

uaim

RA XIMHAI ISSN 1665-0441

Volumen 12 Número 3 Edición Especial

Enero – Junio 2016

79-99

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

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

Isaura Martínez-Rodríguez

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

RESUMEN

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

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

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

SUMMARY

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

Recibido: 23 de noviembre de 2015. Aceptado: 11 de marzo de 2016.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en *Ra Ximhai* 12(3): -
79-99.

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

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

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

Este artículo de investigación, se integra por tres apartados:

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

1. ¿Cómo se gestó la investigación?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Los resultados de la investigación

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

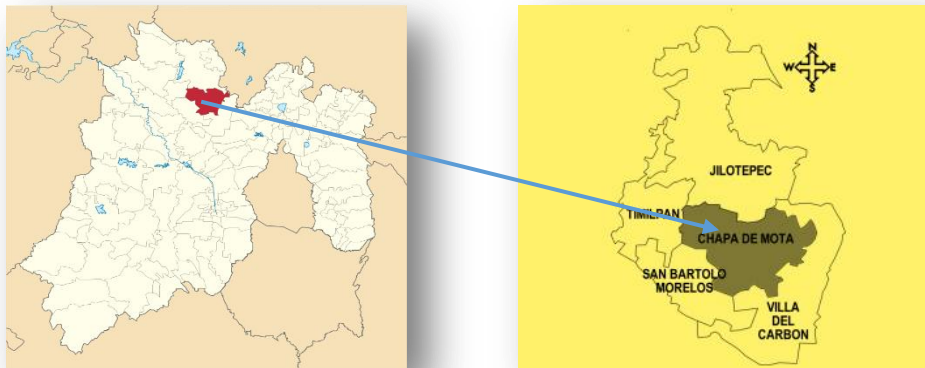


Figura 1.- Ubicación geográfica del Municipio de Chapa de Mota en el Estado de México.

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

El municipio, de acuerdo con el Instituto de Geografía Estadística y Catastral del Estado de México, (IGECEM, 2013) de un total de 27, 551 habitantes, la población en edad de cursar la educación secundaria, se contabilizaban 2,974 entre 10 y 14 años; relativamente es un municipio pequeño demográficamente hablando, en tanto territorialmente, posee una extensión de 289.49 km² y representa el 1.3% del territorio estatal.

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Diversidad cultural en la Telesecundaria

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Conflictos en la diversidad

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

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

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

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

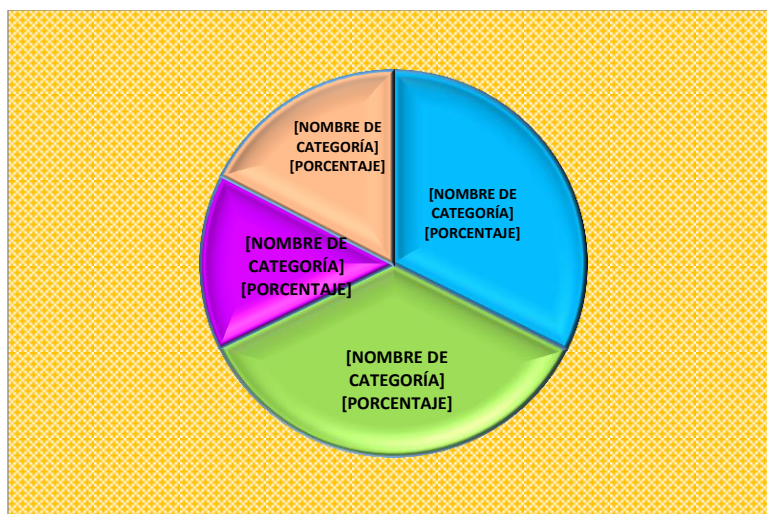


Figura 2.- Integrantes del grupo focal.

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

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

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

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

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

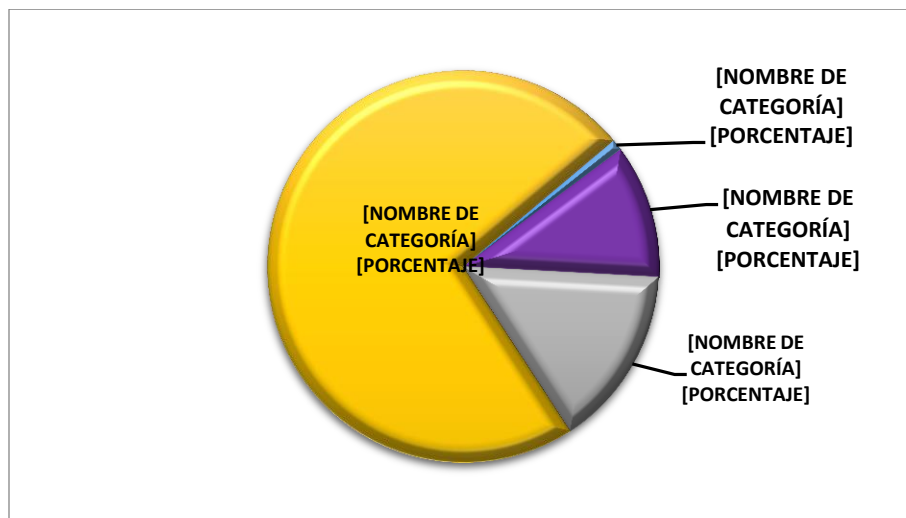


Figura 3.- Frecuencia con la que se mencionó al grupo focal por espacios seleccionados para el trabajo de campo (elaboración propia con base a los comentarios de la comunidad escolar).

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

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

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

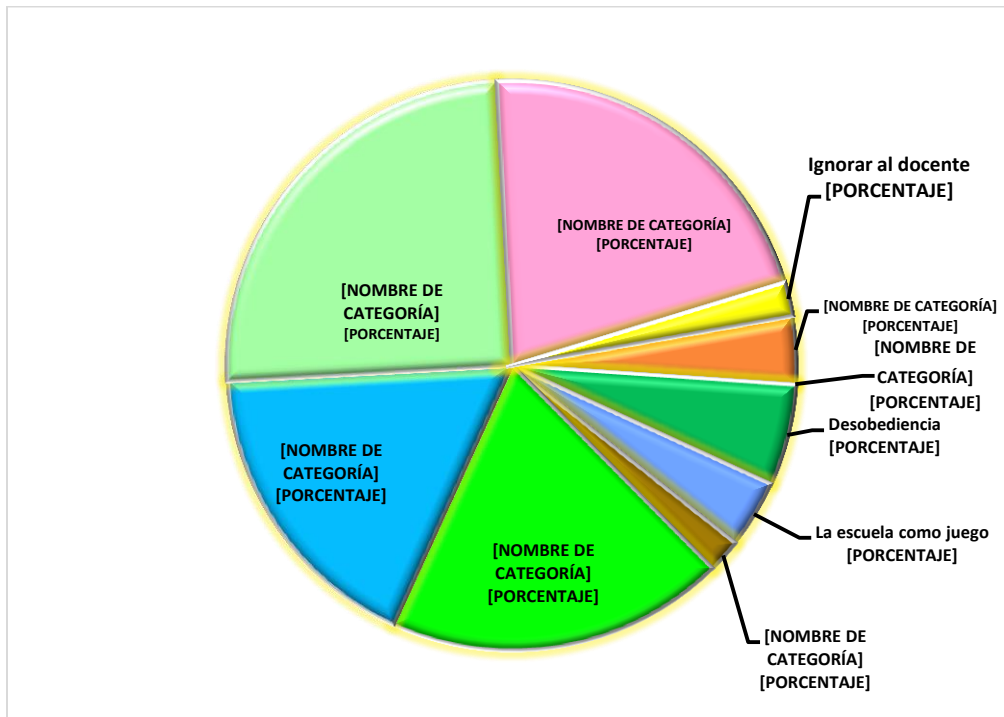


Figura 4.- Causas que afectan el abordaje de contenidos (elaboración propia con base a los comentarios de los docentes).

Ahora se observa una realidad violenta y agresiva generada por los alumnos del grupo focal, aunque es evidente la violencia simbólica y la violencia estructural “En la realidad las violencias no se encuentran separadas una de otras, interactúan entre sí” (Sandoval, 2014, p. 119), pero en alguna hay mayor incidencia y consecuencias.

Se destacan: *golpear con una mención del 22 %*; *pellizcar las tetillas en un 13%*; *hebillaso en un 11%* los alumnos afines a la banda, usan los ajustadores del cinturón como arma de ataque en las

peleas; *agarrar* un 10% significa que se golpearon; *patadas* un 7%; en tanto, *reventar* (significa golpear hasta sangrar), *manotazo* (pegar con la palma de la mano, se ha naturalizado su uso e incluso los alumnos solicitan el golpe en la cabeza), *mazorcaso* (cortan las mazorcas de la caña del maíz para emplearlas como arma de combate) y *sangrar* todas estas con una mención del 5% cada una; y finalmente, *descalabrar* con un 3% (con el uso de algún objeto como piedras).

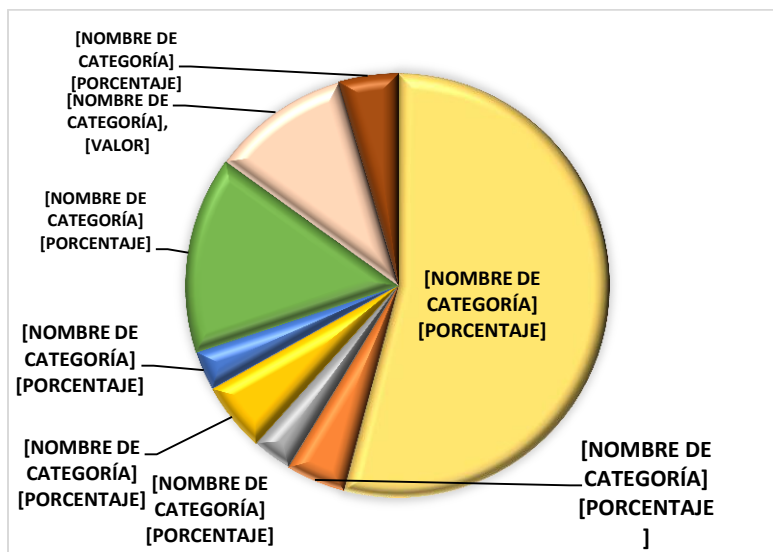


Figura 5.- Principales actos violentos mencionados por los alumnos del grupo focal (elaboración propia con base a los comentarios del grupo focal).

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

El Alumno Líder “J” y las peleas extraescolares:

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

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

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

Sobre el uso de la hebilla a temprana edad:

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

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

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

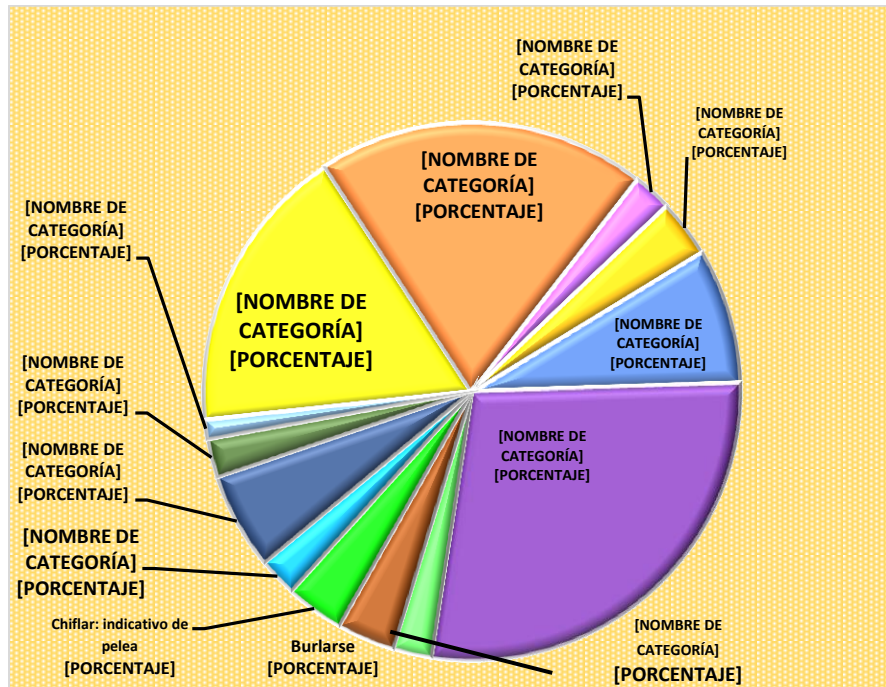


Figura 6.- Principales conflictos violentos generados por los alumnos del grupo focal.

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

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

El conflicto y las violencias emergen como los elementos más sensibles de la convivencia escolar, se relacionan a veces, directamente, con la trasgresión de las normas, y obligan a dar una respuesta de la escuela en la que se pone en juego la concepción de justicia –expresada casi que exclusivamente en el castigo como

fórmula retributiva- y en su lugar en el proceso de formación integral (Puerta, 2014).

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

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

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

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

2.3 La convivencia intercultural en la Telesecundaria

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

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

Es importante aclarar, que si bien esta investigación se acerca particularmente a un grupo focal, no significa demérito al resto de jóvenes de la Telesecundaria No. 0180, no se pretende excluir a otros y sus situaciones personales, únicamente el acercamiento responde a explorar de manera sostenida, comprometida, centrada, puntual en 4 alumnos. Esta experiencia, es sólo una mirada, la cual podría afianzar un impulso intercultural en toda la comunidad escolar.

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

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

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

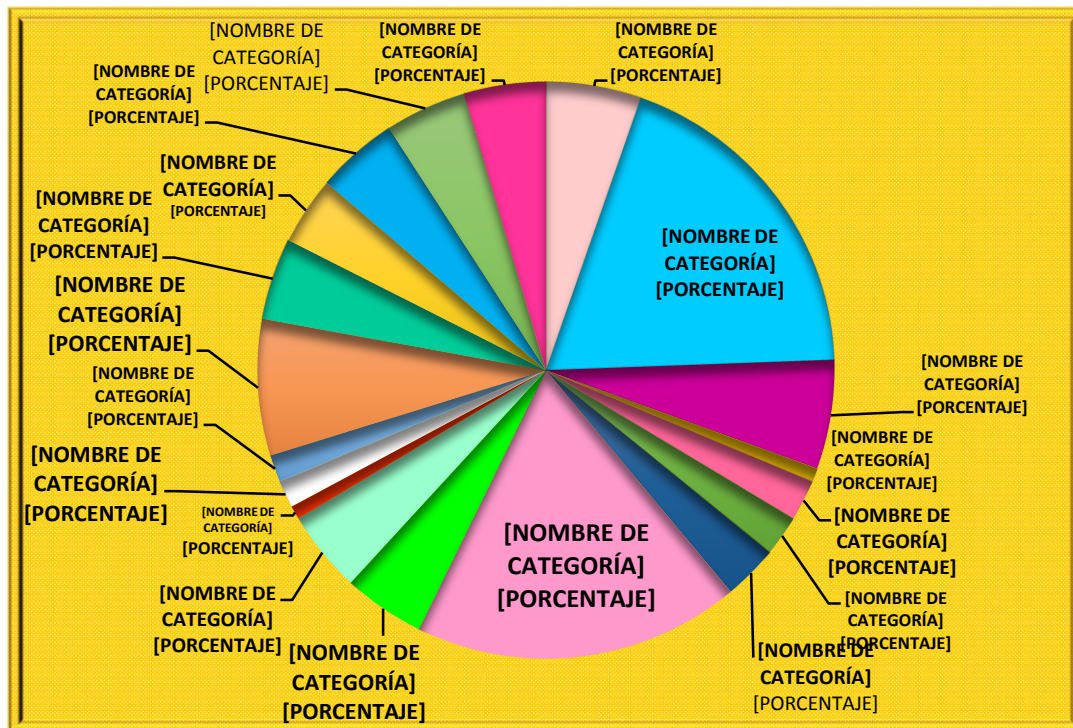


Figura 7- Propuestas del colectivo docente para atender conflictos, agresiones y violencias (elaboración propia con base en las sesiones de Consejo Técnico Escolar).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4 El diálogo intercultural en la escuela

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

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

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

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

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

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

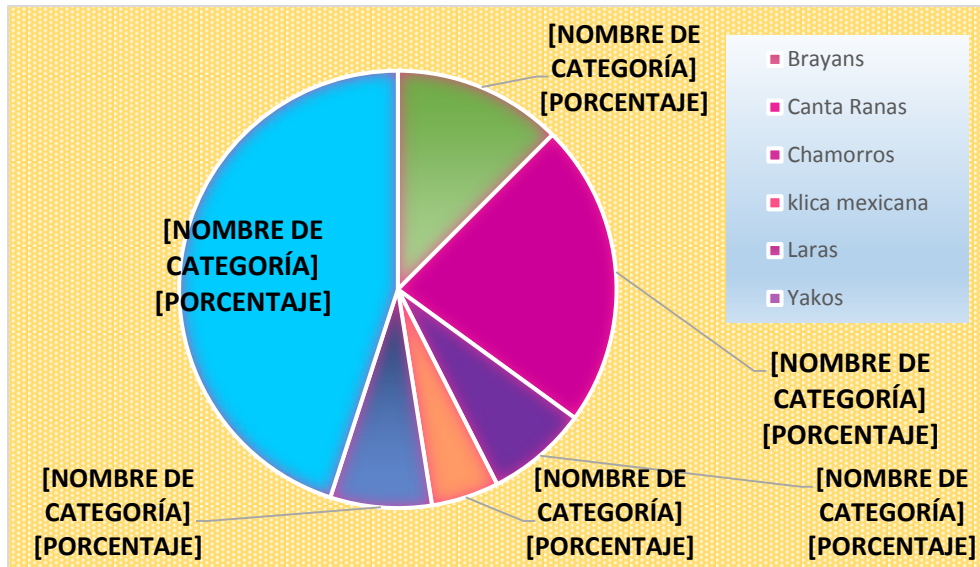


Figura 8.- Principales bandas locales más afines al agrado del Grupo Focal (elaboración propia con base a los comentarios de los alumnos del grupo focal y otros alumnos).

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

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

Conozcamos los intereses por la música de los alumnos del mismo grupo, entre sus preferencias musicales encontramos: *Jazel* con un 23%, *Rock and Roll* con un 32%, *Cartel de Santa* con un 12%, *Reggaeton* con un 9%, *Gusana Ciega* con un 6%, *Adictiva* 6%, *Rosa Negro* con un 6%, *Juli3n lvarez* con un 3%, *Molotov* con un 3%.

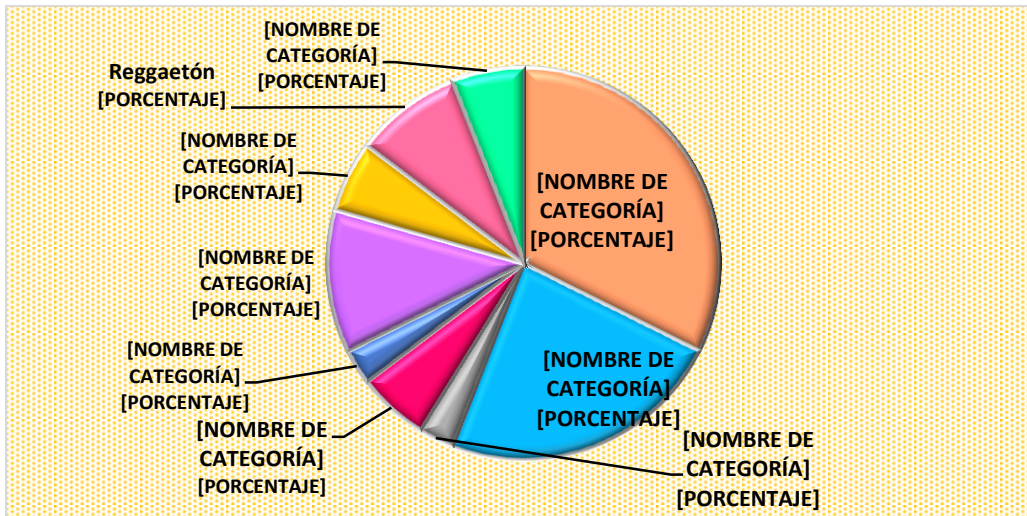


Figura 9.- Cantantes, grupos o géneros musicales preferidos por los alumnos afines a la banda (elaboración propia con base a entrevistas semiestructuradas).

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

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

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

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

3. La convivencia intercultural pacífica en la Telesecundaria

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

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

LITERATURA CITADA

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

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

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

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

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

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

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