien lo plantearon en sus reflexiones: no juzgar ante el desconocimiento de las condiciones y circunstancia que vive el otro.

Sin embargo, hay temas de por medio como la confianza y las relaciones de amistad, que tuvieron una interpretación negativa al plantear “lo amigos no existen” o “no hay que confiar en las personas...”; por lo transmitido de la película; por lo que es importante destacar la importancia de identificar los factores que realmente están afectando a estos temas, que no quiere decir que no existan.

Llama la atención como dos alumnos encuentran similitudes entre los protagonistas de la película con sus compañeros o compañeras, que los llevan a etiquetar jugando, con afirmaciones espontáneas.

Hay una diferencia entre la actitud espontánea, como, por ejemplo; expresiones de burla hacia la protagonista de la película, por su apariencia y situación socio económica, y la actitud reflexiva, la cual se presentó al término de la película, puesto que ya habían observado un panorama general de la situación en la que se centra la trama y por consiguiente pudieron proyectarla a la vida cotidiana, inclusive identificarse con ciertas escenas.

De lo anterior, que considero hay que tomar en cuenta para los procesos educativos de des estructuración de las etiquetas y estereotipos;

Intervención 8 – Cuentos de discriminación

Se llevó a cabo el 4 de diciembre del 2018, en el aula, con una asistencia de 15 alumnos y 17 alumnas.

En seguimiento a los temas que se han revisado y discutido en las intervenciones anteriores, en ésta se buscó que, a través de la lectura de cuentos con contenidos sobre temas de discriminación, los y las alumnas identifiquen las

problemáticas y proyecten situaciones y personajes a su vida cotidiana, con la finalidad de estimular la reflexión y los sentimientos.

Tabla 16- Ficha descriptiva 8

Contenido	Cuentos	
Dinámica	Formar equipos y leer los “cuentos de Kipatla para tratarnos igual”	
Referencia	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2011. Colección de cuentos Kipatla para tratarnos igual. Ciudad de México. CONAPRED	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos y alumnas lleven a cabo reflexiones conjuntas en torno a situaciones sobre discriminación planteadas en los cuentos de Kipatla, para posteriormente hacer una proyección de dichas situaciones a la vida cotidiana. 	
Desarrollo de la dinámica	Recursos	Evidencias
<p>Inicio</p> <p>Saludo y bienvenida.</p> <p>La docente dará expositivamente una retroalimentación de la intervención anterior, haciendo alusión principalmente a la discriminación como situación grave en la vida cotidiana, tomando como ejemplo la película proyectada en la sesión anterior.</p> <p>Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colección de cuentos Kipatla - Hojas 	<p>Reflexiones escritas por equipo</p>

<p>La docente solicitará se formen 5 equipos, 3 de seis personas y los otros dos de 7 personas.</p> <p>Les indicará que se les otorgará un cuento por equipo, el cual deberá ser leído de manera conjunta y posteriormente comentado entre ellos; del cual escribirán una reflexión conjunta y al final pasarán a compartirlo al resto del grupo.</p> <p>Posteriormente se les entregará el cuento de manera aleatoria.</p> <p>Cierre</p> <p>Una vez que los equipos concluyan de realizar la lectura del cuento con su reflexión conjunta, pasarán al frente para compartir tanto el contenido del cuento, como su reflexión conjunta.</p> <p>Ya que terminen las participaciones por equipos, se abrirá una mesa de discusión referente a lo presentado.</p> <p>Para finalizar la docente compartirá una reflexión referente a los cuentos expuestos por los y las alumnas y los relacionará con las situaciones similares que se presentan en la convivencia del</p>		
--	--	--

grupo, con el fin de hacer una vinculación de dichas situaciones a la vida cotidiana en el aula.		
	Tiempo	50 minutos

*Elaboración propia

a) Descripción de los hechos de la sesión 8

En la sesión, el grupo se mostró sorprendido en un inicio al saber que se leerían cuentos por equipos, ya que primeramente la lectura de cuentos no es una actividad común en la secundaria.

Los cuentos fueron entregados de manera aleatoria, al ser cuentos que no conocían, no mostraron renuencia ante el que se les asignó.

La lectura por equipos dentro de un espacio como el aula es complicada, ya que las voces de los lectores se escuchan al mismo tiempo, lo cual ocasionaba ruido; sin embargo, los y las alumnas realizaron la lectura de manera efectiva. En algunos equipos solo una persona llevó la lectura y los demás escuchaban, en otros la lectura se iba rolando de manera que todos y todas participaran.

En la formación de equipos, tres alumnos mostraron renuencia a trabajar de la manera indicada, expresando que querían trabajar solos, en tanto que no les gustaba trabajar con los demás o bien que no querían pertenecer a ninguno de los equipos. Sin embargo, ante esto, se les hizo la observación referente a la importancia que tiene la colaboración y participación con los demás para llegar a un mismo fin u objetivo. Se les explicó que en esta sesión el fin era que se pudieran leer los cuentos y reflexionarlos, como complemento de los temas sobre discriminación que anteriormente se revisaron; ante esto los alumnos accedieron y se integraron a los equipos.

Otra incidencia, fue que el tiempo para la lectura de los cuentos se superó, ya que la lectura se llevó a cabo en 30 minutos en promedio, lo cual redujo el tiempo para las reflexiones por equipo; sin embargo, las realizaron.

b) Evidencias

Derivado de la lectura de los cuentos por equipos, se obtuvieron las siguientes reflexiones:

Tabla 17- Reflexiones por equipos de los cuentos de Kipatla

Equipo	Cuento	Reflexión
1	“Media torta para Lupita”	“Nadie debe juzgar a las personas sin conocer bien su situación o conocer las enfermedades que tienen”
2	“Los tenis de Carlos”	“en lugar de burlarnos de las situaciones en las que los demás están, hay que ver en que podemos ayudarlos”
3	“Francisco con F de fuego”	“no importa que tan extraña sea nuestra religión no debemos discriminar no nos gustaría que nos hicieran eso”
4	“Tere de sueños y aspiradoras”	“el hecho de ser mujeres no quiere decir que solo podemos hacer actividades de la casa, valemos y podemos hacer lo mismo que los hombres”
5	“Nadia, Gatos y Garabatos”	“no hay que juzgar a las personas por su edad o rasgos físicos”

*Elaboración propia

c) Análisis de las expresiones de los y las alumnas.

En las expresiones se observa confirmación de actitudes y valores expresados en los ejercicios anteriores. Las expresiones muestran actitudes como la empatía y el respeto, al manifestar cuestiones como el ayudar al otro o resaltar la valoración como seres humanos, esto lo observamos en afirmaciones como “las mujeres valemos y podemos hacer lo mismo que los hombres”, que también muestra el reconocimiento a la equidad de género. Además, se ve reflejado el respeto en general, ante la edad, rasgos físicos y religión.

Sin embargo, los planteamientos también muestran el “deber ser” aprendido, al afirmar: “no debemos” o “nadie debe”. Esto nos hace ver la complejidad que existe entre la comprensión, interiorización y las acciones conscientes. Porque

hay una distancia de la que aún no se percatan entre su comprensión del deber ser y sus acciones, cuando las respuestas van cargadas de espontaneidad y de impulsos emocionales. No obstante, considero que a través de esta dinámica se logró en algunos de los y las alumnas visibilizar y tomar posición en actos discriminatorios.

d) Reflexiones y seguimiento

La discriminación conlleva una serie de actos, expresiones, percepciones, estereotipos, estigmas; aprendidos en la socialización y están en la cultura, etc., lo que representa el reto educativo para la reorientación de los mismos que contribuyan a una convivencia sana. En el grupo los y las alumnas a pesar de identificar aquello que lleva a actos discriminatorios, hay una dificultad para evitar que existan, debido a la naturalización que tiene ésta tanto en sus vidas como en el entorno. Durante la presentación de las reflexiones y contenidos de los cuentos, alumnos y alumnas, relacionaron cuentos como el de “Francisco con F de fuego” y el de “media torta para Lupita”, con situaciones que se presentan entre ellos, mencionando por ejemplo; “al compañero le hacen burla por que trae sus tenis rotos” o “a tal compañera le hacen burla porque su papá es taxista” , también “a tal compañero le dicen que tiene Síndrome de Down por su cara”; por lo cual considero, que la interiorización y concientización ante la discriminación es una labor que debe ser constante, progresiva y con apoyo de otros agentes como, los padres y madres de los alumnos y alumnas. Así como por parte de todos los docentes de la escuela, ya que ésta debe ser visibilizada y desnaturalizarse por parte de los agentes que intervenimos en sus vidas, para que así los y las alumnas concienticen y cambien sus actos para sí mismos y sobre los demás.

Intervención 9 – Decálogos para la no discriminación y resolución de conflictos

Se llevó a cabo el día 15 de enero del 2019, en el aula de clases, con una asistencia de 13 alumnos y 14 alumnas.

Se pretende en esta intervención el que los y las alumnas realicen conjuntamente un decálogo para la no discriminación y un decálogo para resolver conflictos.

Tabla 18- Ficha descriptiva 9

Contenido	Decálogos grupales	
Dinámica	Propuestas	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Que con base en lo trabajado y revisado en las intervenciones anteriores los y las alumnas realicen propuestas referentes a formas de resolver conflictos y acciones para promover una convivencia sana. 	
Desarrollo de la dinámica	Recursos	Evidencias
<p>Inicio</p> <p>Saludo y bienvenida.</p> <p>La docente dará expositivamente una retroalimentación de la intervención anterior, retomando las situaciones expuestas existentes en el aula y que se relacionaron con los contenidos de los cuentos.</p> <p>Desarrollo</p> <p>La docente solicitará se formen 5 equipos, lo cuales quedarían 3 de 5 y 3 de 6 personas.</p> <p>Posteriormente indicará que, en una hoja planten conjuntamente 10 propuestas para resolver</p>	<p>Hoja de papel</p> <p>Bolígrafo</p> <p>Colores</p>	<p>Decálogo para la no discriminación</p> <p>Decálogo para resolución de conflictos</p>

<p>conflictos y 10 para propiciar la sana convivencia.</p> <p>Una vez que concluyan dicha actividad se les pedirá que presenten ante el resto del grupo sus propuestas.</p> <p>Con base en las propuestas se realizará conjuntamente un decálogo para la convivencia y uno para la resolución de conflictos.</p> <p>Cierre</p> <p>Para finalizar la docente pondrá de manifiesto la importancia que tiene la responsabilidad social, en este caso el atender de manera conjunta una problemática grupal.</p>		
	Tiempo	50 minutos

*Elaboración propia

a) Descripción de los hechos de la intervención 9

Durante esta intervención se pudo observar mayor participación en los equipos para realizar las propuestas, ya que tuvieron mayor claridad en lo que escribieron, en los planteamientos. Considero que lo revisado y trabajado en las intervenciones anteriores, contribuyó e esta importante actividad.

Es relevante por qué en algunos casos se les esclarecieron dudas referentes a las propuestas para resolución de conflictos, ya que consideraban que con el decálogo elaborado para la convivencia era suficiente. Afirmaban que si cumplían con lo propuesto no habría conflictos. Sin embargo, esto dio oportunidad para explicarles que los conflictos siempre estarán presentes debido a la diversidad sociocultural y otras formas.

Las incidencias que se presentaron fueron en torno al consenso para la definición de los decálogos, ya que de manera natural existe en el grupo diversidad, por lo que se presentan distintas percepciones ante lo requerido. Sin embargo, al ser un trabajo conjunto requirió que se interviniera de forma constante ante situaciones en las que existían diferencias que originaban discusiones entre los y las alumnas. Se logró por la mediación que se cumpliera el objetivo de definir ambos decálogos de manera grupal.

b) Evidencias

Como producto de las reflexiones por equipo, los y las alumnas realizaron los siguientes decálogos:

Tabla 19- Decálogo para resolución de conflictos

- 1.- Identificar cual es el conflicto.
- 2.-Analizar las causas.
- 3.- Encuentra un punto positivo o amigable para iniciar una plática.
- 4.- Recuerda que siempre tienes tiempo para reaccionar, no discutas.
- 5.- No asumas o des por hecho acciones, deja que cada uno cuente sus versiones.
- 6.- Escucha al otro.
- 7.-Proponer ideas para dar solución al conflicto.
- 8.- Se debe plantear un acuerdo.
- 9.- En caso de no poder, acudir a las autoridades competentes.
- 10.- Comprométete a acatar los acuerdos.

Tabla 20- Decálogo para la no discriminación

- 1.- Llama al otro por su nombre.
- 2.- Entiende que hay distintas ideologías.
- 3.- Toma siempre en cuenta a todos por igual.
- 4.-Practica el perdón.
- 5.- Comunícate con todos.

- 6.- Ayuda a quien lo necesite.
- 7.- Evita las burlas.
- 8- Conoce tus derechos y obligaciones.
- 9.- Respeta a los demás.
- 10.-Ser honesto.

c)Reflexiones y seguimiento

A través de las propuestas que los y las alumnas plantearon para el decálogo para resolución de conflictos, logran construir un procedimiento para tratar el conflicto. Se observa la influencia de conocimientos referente a la comunicación no violenta, ya que parten de identificar aquellas cuestiones que están causando el conflicto, analizar la situación. Destacan la importancia de encontrar el lado positivo y amigable. El tiempo que necesitan antes de reaccionar, lo cual implicaría un gran logro de control de los impulsos. Reconocen que existen el problema de caer en supuestos en el que escucha, por lo que le dan primer lugar a escuchar. Destacan la actitud y disposición a negociar, al mencionar que es importante proponer ideas para dar solución al conflicto. Identifican que existe la posibilidad de recurrir a un mediador como es la autoridad, lo cual implica reconocer las limitaciones que en determinados conflictos puede haber. Finalmente indican la importancia de la responsabilidad.

En cuanto al decálogo para la no discriminación y exclusión, propuesto por los y las alumnas, contiene las acciones que ayudarían al grupo para convivir de manera sana, y evitar las causas de la presencia de dichas problemáticas; entre las conductas que proponen; recalcan el evitar los sobrenombres y etiquetas, tener respeto a la diversidad de pensamiento, propiciar la igualdad y equidad, así como el respeto y la solidaridad.

Considero que ambos decálogos son evidencias que reflejan el logro educativo de las intervenciones trabajadas en el grupo. Muestran la identificación de acciones que pueden evitar que exista discriminación. Se observa en sus propuestas planteamientos que tienen que ver con el “deber ser” aprendido conceptualmente, en contexto. También “se visibiliza una concientización ante el

problema y por consiguiente la interiorización de la importancia y responsabilidad que tienen de no discriminar.

4.10 Resultados de la Fase 2

Esta segunda fase se enfatizó en que los y las alumnas conocieran lo que es la discriminación, para así posteriormente pudieran identificarla en sus vidas y en sus actos, de lo cual se obtuvo un registro.

Se obtuvo que la mayoría de los y las alumnas han experimentado la discriminación y al mismo tiempo la han ejercido cómo forma de compensación ante lo que les sucedió, también es importante recalcar como es que después de haber llevado a cabo un acto o expresión discriminatoria hacia otra persona tuvieron sentimientos de arrepentimiento, debido a que estaban conscientes de que habían causado un daño, sin embargo lo interesante en esta parte está en él, ¿Porque aun siendo conscientes de dicha situación y de haber experimentado arrepentimiento y tristeza, repiten dichos actos?, lo cual considero, la respuesta se encuentra en la parte de la naturalización, y por consiguiente en la invisibilidad de la discriminación.

También fue mediante esta etapa que se utilizaron como herramientas para motivar la reflexión, la película “Perfume de Violetas, Nadie te oye” y la lectura de los cuentos de Kipatla, que se llevaron a cabo análisis y reflexiones ante las situaciones que se mostraron a través de estos, a partir de ello pudieron vincularlas con la vida cotidiana dentro del aula, además de que, al tratarse de situaciones diferentes, se trabajó la parte del reconocimiento y respeto a la diversidad social.

En la propuesta de los decálogos que se llevó a cabo en la última intervención, los y las alumnas reflejan la comprensión que lograron de las intervenciones trabajadas, ya que en los planteamientos se observa la influencia de las actitudes trabajadas, tales como; el respeto, la empatía, la cooperación, justicia, libertad, igualdad y equidad; además de la vinculación que tienen esta con las acciones que evitan la presencia de la discriminación en la convivencia del grupo.

A través de estas cinco intervenciones que los y las alumnas obtuvieron conocimientos referentes a lo que es la discriminación e identificaron las

situaciones que los vulneran, pero también en las que ellos y ellas vulneran a alguien más; esto a través del trabajo reflexivo – dialógico y vivencial el cual es relevante tal y como lo menciona Latapí (2003), ya que la forma de incitar la reflexión es propiciando que los y las alumnas sean conscientes de los juicios morales que emiten ante lo que viven y enfrentan a diario y que para ello es importante propiciar primeramente un clima de confianza y de libertad de expresión, aparte de:

- Reflexionar sobre los problemas morales (situaciones en las que entran en conflicto dos valores), dialogar y discutir entorno a ellos.
- Ponerse en el lugar de los otros.
- Experimentar en la vida cotidiana de la escuela los valores superiores de respeto a la dignidad de las personas y los de justicia.

Lo cual considero es de suma importancia, en tanto que de esta forma logran interiorizar y concientizar sus actos, ya que este análisis les contribuyó a que identificaran indicadores inclinados hacia la discriminación, para así poder prevenir o evitar estar o provocar situaciones discriminativas.

Cabe señalar, que las dinámicas estuvieron basadas en el trabajo cooperativo, teniendo en cuenta que es una estrategia que facilita el intercambio de ideas y al mismo tiempo se fortalece la confianza y la integración grupal, que beneficiara en el propicio de un ambiente sano dentro del aula.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

Con base en el diagnóstico y la estrategia de intervención que se implementó anteriormente, se presentan los aspectos más importantes de este trabajo.

Principalmente, para la estrategia de intervención, fue relevante llevar a cabo previamente un diagnóstico con el fin de conocer e identificar elementos que influyen en la problemática emergente en la convivencia escolar entre los y las alumnas de primer grado de secundaria.

5.1 Sobre el diagnóstico implementado

Para realizar una propuesta de intervención, ante una problemática emergente, fue de suma importancia, identificar mediante el diagnóstico aquellos aspectos que la constituyen. Para ello, principalmente fue necesaria la observación como docente del grupo, en sus diferentes manifestaciones. Se pudieron identificar cuestiones que más allá de irrumpir el proceso de aprendizaje, irrumpían algo esencial en la estancia de los educandos, la cual era su integridad como personas, como parte de un grupo y como seres humanos; como, por ejemplo, la desvalorización e interiorización entre ellos y ellas con base en sus rasgos físicos, apariencia, condición cognitiva y económica. Es sorprendente, observar conductas en los y las alumnas, cargadas de violencia, enojo, rencor e indiferencia, etc. Tomando en cuenta que son seres humanos de entre 12 y 13 años, y que proyectan a su corta edad, el reflejo de problemáticas sociales.

Ante lo anterior, me refiero a la discriminación y exclusión entre los y las alumnas, con base en diversos factores, como lo físico, psicológico, emocional, económico, cognitivo, etc.; que se manifiesta a través de sus tratos, expresiones y percepciones de los educandos.

Las tres fases que constituyeron el diagnóstico, se obtuvieron resultados, en los cuales se visibilizó, la conformación de manera natural los subgrupos, a base de ciertos factores como ideologías, intereses, creencias, expresiones, etc., que les dan un sentido de pertenencia, conformando pequeños subgrupos de oposición. Se manifiesta la influencia del contexto socio cultural en los mismos; teniendo en

cuenta que, este se ve reflejado desde la formación del individuo en el núcleo familiar.

Ante lo anterior se llevaron a cabo, análisis teóricos empíricos, en los cuales, se resaltó, la influencia de la necesidad en la adolescencia de acentuar su identidad como hombre y mujer a través de conductas inclinadas a la masculinidad y feminidad. Éstas tienen que ver con la historicidad y preservación de lo que actualmente tenemos como sociedad, en la cual la presencia de estereotipos y prejuicios han sido naturalizados; en los que el hombre y la mujer cumplen con un rol en específico; y que a pesar de que tales sean no aptos a la sociedad actual, estos son transmitidos de generación en generación.

La adolescencia es una etapa compleja en los individuos, debido a los diversos cambios que en esta se presentan, además de ser una etapa vulnerable ante la influencia de distintos factores, principalmente en la formación de su identidad.

Los y las alumnas, en este caso son personas que se encuentran en dicha etapa y que han ido adquiriendo sus ideologías, creencias, percepciones, formas de actuar, de relacionarse, etc.; A través, en un inicio en el núcleo familiar y posteriormente en la socialización con su alrededor. Desde mi percepción como docente, considero que, es de suma importancia brindarles el apoyo y la atención que se requiera para la prevención e intervención de situaciones que los y las vulneran. Son producto de su contexto y las personas que les rodeamos, así como hemos contribuido a que vivan en medio de ciertas circunstancias que los lastiman y vulneran; podemos contribuir para cambiar el rumbo de las mismas.

De lo anterior, la necesidad de demostrar su masculinidad y feminidad ante los demás, es resultado de los prejuicios y estereotipos socioculturales que tenemos en nuestra sociedad y que al mismo tiempo ejercen una presión sobre los y las adolescentes, en medio de su proceso de socialización, donde buscan pertenecer a grupos sociales, ser aceptados y reconocidos por los demás, es por ello, que, a su vez, recaen en conductas, expresiones, ideologías, etc. Con las que llegaran a dicho fin del reconocimiento y aceptación.

5.2 Sobre la aplicación de la estrategia de intervención

Mediante la estrategia de intervención se trabajó, el que los integrantes del grupo se conocieran por su nombre, y a través de dinámicas lúdicas se fueran integrando; aunque es relevante acentuar que, el proceso de conocimiento e integración es complejo, debido a la carga sociocultural que los educandos traen consigo, ya que por ejemplo; la etiquetación a base de prejuicios y estereotipos se presenta desde la conformación del grupo, es por ello, que tal y como se mostró en la primera fase del diagnóstico, el grupo se subdivide en 6 subgrupos, con base en distintas ideologías y modos de tratarse y actuar que traen los educandos.

En esta subdivisión, es evidente la necesidad de los y las alumnas, de mostrar en el caso de los hombres su masculinidad y en el caso de las mujeres su feminidad.

Tomando en cuenta que, dichos educandos se encuentran en una etapa de desarrollo en la que están formando su identidad; Y, en la que le es importante manifestar su sexualidad; haciendo hincapié en recalcar su hombría y en su caso su ser femenino.

Hay que tomar en cuenta, que los aspectos culturales y sociales son los que influyen en los cimientos en la formación de identidad de los educandos, ya que, las bases se obtienen en el núcleo familiar donde se desarrollan.

Por lo anterior que, este trabajo se fue desarrollando de manera evolutiva, en la búsqueda de un reordenamiento en la dinámica de convivencia entre los y las alumnas de primer grado de secundaria. En primer lugar, se concentró en conocer las necesidades de dicho grupo, así como las dificultades presentes y su satisfacción.

Consistió en un proceso evolutivo en el que se llevó a cabo un trabajo constante y de re alimentación, conforme este iba avanzando. Considero que, dentro de la primera fase de intervención, enfocada al conocimiento e integración grupal, así como en la identificación de elementos que sustentan la misma integración, como la confianza, el respeto, la empatía, cooperación, igualdad, equidad, justicia y tolerancia; se logró que los y las alumnas reconocieran la importancia

de lo antes mencionado, a partir de y mediante las actividades realizadas. Realizando el seguimiento de sus procesos educativos mediante las reflexiones escritas por ellos y ellas.

Durante esta primera fase de intervención, pude ser testigo del proceso complejo que requiere el que un grupo se integre, siendo este un desafío educativo que debiera formar parte de las prioridades escolares, tanto, para los y las docentes, como para los demás agentes escolares.

Desde mi experiencia y observación como docente, la integración grupal y el trabajo de actitudes fundamentales para la misma, pasa en ocasiones desapercibida por los agentes que actuamos en la escuela, considerando que con el hecho de que los educandos tengan una estancia diaria en un grupo, se han integrado o se sienten parte y aceptados en el mismo; lo cual representa un error, y afirma la necesidad educativa de ser como docentes observadores y estar alertas ante lo que denominamos “la normalidad”.

El proceso de conocimiento entre los integrantes del grupo, refiriéndome al que los y las alumnas que conforman un grupo conozcan sus nombres, considero que es fundamental, ya que, es una estrategia para que desde un principio exista una interacción entre los y las alumnas; y de esta manera contribuir a romper con las etiquetas y prejuicios que se presentan desde el momento en el que se encuentran en un mismo espacio; así como, evitar el uso de sobrenombres, apodos o la identificación entre los educandos mediante sus características físicas y apariencias, basadas en etiquetas; por ejemplo, expresiones como “ el chico raro”, “la gordita”, “el chaparro”, por mencionar algunas.

Por lo que, el conocerse es un recurso que contribuye a romper con las etiquetas, que afectan el bienestar integral de los y las alumnas. Ante ello, a través de la reflexión pude identificar que el conocer el nombre del otro u otra, e interactuar es un factor importante para la integración del grupo y el desarrollo de actitudes que contribuirá al funcionamiento grupal.

De lo anterior, que es fundamental seguir desarrollando estrategias que contribuyan a propiciar ambientes sanos basados en el conocimiento y reconocimiento de todos y todas, así como en la confianza, el respeto, la

empatía, tolerancia, igualdad, justicia, etc. Ya que será en dichos ambientes donde también se pueda romper con lo naturalizado, donde el emitir una crítica desvalorativa hacia alguien más es aceptado y apoyado, donde insultarse y golpearse entre compañeros, es permitido y ante la indiferencia u omisión es reforzado; en los que se vulnera la integridad y seguridad personal de los y las alumnas.

Es por ello, que en la segunda fase de la estrategia de intervención se buscó adentrar a los educandos a los temas de discriminación y exclusión, con el fin de que, a través de la obtención de conocimiento referente a dichas temáticas, pudieran identificar los momentos en los que eran parte de dichas problemáticas en diferentes roles, ya sea de víctima o victimario.

Ante esto, los y las alumnas, al principio tenían una noción de que lo que ocurría en el grupo era negativo, sin embargo, no identificaban plenamente qué situaciones enfrentaban; una vez que se les introdujo a los temas antes mencionados, pudieron identificar que la discriminación y la exclusión era vivida y ejercida entre ellos y ellas. Lo cual considero es un logro, ya que, con este conocimiento y reconocimiento de las situaciones por las que atraviesan, se abre la posibilidad de que surja en ellos y ellas el concientizar sus actos y se den cuenta de aquello que los y las vulnera, o bien que vulnera a los demás.

Sin embargo, no fue un proceso fácil, debido a que no todos se muestran disponibles ante el trabajo sobre un tema. Considero que es parte de la diversidad de pensamientos e intereses, inclusive existen alumnos y alumnas que a pesar de reconocer actos en los que vulneran a los demás siguen llevándolos a cabo; lo cual considero corresponde a conductas reforzadas tanto en su entorno familiar como socio cultural.

Para lo anterior, es importante recalcar que fue necesario, que los y las alumnas compartieran sus experiencias y a través de estas, analizaran e identificaran aquello que los llevó a discriminar en ciertos momentos o el haber sido discriminados o excluidos. Ya que, con base en la reflexión de sus experiencias, reconocieron el hecho de haber experimentado estar en dichas situaciones, lo que los llevo a hacer acciones en las que hicieron que otra persona tuviera una vivencia de discriminación o exclusión. Por ejemplo, el alumno o alumna que en

su momento fue discriminado por su color de piel, posteriormente discriminó con base en lo mismo, por el sentimiento que dicha situación le provocó.

Ante lo anterior, como docente identifiqué un reto en la convivencia entre los educandos, en tanto que, surge la incógnita, ¿Cómo se pueden transformar los sentimientos ocasionados por situaciones lastimosas, como el enojo, rencor, odio e indiferencia, en sentimientos que propicien la comprensión y el perdón? Es complejo el mover los sentimientos de los alumnos, más aún cuando están formados con base en el desarrollo como persona, desde el núcleo familiar y contexto socio cultural; además, de la diversidad de ideologías, creencias, intereses, etc., de cada uno de los y las alumnas.

Por otra parte, es importante mencionar que, en la implementación de las dos fases de intervención, y con el fin de sensibilizar, informar y propiciar la reflexión de los y las alumnas, fue necesario llevar a cabo las actividades de manera que resultaran significativas, tomando en cuenta para ello, sus conocimientos previos, experiencias y vivencias, referente a la discriminación y exclusión. Además, en todo momento fue de gran importancia propiciar el trabajo cooperativo y reflexivo, tanto de manera grupal como a nivel personal, lo que contribuyó a que se interiorizaran a cierto punto los contenidos y reflexiones ante dicha problemática, con el fin de contribuir a la reconstrucción de maneras de percibir la pluralidad social y propiciar su reconocimiento.

5.3 Sobre los resultados obtenidos

En la primera fase de la estrategia de intervención, se tuvo como objetivo, promover en el grupo de primer grado, un ambiente donde se conocieran entre sí por su nombre, se integrarán y se generara confianza; una forma de interaccionar con el grupo y tener un primer acercamiento con la manera de convivir entre los y las alumnas.

Ante lo anterior, como docente las dificultades que implica el que un grupo de estudiantes a pesar de vivenciar una estancia en un mismo lugar durante 8 horas al día, se llegan a mostrar indiferentes entre los mismos, sin embargo, el hecho de motivar a que se pregunten y se presenten ante los y las demás, propicia que comiencen a interactuar, ya sea visiblemente o verbalmente.

Lo cual represento uno de los logros, ya que, por ejemplo, en un inicio se logró que todos conocieran el nombre de todos y todas, y resultó que provocó sorpresa para algunos, el darse cuenta que no habían identificado por completo a los integrantes del grupo.

Por consiguiente, la interacción propicia el comienzo de una integración grupal, que es importante resaltar, la naturalidad de la misma en subgrupos, ya que los y las alumnas comienzan la interrelación principalmente con aquellos y aquellas con las que comparten gustos, intereses, ideologías, etc., pero con las y los alumnos inmediatos, ósea, con los que están ubicados a su alrededor, lo cual considero obstaculiza el conocimiento e interacción con el resto.

De lo anterior, resalto que dicho proceso de conocimiento e interacción grupal, influye en la dinámica de convivencia, ya que, por ejemplo, el hecho de no llamarse por su nombre, posibilita el que se pongan sobrenombres o apodos, y que a su vez se propicien conflictos en cuanto al descontento por lo mismo, así como rivalidades y se originan sentimiento como el enojo, rencor, coraje, odio, etc. Consecuentemente, que se origine el que se excluyan y discriminen a base de los sobrenombres o apodos que se llegan a colocar. Y que estos a su vez tienen una connotación basada en prejuicios y estereotipos, por ejemplo; el hecho de en lugar de dirigirse a una compañera por su nombre, hacer referencia de “la niña gordita”, “la chaparra”, “el enano”, “el lento”, “la ñoña”, por mencionar algunos.

Por lo que resultó fundamental, implementar en la estrategia de intervención dinámicas que implicaran el trabajo colaborativo, cooperativo y participativo, tanto de manera grupal, como de manera individual; ya que de esta manera se propició el que se interactuara, y así aumentara el conocimiento de todos y todas las integrantes de grupo, así como de su interacción y comunicación. Sin embargo, dicho trabajo tuvo sus dificultades, ya que no todos los educandos, tienen el interés de llevar a cabo actividades de esta manera, por lo que fue importante trabajar la identificación y definición de actitudes que ayudaran a propiciar en el grupo dicho trabajo, tales como; el respeto, la igualdad, equidad, justicia, cooperación, empatía, tolerancia y libertad. Estas se relacionan con la responsabilidad.

Ante lo anterior, me resulto relevante el conocer las perspectivas de los y las alumnas ante el significado de dichas actitudes, ya que es curioso cómo es que tienen percepciones y significados memorizados o aprendidos, sin una comprensión de lo que implica en actos, expresiones e ideologías. Por lo que, una tarea relevante de la estrategia de intervención, fue introducirlos a la significación de las actitudes de manera que pidieran comprender sus implicaciones y con ella su relevancia en la convivencia de un grupo.

Dicho proceso, requiere de una atención y trabajo constante en el que de manera cotidiana, se les muestre el significado no solo de las actitudes antes mencionadas sino, de las que se requiera en los diferentes escenarios; mediante actos, expresiones, ideales, etc.; Proyectados desde los agentes educativos, no en forma de contenidos que deben memorizarse o como parte de reglamentos, sino, como una forma alterna de percibir aquello que sustenta una convivencia sana; que es importante preservar no solo en el aula de clases o en la escuela, si no, en los diferentes espacios en los que se encuentren.

En la segunda fase, ante lo anterior, a través del desarrollo de las actividades realizadas, se logró, introducir a los y las alumnas en las temáticas de discriminación y exclusión; mediante un proceso constante reflexivo, dialógico y vivencial. Lo cual, implicó una apertura del grupo entre los y las alumnas y hacia la docente, ya que, la finalidad estuvo inclinada a que se introdujera en las temáticas de manera significativa, lo que involucraba el mover experiencias y sentimientos de uno u otra forma, lo que considero ayudo a la sensibilización y empatía.

El que los y las alumnas llevaran a cabo un trabajo de autoanálisis de sus actos y de sus vivencias, para identificar aquellas situaciones en las que llegaron ser o provocaron que otra persona fuera discriminada y/o excluida, es una labor que requiere principalmente respeto, complicidad y en ciertos casos anonimato; ya que son situaciones tanto que han marcado su vida como la de otros u otras. Además, de que por parte de los educandos requiere de valor para poder expresar ante el grupo dichas situaciones.

Ante lo anterior es relevante mencionar, que esto es parte del motivo por el cual se utilizaron recursos como la película “perfume de violetas, nadie te oye” o de

los cuentos de Kipatla de CONAPRED; ya que de esta manera se consideró el que se identificaran con las situaciones que se presentan en dichos recursos para poder facilitar el que los y las alumnas se sintieran emparentados y compartieran así sus experiencias y vivencias.

Por último, considero que este trabajo es el inicio del reordenamiento de diferentes dinámicas de convivencia desde mi perspectiva y labor como docente. Los resultados que se obtuvieron en la estrategia de intervención, como una alternativa pedagógica de intervenir ante las problemáticas de discriminación y exclusión entre alumnos de primer grado de secundaria, son una muestra de los pequeños o grandes cambios que se pueden alcanzar en las formas de convivir dentro de las aulas.

Si bien los resultados obtenidos en la aplicación de esta estrategia de intervención mostraron un impacto positivo en los y las alumnas de primer grado de secundaria, es importante recalcar, para que este sea del todo efectivo y se pueda obtener un cambio en la comunidad escolar; es necesario darle continuidad y un periodo de tiempo más amplio; en tanto que, considerando que la educación secundaria comprende tres grados escolares, es importante que este fuese un proceso que tuviera la misma durabilidad, sin omitir, el seguimiento que este requeriría, además de las constantes adecuaciones acorde a los resultados que se fueran obteniendo.

Es relevante recalcar, que para el logro de una intervención en las distintas problemáticas que emergen en los espacios educativos, es fundamental la intervención en nosotros y nosotras mismas como docentes y agentes educativos, desde lo personal; analizando y cuestionando nuestros ideales, percepciones, intereses, prejuicios, estigmas y actos, además de la involucración en temáticas que nos ayuden a sustentar las intervenciones.

De lo contrario, considero que cualquiera que sea la estrategia de intervención, estará sujeta a la subjetividad, buscando lograr finalidades o resultados desde deseos individuales o personales, lo que a su vez propiciará represión, dominio y vulneración de la integridad personal de los educandos.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Ausubel- Novak- Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: TRILLAS.
- Aguilera, B. (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, España: Popular
- Antillón, X. (2013/enero). *Del horror a la reconstrucción del tejido social*. Dfensor, (01), p: 6- 11.
- Briñón, M. (2007). *Una visión de género... es de justicia*. Madrid: InteRed
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (abril- junio, 2001). Vygostky: *Enfoque sociocultural*. *Educere, revista venezolana de educación*, (5) 3. P: 41-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>.
- Coloma, C. y Tafur, R. (septiembre 1999). *El constructivismo y sus implicancias en educación*. *Educación*, (8) 16, p: 217- 244. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056798.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016). *Respeto a las diferentes masculinidades. Porque hay muchas formas de ser hombre*. Ciudad de México: CNDH.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1991). *Hacia una cultura de los Derechos Humanos*. México: Tredex
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. (s.f.). *Discriminación e igualdad*. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142
- CONAPRED. (s.f.). *Documento informativo sobre discriminación racial en México*. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier%20DISC-RACIAL.pdf

- Chávez, A. (2012). *Valores Éticos*. Recuperado de <https://quesonlosvaloreseticos.com/valores-eticos-fundamentales-libertad-justicia-responsabilidad-y-verdad>.
- Días, F. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill
- Fisas, V. (1998). *Educación para una cultura de paz*. Claves de razón práctica (85), p: 37-45.
- Goffman, E. (2008). *Estigmas. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu.
- Gutiérrez E. José Luis (2007) *¿Qué es la discriminación?, En: Educación: Formación cívica y ética*. México: Editorial Cal y Arena
- Lagarde, M. (1997). *Claves feministas para el poderío y la autoafirmación de las mujeres*. Managua, Nicaragua: Puntos de Encuentro.
- Latapí, P. (2003) *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. Ciudad de México: FCE
- Linares, A. (2007-2008). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Master en Paidopsiquiatría. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Macedo, B. (1997) *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. México: UNESCO
- Marshall, R. (2000) *Comunicación no violenta*. Barcelona, España: Urano.
- Montes, B. (2008). *Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio*. *Iniciación a la Investigación*, (3), p: 1-16. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/viewFile/202/183>.

- Montes, M. (2011) *Aportes de investigación en educación y valores en México*. Morelia, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y REDUVAL ISBN.
- Navarro, J. (27 de septiembre,2015). *Cooperación*. Definición ABC. Recuperado de <https://www.definicionabc.com/general/cooperacion/> consultado el 25 de abril del 2018.
- Organización de las Naciones Unidas (1948): Declaración Universal de los Derechos Humanos. México. Recuperado en: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf.
- Ospina, D. y Ospina, C. (Junio/2017) *Futuros posibles, el potencial creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (1), pp. 175-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77349627011.pdf>
- Pagés, J. (2009). Masculinidad y violencia: aproximaciones desde el universo del deporte. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 123-136. Editora UFPR
- Perlo, C. (Junio/2006). *Aportes del Interaccionismo simbólico a las teorías de la organización*. *Invenio*, 9(16), pp.89-107. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/87701607>.
- Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea.
- Rico, E. (2016): *Sexualidad y equidad de género en la Ciudad de México*. Ciudad de México: Punto Fijo.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. España: McGRAW-HILL
- Rueda, A.(2011/ enero). *El trabajo sexual Trans*. *Dfensor* (01), p. 28-33.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017). *Tutoría y educación socioemocional*. Ciudad de México: SEP
- SEP. (2011), *Programas de estudio. Secundaria. Asignatura estatal. Educación Sexual*. México: SEP. Recuperado de

<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/estatal/catalogo-nacional>.

Siekckmann, Jan-R. (2008) *El concepto de autonomía*. Doxa (31), p: 465-483.

Valenzuela, M. (2009). *Curso Taller: Y tú, ¿Cómo discriminas? Programa para adolescentes*. México: CONAPRED

Velázquez, M. (2006) *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*. Barcelona: Pomares.

Velázquez, M. (2008). *Agresores, agredidos y mediadores. Problemáticas y habilidades de los adolescentes en la escuela. Cinco casos de estudio*. México: UPN

Yurén, T. (2008) *Dispositivos de formación socio moral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas, En: La formación de los jóvenes*. México: Editores Juan Pablos.

Anexo 1

Alumno	Fecha	Agresiones verbales	Golpes	Discriminación	Expresiones verbales
AC	28 de noviembre del 2017	Falta de respeto hacia su profesora de música.			
	29 de noviembre del 2017		Estaba jugando en la clase de música		
	13 de diciembre del 2017 -	Falta de respeto hacia el profesor de educación física.		Golpea a su compañero Edgar y lo llama "bizco", al ser reportado miente diciendo que es de otro grupo	
	16 de enero del 2018				Cuando el profesor de educación física pregunta ¿hay alguna duda sobre el tema?, el alumno grita "chúpame el trozo", el profesor le pide que explique el tema, ya

					que no estaba tomando nota y le contesta ¿yo, por qué?, continúa con actitud grosera justificando que al fin lo darán de baja.
--	--	--	--	--	--

Alumno	Fecha	Agresiones verbales	Golpes	Discriminación	Expresiones verbales
AE	29 de noviembre del 2017		Le avienta la mochila en la cabeza a Fernanda, se justifica diciendo que ella se lleva		
	13 de diciembre del 2017		Avienta objetos a sus compañeros		

			en la clase de matemáticas		
	08 de enero del 2018		Toma a su compañera Alison de la quijada y la jala; argumenta que es un cariñito.		les dice a sus compañeras que son "pinches viejas feas"
JR	10 de enero del 2018	Les llama por apodos a sus compañeros y se burla de ellos.	Se pelea a golpes con su compañero Alejandro.		
	15 de enero del 2018		Arroja pedazos de goma al resto del grupo	Le dice a Daniel que es un retrasado mental y que requiere ayuda.	

Estos tres alumnos a finales del mes de enero del 2018, fueron dados de baja por solicitud de sus padres, por los constantes citatorios, reportes y bajas calificaciones.

Posteriormente debido a la ausencia de estos alumnos antes mencionados, los alumnos y alumnas del grupo F mostro un cambio significativo, ya que los reportes por indisciplina disminuyeron, así como la convivencia dentro del aula, ésta comenzó a tener mayor confianza entre los alumnos y alumnas, por consiguiente, hubo una reorganización natural del grupo en el que ente ellos comenzaron a mostrar mayor colaboración en las actividades grupales.

