



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CENTRO PENINSULAR EN HUMANIDADES Y EN CIENCIAS
SOCIALES

EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN
LA INTERCULTURALIDAD

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN DESARROLLO Y GESTIÓN
INTERCULTURALES

PRESENTA:
MASHELLI ASUNCIÓN CONTRERAS HERNÁNDEZ

ASESORA:
DRA. SANDRA RAMÍREZ

MÉRIDA, YUCATÁN
FEBRERO 2018



CENTRO PENINSULAR EN HUMANIDADES Y EN CIENCIAS SOCIALES



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Agradecimientos	1
Introducción	2
Capítulo 1: Estado Y Educación	8
1.1 Educación pública, ¿para qué?	8
1.2 Estado, nación y educación en México	13
1.3 Proyecto educativo nacional	18
Capítulo 2: Educación, Interculturalidad y Estado Moderno	26
2.1 De la multiculturalidad a la interculturalidad	26
2.2 Interacción social en el contexto actual	35
2.3 Interculturalidad y convivencia	42
Capítulo 3: Educación para la convivencia en la secundaria	46
3.1 Plan de estudios 2011: Acuerdo 592	47
3.2 Las competencias en el programa de estudios de Formación Cívica y Ética	50
3.3 El taller: algunas nociones sobre la convivencia	54
3.3.1 Primera sección: nociones para la convivencia	55
3.3.2 Segunda sección: noticias en Facebook	56
3.3.3 Tercera sección: impresiones, emociones y afectos	60
Capítulo 4: Expresiones hacia la convivencia	63
4.1 Contexto escolar y social de los estudiantes	64
4.1.1 Escuela Secundaria General “Eduardo Urzaiz Rodríguez”	64
4.1.2 Escuela Secundaria Técnica “Edmundo Bolio Ontiveros”	66
4.1.3 Escuela Secundaria General “Roberto A. Hernández Wolbrie”	68
4.2 Expresiones hacia la convivencia: resultados comparados	69
4.2.1 Convivencia: noción abstracta, propia y/o práctica	69
4.2.2 Decir y hacer: algunas actitudes expresadas en el taller	72
4.2.3 Emociones en un espacio de convivencia	74
4.3 Conocimiento situado y significativo en un contexto comparado	77
4.4 Competencias cívicas y éticas para la convivencia	80
Consideraciones finales	82
Bibliografía	89
Anexo 1	95
Anexo 2	108
Anexo 3	138

AGRADECIMIENTOS

Al proyecto *Regímenes de veridicción. Creatividad, verdad y realidad en la configuración de mundos* (PAPIIT 400116), desde el cual elaboré este trabajo de tesis; a la Dra. Sandra Lucía Ramírez por haber guiado de principio a fin la elaboración de este trabajo, así como a los académicos que fungieron como revisores: Dr. Arturo Taracena, Dra. Fernanda Valencia, Mtro. Jorge Fernández y Antrop. Daniela Maldonado.

A la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán y su Dirección de Educación Secundaria, por haberme brindado la oportunidad de impartir los talleres necesarios para la realización de este trabajo, efectuados en las escuelas Eduardo Urzaiz Rodríguez (Mérida), Edmundo Bolio Ontiveros (Xanabá) y Roberto Hernández Wolbrie (Kimbilá). Asimismo, al Centro Estatal de Capacitación, Investigación y Difusión Humanística de Yucatán (CECIDHY) por facilitarme los libros de texto *Formación Cívica y Ética I y II*. A estas instituciones y sus respectivos directivos envío un gesto de gratitud.

Agradezco también a Julián y Abrahan por su apoyo en la ejecución de los talleres.

A mi pequeña familia, Max, Asunción, Vale y Regi por todo su amor y apoyo incondicional.

INTRODUCCIÓN

Desde sus orígenes, los proyectos educativos mexicanos han tenido como uno de sus retos, y objetivo fundamental, formar ciudadanos en una realidad múltiple y con profundas diferencias culturales y, a partir de ese interés, se ha transitado por muy diferentes vías. Una de ellas es la, aún vigente, que promueve como eje de la formación ciudadana la educación para la convivencia. En el caso de la formación básica, esta promoción se lleva a cabo principalmente en el contexto de la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyÉ), que se imparte a lo largo de nueve años.

En su noción más burda, la convivencia refiere al hecho de vivir con otros. Podríamos pensar que una educación para la convivencia busca que los estudiantes aprendan a vivir *con* otros, pero ¿quienes son *esos otros*? Si continuamos con trazos burdos, pareciera que cuando en el contexto del *Plan de estudios* vigente se habla de la educación para la convivencia se hace referencia a la posibilidad de crear relaciones entre ciudadanos, todos iguales, con los mismos derechos y las mismas libertades individuales: una propuesta para la educación básica que supone un contexto claramente liberal y utópico. Pues, como veremos en el desarrollo de la tesis, la homogeneidad ciudadana es una ilusión que esconde las diferencias que constituyen a las diferentes formas de vida en las que las personas realizan sus propios proyectos vitales, y que se encuentran a la base de las relaciones que establecemos unos con otros. En ese sentido, entonces ¿acaso la formación que se propone desde el *Plan de estudios* para la educación básica 2011, es decir, el proyecto educativo vigente, considera de algún modo esas diferencias?

A ese respecto, es necesario mencionar que, desde hace un poco más de dos décadas, la Secretaría de Educación Pública en México (SEP) ha puesto especial interés en los programas educativos adjetivados como interculturales. Dicho interés es, en buena medida, resultado de líneas de acción en materia educativa señalados en Acuerdos y Tratados de carácter internacional promovidas por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), así como a demandas nacionales surgidas a raíz de movimientos como el Zapatista de Liberación Nacional (ZLN) o de búsqueda de continuidad de los proyectos de educación pública en comunidades indígenas.

La educación intercultural en México (en el mejor de los casos) se ha planteado como un proyecto político que busca el reconocimiento de la diversidad cultural, la relación armónica y el diálogo horizontal entre culturas. Tales objetivos podrían caracterizar una educación para la convivencia, que parta de la diferencia, en este caso, la diversidad cultural.

Sin embargo, las políticas públicas implementadas desde la Secretaría de Educación Pública o sus símiles estatales no han dado cuenta de cómo podría educarse para reconocer, construir relaciones armónicas y ejercer el diálogo de forma horizontal entre culturas, así, las iniciativas de educación intercultural desde la oficialidad no han sido claras y tampoco articulan un proyecto coherente con las demandas de integración de la diversidad en México; por no mencionar las numerosas críticas que se han hecho a los modelos de interculturalidad que, continuando con el proyecto de castellanización y homogenización cultural, dicen llamarse interculturales por el hecho de impartir educación básica en lenguas originarias solo hasta que los alumnos han aprendido suficiente castellano como para continuar con la enseñanza de asignaturas como las matemáticas, por ejemplo.

Por eso es que, definiendo en esta tesis, frente a la inexistencia de un proyecto de educación intercultural que responda a las demandas de la diversidad cultural en México, existe como uno de los principales ejes del plan educativo vigente la educación cívica y para la convivencia, que tiene como objetivo formar ciudadanos mexicanos que comprendan y valoren la diferencia. De manera muy directa, esta propuesta plantea el reconocimiento de las diferencias culturales como supuesto fundamental de la convivencia, y, en consecuencia, los modos de interacción entre culturas diferentes. La diferencia cultural y la interculturalidad, de hecho, forma parte del Programa de estudios de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Con base en lo anterior, podemos ver que desde la educación para la convivencia se trata de visibilizar la diversidad de culturas en el país y de promover la interculturalidad, pero esto, ¿será suficiente para constituir una propuesta educativa que realmente fomente el reconocimiento, relación y la integración de la diversidad en México? ¿basta con hablar de diversidad cultural para contemplar todas las diferencias que pueden expresarse en la vida social?

Con el fin de rastrear la forma en la que se trata el tema de las diferencias en la educación para la convivencia, al inicio de esta investigación, me di a la tarea de revisar el *Plan de estudios* para la educación básica vigente y, así, pude darme cuenta del modelo basado en competencias

que lo sostiene, entre las que se encuentran las competencias para la vida, una de las cuales es la de la convivencia¹. El plan de estudios busca que las competencias se desarrollen gradualmente a lo largo de la educación básica, conforme el estudiante va integrando conocimientos, aprendizajes y experiencias.

La asignatura de Formación Cívica y Ética tiene como tarea principal fomentar el desarrollo de competencias para la convivencia y la vida en sociedad, como: conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y aprecio a la diversidad cultural, sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, entre otras. Estas competencias sugieren un desarrollo de capacidades para la convivencia con *un otro*, al cual puedo conocer, respetar, cuidar y apreciar, con el cual también puedo hacer comunidad.

Tal información sobre las competencias, me acercó a la intuición que guio esta investigación: si la educación para la convivencia propiciara de forma articulada el desarrollo de competencias tan precisas, podría sentar las bases de un modelo de relación armónica y dialógica entre individuos o culturas y ser condición de posibilidad de la educación intercultural.

Para sustentar la idea anterior, tendría que dar razones de ¿por qué podría contribuir la educación para la convivencia basada en un modelo por competencias a la construcción de un proyecto de educación intercultural?

Así, a lo largo de esta tesis trato de construir un argumento que responda a esta pregunta, dándome a la tarea de:

1. Construir un estado de la cuestión sobre: la relación entre estado, educación y convivencia y el panorama de la educación intercultural en un contexto tanto nacional como internacional.
2. Revisar el plan de estudios, para ubicar las estrategias que la Secretaría de Educación Pública – en el discurso– establece para educar para la convivencia.
3. Diseñar y ejecutar una estrategia que me permita identificar expresiones hacia la convivencia en un contexto escolar.

¹ Estas competencias se caracterizan por ser un tipo de habilidades que se desarrollan a lo largo de la vida del individuo.

Además de analizar el plan de estudios, decidí investigar cómo se fomentan las competencias durante los últimos años de educación básica. De tal forma que procedí a revisar el programa de la asignatura en la secundaria y el contenido de sus libros de texto, FCyÉ 1 y 2. Tal revisión me ayudó a dilucidar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las herramientas didácticas y la información que proporcionaba el libro en torno al tema de la convivencia.

Sin embargo, la información del Plan y el programa de estudios que en el discurso plasmaban un interés por una educación hacia la convivencia, me parecían insuficientes, ya que no proporcionaban información empírica para justificar cómo de hecho tal educación podría ser la base de una educación en la interculturalidad.

Consideré que dicha información solo podría ser obtenida de los propios alumnos a quienes se dirige el proyecto educativo. Por tal motivo, necesitaba alguna estrategia que me permitiera identificar en los alumnos expresiones hacia la convivencia. Dicha estrategia debería satisfacer dos condiciones: tendría que ser capaz de estimular la participación, condicionando lo menos posible las expresiones de los alumnos acerca de la convivencia² y, en segundo lugar, tendría que poder implementarse en un corto periodo para poder aplicarse en más de una escuela y así poder hacer un comparativo entre las expresiones de los alumnos.³ Estos motivos me llevaron a considerar la metodología de grupos focales como la opción más viable para recabar información.

Los grupos focales, como menciona Gibb (1977), se dirigen a la interacción dentro del grupo, la cual gira en torno de un tema propuesto, y los datos que se recuperan son resultado de la interacción de los participantes. Un grupo focal posibilita la emergencia de actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones de los participantes, expresiones que difícilmente podrían propiciarse con otras metodologías como la observación o el cuestionario.

² Como conocimientos, actitudes y emociones.

³ En pedagogía, cuando se trata de aproximarse a los procesos y las prácticas educativas, por lo regular se recurre a la etnografía de escuela (Serra 2004) (Velasco y Díaz 1997). Sin embargo, la etnografía y algunas herramientas que emplea, como la entrevista y la observación participante, no representaron una opción viable para la identificación de expresiones hacia la convivencia: la entrevista, por la posibilidad latente de condicionar en gran medida las respuestas y la dificultad de elaborar preguntas que pudieran proveer de información sobre otro tipo de expresiones diferentes a los aprendizajes adquiridos en el aula; la observación participante por dos razones fundamentales: la primera, por el tiempo que tendría que invertirse para hacer un trabajo de campo detallado y la segunda, la imposibilidad de ser un agente externo que no modifique las dinámicas de interacción escolar.

Debido a que el grupo focal puede favorecer la emergencia de actitudes, emociones y experiencias, y a que tales expresiones son componentes principales de las competencias, decidí estructurar un taller que incorporara los elementos que el grupo focal y las competencias buscan fomentar. De esta manera, diseñé el taller *Algunas nociones sobre la convivencia*, que se implementó en tres secundarias públicas del estado de Yucatán.

No obstante, aunque es claro que esta tesis tuvo como uno de sus ejes la investigación empírica con la que me propuse identificar las expresiones hacia la convivencia entre los alumnos de secundaria que han cursado las asignaturas Formación Cívica y Ética, este trabajo no constituye una investigación de carácter etnográfico. En esta tesis se desarrolla una serie de condiciones que configuran un escenario de la educación pública básica en general y de la educación para la convivencia en particular. Así, trato de fundamentar por qué una educación para la convivencia puede sentar las bases de un modelo educativo que fomente las relaciones interculturales de una manera horizontal.

En este sentido, la tesis *Educación para la convivencia en la Interculturalidad*, está dividida en cuatro capítulos. En el primero, *Educación y Estado*, presento, por un lado, algunas propuestas teóricas sobre la sociología y la filosofía que dan cuenta de la relación de necesidad del Estado respecto de la educación pública y, por otro, hago un recuento histórico de las acciones que se han tomado en México para formar ciudadanos que puedan coexistir en un territorio con numerosas expresiones de la diversidad.

En el segundo capítulo, *Educación, Interculturalidad y Estado Moderno*, realizo una exposición de los orígenes del tópico de la interculturalidad y su traslado al ámbito de la educación en México. Posteriormente muestro las limitantes del uso del término interculturalidad en el contexto actual y las posibilidades que encuentro en la noción de convivencia, no con el fin de aminorar la relevancia del primer concepto, sino de mostrar que: el concepto de convivencia puede contribuir a la reestructuración de un proyecto de interculturalidad que busque la convivencia y no la interacción (sin más) entre culturas, y que no sea ciego ante los diferentes mapas que marcan las diferencias. En este mismo capítulo trato de dar cuenta de que, si bien es cierto que la interculturalidad aboga por una relación armónica entre culturas, la convivencia no tiene por qué enfocarse únicamente en la construcción de un proyecto intercultural, sino que también puede contribuir a la formación de ciudadanos más humanos y democráticos que puedan crear comunidad.

En el tercer capítulo, *Educación para la convivencia en la secundaria* muestro cómo se ha ido configurando la educación para la convivencia a partir de la creación de una asignatura en formación cívica y señalo los elementos en los que se apoya el plan de estudios vigente para educar para la convivencia. Posteriormente presento el taller “Algunas nociones sobre convivencia” como la estrategia más idónea para la recopilación de expresiones en torno a la convivencia.

En el capítulo cuatro, *Expresiones hacia la convivencia*, presento de forma comparada, los resultados obtenidos en la implementación del taller en tres secundarias públicas del estado de Yucatán.

Por último, expongo algunas consideraciones finales.

CAPITULO 1 ESTADO Y EDUCACIÓN

EDUCACIÓN PÚBLICA, ¿PARA QUÉ?

A lo largo de la historia se han documentado diferentes formas de organización colectiva que buscan el “bienestar” común. Una figura organizativa recurrente es la que actualmente identificamos como Estado Moderno, figura en la mayoría de los territorios, cuyos ejes fundacionales nacen a finales del siglo XVII.

Los Estados modernos fundamentan sus estructuras en el conocido como “contrato social”, propuesto por diferentes teóricos de la modernidad, entre los que se encuentra Thomas Hobbes, quien creía en la necesidad de abandonar el estado natural de los hombres, entendido como una “condición de guerra de todos contra todos, en la cual cada uno está gobernado por su propia razón” (1968 [1651], 113). En dicha condición, lo más importante es proteger la vida propia, aunque esto signifique atentar contra la de los demás. Por esa razón creía necesario instaurar un pacto que permitiera alcanzar tranquilidad y seguridad. Debido a que el pacto no se podía basar únicamente en el respeto entre los individuos, porque podrían incumplirlo, era imperativo un “Estado civil [con el] poder para constreñir a quienes, de otro modo, violarían su palabra” (1968 [1651], 113). Dicha estructura tendría que estar representado por un soberano, que no sería más que un Dios mortal, un actor designado por el contrato social y alguien que desde luego no estaría impuesto por derecho divino (Latour 2007 [1991]).

En este sentido, ya no sería Dios el encargado de ordenar la vida de los hombres, sino el Estado a través del Soberano, quien, a su vez, representaría a la multitud y no haría “otra cosa sino ordenar la paz y seguridad común, mediante la distribución de las tierras” (Hobbes 1968 [1651], 211). La propiedad es fundamental, ya que no puede haber estado sin territorio, la propiedad es de todos y es repartida para trabajarla, para proveer beneficios y libertades individuales.⁴ Así, la tierra del Estado forma parte de su estructura y a partir de ella, éste obtiene

⁴ “La libertad de un súbdito radica, por tanto, solamente, en aquellas cosas que en la regulación de sus acciones no ha permitido el soberano: por ejemplo, la libertad de comprar y vender y de hacer, entre sí, contratos de otro género, de escoger su propia residencia, su propio alimento, su propio género de vida, e instruir sus niños como crea conveniente, etc” (Hobbes 1968 [1651], 183). Libertades que pertenecerían a la esfera privada.

los recursos para beneficio de sus miembros a cambio de ceder libertad individual y ejercer normas civiles que les permitan vivir juntos.

“Hobbes inventa el ciudadano calculador desnudo, cuyos derechos se limitan a poseer y a ser representado por la constitución artificial del soberano” (Latour 2007 [1991], 31). Ciudadano que se caracteriza por formar parte del territorio y que confía en su representante/soberano por la seguridad que el “contrato” implica.

Por su parte, Max Weber advierte tres siglos después del planteamiento hobbesiano, menciona que el único aparato que logra coaccionar a un grupo de individuos en un territorio determinado es el Estado al cual define como “una relación de dominación de hombres sobre hombres, que se sostiene por medio de la violencia legítima [...] Para subsistir necesita, por tanto, que los dominados acaten la autoridad que pretenden tener quienes en ese momento dominan” (Weber 1919, 2).

Para el filósofo y sociólogo alemán existen tres formas de representar al Estado, de ejercer violencia, y de legitimar una dominación. La primera es la tradicional, es decir todos aquellos que gobiernan a partir de herencia, como la que ejercían los reyes. La segunda es la carismática, la cual consiste en el reconocimiento que le otorga el pueblo a un individuo a través de la confianza y la simpatía que transmite, ya sea por la realización de un acto valeroso o de alguna acción que es afín a los intereses de una sociedad. La tercera es la legal, la cual se basa en la creencia en la validez de preceptos legales que incentivan a la competencia objetiva para acceder a la representatividad, que conlleva también una obediencia a la normatividad del proceso de elección de un gobernante.⁵ Hay que tener presente que para Weber:

Un Estado moderno — como complejo de específica actuación humana común — subsiste en parte muy considerable de esta forma: porque determinados hombres orientan su acción por la representación de que aquél debe existir o existir de tal o cual forma; es decir que poseen validez ordenaciones con ese carácter de estar jurídicamente orientadas (Weber 1922 [2002], 13).

⁵ Estas tres formas de legitimar la dominación no son excluyentes entre sí, pues pueden existir candidatos a la representación de un estado que posean las tres, sin embargo, la representación por vía legal es la reconocida en los estados modernos, en las “democracias” representativas liberales. En teoría cualquier ciudadano puede ser candidato a un puesto de elección popular y la política es el mecanismo para hacerlo.

En este sentido, para que se legitime el poder estatal es necesario un conocimiento de los beneficios que se adquieren al formar parte de él y la importancia de que cada quien ejerza las normas civiles establecidas para vivir de forma organizada. Por tal motivo, es fundamental reproducir las representaciones del *deber ser*: ciudadano, burócrata o gobernante y es imperativa una formación para que los individuos se reconozcan como ciudadanos y actúen como tales, a partir de actos muy concretos de ordenamiento social.

La administración en el Estado se da a funcionarios especializados y es conducida por leyes, es decir reglas racionales positivas (Weber2004 [1979]). Sin embargo, la racionalidad estatal no recae únicamente en las leyes, sino que atraviesa todas las esferas e instituciones sociales que sirven para la administración social, como: la “economía, técnica, el trabajo científico, la educación, la guerra y la justicia” (Weber, 2004 [1979], 8) que vienen del Estado y que posibilitan su permanencia.

El Estado racional prioriza un mayor desarrollo en la economía, ya que supone que esto traerá consigo beneficios para todos, tiene un modelo impositivo en cuestiones monetarias, por ejemplo: en la recaudación de impuestos, mientras más gente contribuya, más será el dinero a disposición del Estado y, con esto, estará obligado a proporcionar servicios básicos de carácter público que beneficien a sus ciudadanos, además de cumplir con su principal compromiso que es la seguridad.

Cabe señalar que para Weber (1919) el estado funciona como una empresa política, la cual se mantiene mediante sus medios materiales, su patrimonio y su productividad. La administración y producción estatal sólo se logra mediante las personas que dependen de él, es decir los ciudadanos. Un territorio no puede mantener su fuerza militar ni burocrática si no tiene los recursos suficientes. Es decir: es necesario contar con individuos que trabajen para el Estado en áreas específicas, y que generen ingresos tanto individuales como colectivos, así habrá un beneficio a partir del sector productivo y de la recaudación de impuestos. Por esa razón, resulta fundamental contar con sujetos *autónomos y útiles* que conformen el Estado, al que mantendrán día con día porque les provee facilidades, constituyendo el “Estado de bienestar”. Al tener un trabajo remunerado y los servicios estatales básicos, los ciudadanos pueden acceder al mercado de consumo y así contribuir al sistema capitalista inmerso en la producción estatal.

Uno de los principales mecanismos que utilizó el Estado para formar trabajadores aptos para el sector productivo fue el educativo, que en un principio se enfocó al desarrollo de técnicas

y habilidades para proveer al campo laboral. Después, con los grandes proyectos de educación pública, empezó a educar en valores cívicos, que tenían como fin mantener la confianza en la estructura y organización estatal y, de ese modo, perpetuar el sentido de pertenencia a la comunidad. Estos grandes proyectos de educación pública se empiezan a llevar a cabo en un modo específico de Estado moderno, el nacional.

Weber (1919) señala que la nación puede ser comprendida como una entidad abstracta, que se basa en los bienes culturales que comparte y que hace que un individuo se sienta parte de ella. La principal función de la nación es purificar, mantener y coaccionar al estado. Desde esta perspectiva, la “nación” está conformada por una cultura común, instituciones y un legado histórico con representaciones en el presente y un territorio ancestral. Con frecuencia, la nación, puede reivindicar a una comunidad y crear un sentimiento de pertenencia. También tiene la connotación política de incorporación al Estado, en este sentido, la nación es el patrocinio de una cultura política específica, es el prestigio, el orgullo de pertenecer a algo.

De tal suerte que, cualquier individuo que forme parte de una nación deberá compartir algunas características con los demás ciudadanos, como el lenguaje, el nacimiento en el territorio y elementos específicos que hacen creer la existencia de un pasado común, símbolos nacionales y acontecimientos históricos. Estos en su conjunto pueden fungir como referentes identitarios de la colectividad. La mayoría de los Estados modernos se conformaron como Estados nacionales, diseñados y articulados a partir de una cultura particular que sirve de soporte para la nación, ignorando la posible diversidad cultural del territorio.

Por otro lado, ya desde principios del siglo XIX, Johann Gottlieb Fichte elabora una serie de discursos a la nación en la que plantea la importancia y la necesidad de cultivar en los ciudadanos un espíritu nacional, pues cree que esta sería la única forma de dar una verdadera cohesión social y un compromiso hacia el Estado. De esta forma, los habitantes del territorio se moverían y actuarían por amor y respeto a la Patria y a todo lo que la conforma. En sus *Discursos a la nación alemana* (1984 [1807]) contextualiza la situación de la educación en la época, que, si bien era benéfica para los individuos que accedían a ella, no había sido del todo aprovechada, por lo que expone todos los beneficios que podría traer una educación para el Pueblo, y lo conveniente que sería para el Estado formar individuos con un sentimiento patriótico y nacionalista. Fichte menciona que la educación hasta ese entonces “había exhortado como mucho únicamente al buen orden y a la normalidad, pero sus exhortaciones no habían

conseguido fruto alguno en la vida real, formada de acuerdo a algunas bases totalmente diferentes y del todo inaccesibles a esta educación [Por esta razón, la nueva educación tenía] que ser capaz de determinar y formar las emociones e impulsos vitales de una manera segura e indefectible y de acuerdo con unas normas” (Fichte 1984 [1807], 65). Emociones e impulsos que se encausarían a la contribución del bienestar personal y colectivo.

Hasta este momento la única educación que se proporcionaba estaba a cargo de la Iglesia y no había una inversión real para que todos pudieran acceder a ella, de hecho, sólo unos cuantos podían tener una educación erudita y formarse en las ciencias y en las artes. Fichte (1984 [1807]), en cambio, propone que el Estado debería invertir en una educación nacional y pública que, a diferencia de la educación popular, no sólo se encargaría de que los individuos aprendieran a leer y escribir, sino que brindaría conocimientos que ayudaran a cultivar el espíritu nacionalista. Era necesario que todos los ciudadanos, sin excepción alguna, se empaparan de estos conocimientos.

Además, si bien había personas que tenían las capacidades de formarse en una educación erudita, el Estado no debería dejar escapar ese talento, pues sus conocimientos y habilidades podrían ser útiles en el ámbito administrativo, político y económico. Las personas con una formación más compleja podrían trabajar y recibir beneficios con una conciencia de contribución al bienestar nacional; mientras que las personas que no tenían la oportunidad de acceder a una educación erudita o compleja también podrían desarrollar sus habilidades y encausar sus funciones para el desarrollo y el mantenimiento de la comunidad. “Condición esencial de esta nueva educación nacional es aprender y trabajar unidos [...] todos aquellos que reciban sólo la educación general están destinados a estamentos trabajadores, a cuya educación pertenece sin duda una formación hábil” (Fichte 1984 [1807], 198), pero consientes de la libertad y habilidad que tienen para valerse por sí mismos, para trabajar y recibir beneficios de ello.

Por mucho tiempo el Estado había invertido gran capital para mejorar la economía nacional:

Debido a la indocilidad y torpeza de las clases bajas, parte de esta atención y de estos gastos han sido en vano [...] mediante la educación, el Estado recibe una población trabajadora acostumbrada desde su juventud a reflexionar sobre asuntos, y que tiene la capacidad e inclinación a valerse por sí misma; y si además el Estado sabe ayudarles de

forma conveniente, le entenderán a la más mínima insinuación y aceptarán agradecidos por su enseñanza (Fichte 1984 [1807], 207-208).

Fichte (1984 [1807]) estaba convencido que al existir una educación pública que fomente un espíritu nacionalista en los individuos, se reduciría en gran medida los problemas del Estado, como la pobreza y la delincuencia. La educación planteada serviría como una estrategia disciplinaria para la formación de individuos que harían lo que esté en sus manos para el bienestar de la nación, incluso ponerse en pie de guerra.

Si bien Fichte elabora estos planteamientos a principios de 1800, no es sino hasta un siglo después cuando empiezan las grandes campañas de educación pública. Como trataré en los siguientes apartados, estos ideales de funcionalidad del Estado, de la Nación y de la educación, no siempre logran encajar de manera fiel en todos los contextos. La buena voluntad de alcanzar un orden social, un estado próspero, un modelo de bienestar y de ciudadanos libres, muchas veces ha atentado contra realidades que se escapan de la uniformidad supuesta por un modelo de nación tradicional, como sucede en nuestro país.

ESTADO, NACIÓN Y EDUCACIÓN EN MÉXICO

El surgimiento del Estado, la configuración de una Nación y la funcionalidad de la educación para perpetuar estas estructuras no son parte de una fórmula a aplicar ciegamente o de un instructivo a seguir. No es que el Estado haya precedido cualquier sentimiento nacionalista o de sentido de pertenencia a un territorio, o que la educación se haya pensado como útil después de tener los primeros esbozos de Nación y Estado. No se trata de un proceso lineal en el que se articulan estos conceptos, por lo menos el caso mexicano no se puede pensar de tal manera.

La Nación, el Estado y la educación en México se moldearon en un contexto de colonización, otredad permanente, y múltiples intentos —poco fructíferos— de comprender al otro y tomar decisiones adecuadas para el bienestar de todos. Esto se evidencia perfectamente en las cartas, relaciones y crónicas realizadas por los primeros frailes llegados al territorio, que, si bien describen de forma detallada lo que pudiera ser de utilidad para la Corona Española, también impregnan sus textos de reflexiones individuales sobre los habitantes del nuevo territorio.

Personajes como Fray Bernardino de Sahagún, Bartolomé de las Casas en el siglo XVI, y Javier Clavijero en el XVIII, describen y reconocen las habilidades humanas de los

‘mexicanos’.⁶ Clavijero, humanista por excelencia, creía en las grandes capacidades que tenían y podían tener los americanos, pues al igual que los europeos se caracterizaban por la Razón que, sin embargo, se desviaba para creer en supersticiones. Situación que se podría remediar a partir de la educación, que los humanizaría y terminaría con sus defectos morales. Clavijero señalaba la necesidad de formar filósofos, matemáticos y teólogos americanos que pudieran competir con los de Europa (Villoro 2014 [1950]).

La educación sería el vehículo que sacaría a los hombres de su atraso, que les ayudaría a desarrollar y orientar sus capacidades humanistas y formarlos en la fe cristiana.⁷ Cabe señalar que, durante la Colonia, la Iglesia era la encargada de educar a las sociedades indígenas.⁸ Para que la educación fuera efectiva, se enseñaba en lenguas maternas y español; de esta manera los individuos eran educados, catequizados y castellanizados. El español y la fe eran fundamentales para la consolidación de la comunidad religiosa y la educación para sacar a los hombres de su atraso. En este momento se creía que era necesario educar para que la sociedad mejorara y estuviera “a la par de los pueblos anglosajones industrioses y liberales o de los cultos franceses” (Vázquez 2005, 25).

La idea de educación como medio para alcanzar el progreso, se fue haciendo más fuerte entre los intelectuales de la época. A principios del siglo XIX y en los albores de la independencia, se demandó la necesidad de instaurar una educación pública que hiciera que los individuos salieran de la ignorancia para conocer y defender sus derechos. Debido a la situación tan tensa en la que se encontraba el territorio, las demandas fueron escuchadas, se realizaron modificaciones a la Constitución de Cádiz y se estableció un compromiso para la pronta apertura de escuelas, en donde las personas pudieran aprender a leer, escribir y educarse en la fe católica (Vázquez 2005).

Como es sabido, la Constitución de Cádiz no duró más que dos años, y la vigencia de la Constitución estuvo más bien limitada al interior de las fuerzas insurgentes. Cabe señalar que hasta este momento no existía un Estado mexicano, lo que había era una fuerza criolla

⁶ El reconocimiento de las capacidades humanistas de los mexicanos, se complejiza en el siglo XVII y XVIII, convirtiéndose en un humanismo criollo e indigenismo histórico. Entre sus más importantes pensadores, se encuentran sor Juana Inés de la Cruz y fray Servando Teresa de Mier (Velasco Gómez 2006).

⁷ A diferencia de Clavijero, Sahagún pensaba en una educación que sacaría a los hombres del pecado y los civilizaría.

⁸ Véase Villoro 2014 [1950].

organizada, conformada por individuos con un gran sentido de nacionalismo, los cuales querían una educación pública y un territorio independiente de la Corona Española.

Los ideales del nacionalismo criollo tenían un proyecto republicano, nacional y democrático, mismos que se sepultan junto con sus principales ideólogos y representantes en la lucha de independencia. “Con Iturbide llega a su fin la ideología nacionalista del indigenismo histórico y en su lugar se desarrollan ideologías liberales y conservadoras que continuamente pugnan por un estado independiente y a partir de ahí, por decreto, una nueva nación mexicana” (Velasco Gómez 2006, 129).

Ambrosio Velasco Gómez (2006) señala que existían dos proyectos de Estado a construir, por un lado, el de una monarquía centralista propuesta por los conservadores y por otro una república federal propuesta por los liberales. Esta última, inspirada en la constitución de los Estados Unidos, a partir de la emulación de la república federal, defendía “una democracia centralizada a la manera norteamericana, basada en un nacionalismo laico y un proyecto de ampliación del mercado que respondiera a los intereses agrícolas, comerciales e industriales, [en donde] lo mexicano históricamente conformado no constituía modelo para el futuro” (Velasco Gómez 2006, 130).

El proyecto liberal fue ganando espacio en la toma de decisiones organizativas del incipiente Estado que apenas se estaba formando. A pesar del predominio de uno sobre otros, ambos reconocían “la importancia de la educación en su doble valor: como instrumento de mejoramiento material del país y como modelador de ciudadanos leales” (Vázquez 2005, 27). Entre sus principales ideólogos se encontraban Lucas Alamán y José María Luis Mora, ambos interesados por la educación moral política y ciudadana, ambos ajenos a cualquier idea de reconocimiento de indigenismo y del nacionalismo que precedía al nuevo Estado.

En el *Programa de Principios Políticos del Partido del Progreso*, Mora expone la necesidad de arrancar la educación de las manos del clero para inculcar los deberes sociales en

⁹ Considero que el intento por instaurar una república federal como la norteamericana trajo una serie de consecuencias que arrastramos hasta la actualidad. En *La democracia en América*, Tocqueville (1978 [1835]) describe de manera muy precisa las desventajas del gobierno federalista estadounidense (que no dejaba de ser centralista) y la oposición de los ciudadanos a esta forma de gobierno, pues querían que el pueblo tuviera mayor injerencia en la toma de decisiones, porque habían demostrado sus habilidades para organizarse y obrar con corrección, tenían las condiciones sociales y económicas para no obrar con injusticia, compartían una ética cristiana y habían sido educados de forma similar. Tocqueville realiza un análisis social de una población prácticamente homogénea, instruida, con un estado de bienestar en donde el modelo de república federal no era el más idóneo para escuchar y satisfacer las demandas de todos. ¿Qué se esperaría de la implantación de este modelo en sociedades como las nuestras?

las clases populares. En ese sentido, la escuela, es vista como un instrumento que podía utilizar el Estado para formar ciudadanos. Hasta el momento no se especifica la naturaleza de los contenidos que ayudarían a cumplir dicho objetivo; lo que sí se sabía es que la educación debía ser pública (Vázquez 2005).

Hasta antes de la instauración del Imperio de Maximiliano había predominado el proyecto liberal. Durante este periodo, las acciones que se habían tomado en torno a la educación, no tomaban únicamente los planteamientos de José María Luis Mora, sino que emergieron muchas propuestas, reformas y legislaciones en torno a la educación. Es decir, durante esta etapa se reflexionó sobre el importante papel que tenía la educación para la formación ciudadana y las medidas que debía tomar el estado para su implementación y a través de las leyes, las iniciativas educativas podían ser escuchadas.

Sin embargo, durante la etapa liberal de 1824 a 1857, el Imperio de Maximiliano y la posterior gestión de Benito Juárez, existieron múltiples proyectos de educación, por ejemplo, los realizados por parte del clero y de los gobiernos estatales por recomendación de la federación. En algunos lugares se priorizó una educación primaria que instruyera a los individuos en la lectura, la escritura y las matemáticas básicas. Otros ponían especial énfasis en una educación secundaria donde también se enseñarían contenidos históricos del país. Había los que invertían en la educación preparatoria y superior para formar a gente que pudiera ser útil a la nación. Vázquez (2005) refiere también aquellos proyectos enfocados a la formación de las mujeres, pues serían ellas las que llevarían a cabo una labor educativa en el hogar.

Hay que tener presente que, con la llegada de Benito Juárez al poder, se restaura el proyecto liberal y se fortifica un sentimiento nacionalista que justifica el gobierno en turno (Velasco Gómez 2006). Para esta época se incrementa el número de escuelas y se hace énfasis en la educación histórica y nacional, pero hasta entonces no había un proyecto real que pudiera vincular todas las propuestas y reformas educativas que se habían acumulado con el paso de los años; no existía un único modelo de educación pública nacional que siguiera ciertos estatutos a los que se pudiera dar seguimiento.

Todo cambió con la instauración del gobierno Porfirista. Díaz llega al poder con el objetivo de generar orden y progreso para la consolidación del Estado y la construcción de la nación. Por esta razón, era primordial tener un gobierno estable que promoviera la evolución social (Velasco Gómez 2006). Como sabemos, la época porfirista fue de gran avance en materia

científica y tecnológica, hubo grandes inversiones en infraestructura, en las artes y también en la educación.

En 1880 Justo Sierra Méndez miembro de la Cámara de Diputados propone instaurar una formación cívica que despertara y consolidara el amor a la patria; esta debería otorgarse a todos por igual. Para Sierra Méndez era necesaria una política educativa, comprometida a formar ciudadanos capaces, con conocimientos políticos y comunes, a partir de una educación pública, gratuita, uniforme y obligatoria por lo menos en la primaria general (Sierra 1948 en Vázquez 2005).

Al año siguiente se evalúa la propuesta, se incorpora a la Constitución vigente y se establece la educación primaria como obligatoria. El Artículo 109 adicionado sostiene que “Los estados adoptarán para su régimen interior, la forma de gobierno republicano, representativo, popular y la enseñanza primaria, laica, general, gratuita y obligatoria que deberán establecer dentro de dos años a más tardar para todos sus habitantes (Sierra 1948,190 en Vázquez 2005, 341).

No obstante, advierte Ambrosio Velasco Gómez (2006) no eran tiempos de democracia, sino de la consolidación del Estado mexicano. Considero que tampoco eran tiempos de libertad, ¿cómo se iba a pensar en democracia y en libertad si no había ciudadanos que las ejercieran?, ¿cómo se iba a pensar en ciudadanos libres si en su mayoría vivían en la ignorancia?

De acuerdo con Vázquez (2005), Sierra creía que la libertad se podía alcanzar por la evolución, y para esto era imperativo crear hábitos de orden y respeto, por eso era tan importante la educación ciudadana, porque cambiar las costumbres sacaría a los hombres de su *atraso* indígena, mestizo y criollo. Pero como no había una educación consolidada, el Estado tenía que encargarse del orden y de hacer respetar los intereses ajenos a través de la fuerza, muy a la usanza de los estados modernos.

A principios del siglo XX, la mayoría de propuestas educativas en México apoyaba la laicidad de la enseñanza, la importancia de enseñar con valores cívicos y la necesidad de hacer una educación más extensiva. Había proyectos escolares para sordos, escuelas de mujeres, de hombres y mixtas. También existía educación a todos los niveles, desde preescolar —que aún no se tomaba muy en serio— hasta superior.

Los programas de las preparatorias y las instituciones superiores eran los mejor estructurados y más ricos en contenidos: en ese momento, educaban en ciencias, tanto sociales

como exactas; matemáticas, biología, historia, política, geografía, eran algunas disciplinas que se impartían a partir de conocimientos universales que trataban de aplicarse en el contexto nacional. Durante el Porfiriato el grupo de *Los Científicos*, —conformado por empresarios, políticos e intelectuales que compartían la propuesta positivista de August Comte— estaba convencido de que los conocimientos sacarían de atraso en el que se encontraban las sociedades mexicanas.

A pesar que existían propuestas muy completas de programas educativos, que en algunas escuelas se implementaban y daban buenos resultados, la realidad es que el número de personas que accedía a esta educación era mínimo, no sólo en el interior de la república sino también en la misma Ciudad de México. Problema que necesitaba resolverse a la brevedad. Esta fue una preocupación latente, tanto en el Porfiriato como en la posrevolución, al grado de cuestionar la funcionalidad de escuelas preparatorias y superiores, en un país con alto grado de analfabetismo.

Si bien la mayoría de los intereses educativos estaban volcados hacia la alfabetización, el proyecto de educación pública nacional no se hizo realmente tangible sino hasta la época posrevolucionaria, en donde se comenzó a construir el (prácticamente) vigente hasta nuestros días.

PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL A PARTIR DE LA REVOLUCIÓN

Durante la época posrevolucionaria, las carencias educativas por la falta de un proyecto nacional eran muy visibles. Es decir, no había ningún plan general que se propusiera disminuir el problema del analfabetismo, hiciera extensiva y pública la educación básica articulándola con instituciones educativas superiores y que, en general, formara ciudadanos mexicanos para contribuir al desarrollo del país.

Para 1916 Manuel Gamio, en su libro *Forjando patria*, señaló la ineficacia e insuficiencia de las pequeñas “inyecciones de alfabetismo aislado” en México, la falta de utilidad de la precaria y desordenada educación implementada y la necesidad de un proyecto de educación integral como los que se estaban ejecutando en países como Francia y Alemania a principios del XIX.¹⁰

¹⁰ A principios del siglo XIX surge la noción de *universidad* compuesta por dos modelos: por un lado, el modelo germano filosófico idealista, mejor conocido como el modelo humboldtiano, y por otro, el político-burocrático francés, figurado como el modelo napoleónico (Charle 2004, Ruegg 2004 en Brunner, 2014). El primero concebía a la universidad como un espacio de generación de conocimientos, investigación e impulso a las capacidades

Pese a que Gamio reconocía la labor científica y educativa de otras naciones, para él era muy claro que en ese momento México no se podía simplemente copiar un modelo educativo, y desde luego no se podría alcanzar una ‘evolución cultural’ como la alemana o la francesa, ya que en nuestro país había un pasado y un presente indígena que, según su propuesta, no se había encausado de la mejor manera y se presentaba como una limitante para el progreso. Situación que se presentaba de forma muy clara en la diversidad lingüística del país: era muy complicado educar en una nación tan heterogénea.

Por esa razón, para Gamio (1922 en Villoro 2014 [1950]) era indispensable occidentalizar al indio. Un cambio que tendría que hacerse de forma pausada, para que su evolución también lo fuera, respetando su personalidad. Gamio (1916) también consideraba fundamental abrir escuelas normales y formar profesores que conocieran los contextos indígenas y con la enseñanza contribuyeran a la evolución cultural del país.

Por otro lado, se requería aumentar los fondos de las universidades para formar profesores “antropologistas, biólogos, historiadores, psicólogos y sociólogos, pues sin su concurso, [era] imposible iniciar siquiera el establecimiento de la educación integral” (Gamio 1916, 288), y para todas las vocaciones científicas, también se necesitaba abrir centros de investigación.

En la propuesta de Gamio la educación era un elemento clave para *forjar patria* y construir una sociedad mexicana que alcanzara el progreso en el sector, cultural, político, científico, económico y productivo. La obra de Gamio es muy importante porque en ella se encuentra un proyecto de nación que se aterrizó en el ámbito educativo. Tal propuesta comenzó a materializarse en acciones muy específicas a partir de la gestión de José Vasconcelos, dando lugar a un proyecto de educación nacional.

En 1921, el presidente Álvaro Obregón, decretó la creación de la Secretaría de Educación y designó como secretario a José Vasconcelos. Si bien desde su rectoría en la Universidad Autónoma de México, Vasconcelos había comenzado un proyecto de alfabetización dentro de la ciudad, como en algunos lugares de provincia, convirtiendo a cualquier persona alfabetizada en profesor. Este proyecto tuvo mayores resultados al establecerse la Secretaría (Vázquez 2005).

científicas y filosóficas de los estudiantes y el segundo la pensaba como un espacio público, administrado por el Estado para formar a profesionales (tanto de la élite como el pueblo) que pudieran acceder a los ámbitos administrativos.

A pesar que la SEP tenía gran financiamiento por parte del Estado, Vasconcelos utilizó otros recursos para hacer más extensivo el proyecto de alfabetización. Por ejemplo “cada persona que acreditaba haber enseñado a cinco analfabetas [ya fueran niños o personas mayores de edad] recibía un diploma de buen mexicano” (Vázquez 2005, 157). Además de las campañas de educación, promovió la apertura de “cuatro tipos de escuelas: la escuela rural, la misión cultural, la escuela indígena y la escuela de capacitación para maestros rurales [...] y la introducción de un programa de bibliotecas públicas (Gutiérrez Chong 2001, 91).

Todas estas propuestas responderían a problemáticas específicas: “la educación indígena para asimilar la población marginal; educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano; educación técnica para elevar el de las ciudades” (Vázquez 2005, 157). Durante este periodo se multiplicaron las escuelas elementales existentes en el sector urbano, se dividió la educación básica entre primaria, secundaria y preparatoria; se abrió una dependencia de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial para formar a gente que pudiera trabajar en el sector productivo del país; se implementó el programa de alimentos escolares para combatir la desnutrición entre los alumnos y se abrieron las primeras normales regionales.¹¹

Si bien la apertura de escuelas y la formación en técnicas útiles para el trabajo eran muy importantes en este proyecto educativo, también lo era la enseñanza de la cultura y las artes, pues cambiaron la forma de pensar de los mexicanos. Vasconcelos creía en que la sociedad mexicana tendría que conocer y reconocer que formaban parte de una unión iberoamericana manifiesta en la lengua y en la raza, sin ignorar la existencia de un pasado indígena.

Por esta razón, hubo gran inversión en las manifestaciones artísticas, en la distribución de libros de texto gratuitos —en español desde luego— y en la realización de eventos culturales que tenían como fin reforzar una identidad nacional, que reconociera a los mexicanos como mestizos, herederos de una conquista, de un pasado glorioso indígena y parte de un presente también indígena a mejorar mediante la educación.

Los secretarios de Educación posteriores a Vasconcelos pusieron mayor énfasis en establecer la forma en la que se debía enseñar, la definición de los espacios educativos y la formación de profesores, dejando en segundo plano la definición de los contenidos educativos, no porque no fueran importantes o porque ya estuvieran consolidados, sino porque el sistema

¹¹ Las normales regionales debían formar maestros que en breve tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer y a escribir, e introducirían nuevas técnicas de agricultura (Padilla 2009).

educativo mexicano estaba en construcción y debía atender otros aspectos de la institución educativa emergente.

De la segunda mitad de los años veinte hasta finales de los cuarenta, el sistema educativo mexicano se constituyó como un sistema dependiente del Estado,¹² que debía proporcionar una educación laica, pública, gratuita y obligatoria. Estos preceptos se cristalizan en el *Plan Educativo de 1947* y se mantienen hasta nuestros días.

Hasta ese momento, como menciona Gutiérrez Chong (2001) no estaba bien definido el contenido ideológico de la educación mexicana. Sin embargo, se creía indispensable educar a los campesinos, y en general a quienes vivían en el sector rural, y convertirlos en ciudadanos que se introdujeran al sector productivo del país y así contribuyeran a los modelos económicos vigentes. Muy similar a la propuesta de Weber con respecto a la función de la educación para el Estado, como antes vimos.

La formación ciudadana de los campesinos tenía que mexicanizarse, por esta razón se continuó con el trabajo que había empezado Vasconcelos a principios de los veinte. Por ejemplo: durante la gestión de Adolfo Ruiz Cortines se estableció un modelo llamado “Conciencia cultural de México”, el cual mantenía la idea de crear un sentido de un pasado histórico, un sentimiento patriótico, un respeto por las instituciones que representaban a la nación y una consolidación de una cultura mexicana (Gutiérrez Chong 2001).

Pero los intentos por extender la educación básica lo más posible y castellanizar y formar ciudadanos mexicanos no habían generado los resultados esperados. Se necesitaba alguna estrategia más eficaz en un territorio tan diverso que muy difícilmente podía homogeneizarse. Es así como se optó por prestarle mayor importancia a una educación que se diera en dos idiomas, el indígena y el español.

No es que antes no se hubiera utilizado esta estrategia, podemos ver que la Iglesia desde la Colonia educaba en ambos idiomas para catequizar y castellanizar, o a partir del gobierno de Cárdenas se implementó un proyecto para generar promotores indígenas bilingües¹³ para

¹² Esto se logró a pesar de los conflictos entre la Iglesia y el Estado que se presentaron a finales de los años 20 y las múltiples riñas entre sectores liberales y conservadores para la definición de los planes de estudio.

¹³ Estos promotores eran jóvenes indígenas que habían sido sacados de sus comunidades para ser formados como “occidentales-mestizos” para que cuando regresaran a sus comunidades sirvieran como un “agente aculturador” para incorporar a su comunidad al sector económico y político del país. Por tal motivo, los promotores tenían que saber de asignaturas académicas, como de talleres productivos. Al concluir su formación (en internados y cursos intensivos) eran contratados por el INI y enviados a comunidades para ejercer su trabajo (Dietz y Mateos 2013).

alfabetizar y castellanizar. Sin embargo, para los fines del Estado, la Iglesia ya no tenía ni fuerza ni cabida alguna en la estructura del Estado laico a consolidar, y tampoco podía proporcionar los contenidos de la educación básica.

Por otro lado, el proyecto que empezó Cárdenas y que se reprodujo hasta finales de los setenta, no era eficiente porque no estaba bien estructurado, y tampoco se había destinado un presupuesto significativo para institucionalizar la formación de promotores, crear libros de texto y materiales didácticos, hacer un análisis de las poblaciones a los que se destinaba la educación o darle continuidad a la educación que se impartía, entre otros.

A principios de los años ochenta había gran descontento con la educación que se impartía en las comunidades indígenas. Gracias a las presiones y propuestas de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) [adoptó] nuevos lineamientos para mejorar la educación indígena, bajo la denominación de “educación bilingüe bicultural” (Dietz y Mateos 2013). Esta nueva educación se comprometía a no castellanizar sino a proporcionar una educación realmente bilingüe. Sin embargo, este proyecto de educación seguía teniendo las mismas deficiencias anteriores y la actividad docente sólo se reducía a traducir los contenidos oficiales a una lengua materna.¹⁴

El proyecto de educación bilingüe bicultural tampoco satisfacía las demandas de las comunidades indígenas. Este proyecto no era más que una muestra más de la brecha que existía entre el Estado y la diversidad cultural existente en el país. A partir del levantamiento zapatista y de las demandas por el reconocimiento de un México culturalmente diverso (como veremos más adelante), en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y se reconoció el bilingüismo como fundamental para un modelo intercultural.

“La interculturalidad como alternativa en la educación indígena aparece a finales de los 80 en el contexto de la educación indígena de varios países de América Latina, como una nueva alternativa que busca el desarrollo auto determinado de los pueblos indígenas y una educación que integra la propia cultura a la cultura dominante” (Barriga Villanueva 2004 b, 3). La categoría de *intercultural* a la educación bilingüe en el país, fue promovida por organismos

¹⁴En su libro *Interculturalidad y educación intercultural en México* Gunther Dietz y Laura Mateos Cortés (2013) explican de forma muy clara en qué consistía la ANPIBAC y el papel que tuvo en la conformación del proyecto de *Educación Bilingüe Bicultural*. No es que sus esbozos el proyecto no tuviera propuestas interesantes e incluyentes promovida por representantes de las comunidades indígenas, pero las propuestas nunca se pudieron aterrizar de forma debida en la práctica muchas veces por cuestiones burocráticas.

internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), reconocida por el Estado mexicano y vigente hasta la fecha.

Desde luego que la enseñanza en la lengua originaria es importante, en tanto soporte de la identidad, cultura y la forma de ver el mundo. En este sentido, las políticas educativas interculturales bilingües [en el discurso] han buscado una ‘inclusión’ y un cambio social para la población indígena a partir de la revaloración del lenguaje (Bensasson 2013). Pero, muchas veces este lenguaje se ha limitado a comunicar una realidad que no corresponde al contexto en donde es concebido, en este caso los contenidos de una educación oficial.

Hasta nuestros días, “los objetivos y los contenidos de las escuelas indígenas son guiados por los programas nacionales, y en algunos casos se limitan a su traducción en las diferentes lenguas indígenas, sin mayores ajustes a los contenidos” (Martínez Casas 2006, 251), como sucedió con la educación bicultural. Además, no toman en cuenta otros aspectos relevantes de las culturas implicadas que pueden complementar la formación de los individuos que adquieren la educación, ya que el Estado —como se está estipulado en la Segunda Fracción del Artículo 2° constitucional— se limita a:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, fracción II).

El Artículo 2° constitucional es muy claro al señalar a la nación mexicana como única, indivisible y pluricultural. En este sentido todos los pueblos originarios son parte de ella y el Estado es el encargado de reconocerlos e incorporarlos. Por lo tanto, los diversos grupos sociales del país tienen el derecho de acceder a la educación establecida, aunque esta pueda tener ligeras variantes regionales. En ocasiones se integran datos sobre acontecimientos históricos o particularidades culturales regionales, pero comprendidas dentro de la misma estructura que se imparten todas las escuelas.

Desde la oficialidad, los programas educativos interculturales en México se han dirigido únicamente a la población indígena en el país y el bilingüismo ha sido el único modelo implementado. Para Barriga Villanueva (2008), la interculturalidad como adjetivo de la política lingüística es aún difuso y poco conocido en el ámbito educativo. Pero en la práctica se puede ver muy claramente que:

La educación bilingüe intercultural es una práctica racista disfrazada. Con tendencia a desaparecer las lenguas indígenas. Para ello el Estado aplica una política de borradura donde la educación bilingüe bicultural es un parapeto, la práctica educativa actual pretende educar a los “indios” para poder interactuar con la sociedad no india. Pero a la sociedad no india ni siquiera se le plantea una mejor convivencia con los indígenas (Barriga Villanueva 2004, 28).

Ahora bien, en teoría, el Estado ha adquirido compromisos con una educación para la convivencia entre sus habitantes y el reconocimiento a la diversidad cultural. En el apartado C de la Fracción II, del Artículo 3º constitucional, se señala claramente que la educación mexicana:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción de interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos¹⁵(Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, fracción II, apartado C).

Pero entonces ¿qué está pasando en la práctica? ¿Cuáles son los resultados reales de una educación para la convivencia en la diversidad? Desde luego, los compromisos adquiridos por el Estado no sólo se quedan en la Constitución; para una mejor formación ciudadana y de convivencia se han implementado programas de civismo y formación cívica y ética en la educación básica. Jablonska (2010) señala que estos contenidos son parte de una educación intercultural, misma que podría manifestarse en otros ámbitos del conocimiento.

¹⁵ Reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 9 de febrero de 2012. Se adecuan los incisos en el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, del 26 de febrero de 2013.

Así, vemos cómo a través de diferentes épocas, el Estado mexicano ha mantenido el objetivo de crear ciudadanía a través de la enseñanza. Aunque la educación formal no ha sido el único recurso que se ha implementado, se puede ejemplificar cómo se tejen estrategias para moldear a la población mexicana a partir de la definición de escuelas, de los contenidos y de la formación docente.

Desde de la segunda mitad del siglo XX podemos identificar dos intereses fundamentales con respecto a la formación social de los individuos: por un lado, promover una mejor convivencia entre los ciudadanos mexicanos, para fomentar rasgos que les permiten reconocerse y reconocer a otros como parte de la Nación. Por otro, hacer que la formación alcance al mayor número de personas posible, a partir de la impartición de clases en diferentes idiomas mexicanos, es decir de la implantación de un sistema de educación intercultural bilingüe. ¿Cómo se pasa del interés por moldear ciudadanos para la unificación de la nación a la interculturalidad?, ¿por qué la interculturalidad se convierte en un tópico para la educación?

CAPITULO 2

EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y ESTADO MODERNO

La multiculturalidad como concepto académico para analizar fenómenos de interacción social nació a partir de las crecientes oleadas migratorias en países como Australia, Inglaterra y Estados Unidos. La multiculturalidad, vista como una manera de visibilizar las diferentes culturas que coexistían en un territorio, fue insuficiente para explicar la dinámica de las sociedades que se volvían cada vez más diversas. Es así que se comenzó a hablar de interculturalidad como una manera de explicar las relaciones e interacciones entre culturas (interétnicas, intralingüísticas, etc.).

Los debates teóricos con respecto a la diversidad y la interculturalidad se empezaron a analizar desde diferentes disciplinas, como la comunicación y la sociología. Pero también se aterrizaron en los proyectos políticos de algunos Estados nacionales, los cuales comenzaron a crear sus agendas multiculturales para el reconocimiento de las culturas étnicas o extranjeras en una nación única. Sin embargo, hasta la fecha no se han creado políticas equitativas de interacción, es decir políticas interculturales.

DE LA MULTICULTURALIDAD A LA INTERCULTURALIDAD

A partir de la década de 1980, organismos internacionales prestaron especial interés en el reconocimiento de la diversidad cultural que podía coexistir en las naciones. Acto que traía consigo una búsqueda de legitimación de los derechos básicos que debían tener las minorías en relación con los grupos dominantes. Dichas políticas multiculturales de reconocimiento a la diversidad, propuestas por organismos internacionales, se insertaron en los proyectos educativos de los estados nacionales como “una novedosa aportación de la diversidad educativa” (Dietz y Mateos 2013, 31).

En 1989 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) promulgó que todos los pueblos debían tener derecho a la educación en todos los niveles, y que ésta tendría que responder a sus necesidades y contextos específicos. En sus Artículos 26 y 27 recalcó un especial interés en la historia, conocimientos y técnicas, sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales que pudiera tener los grupos. A su vez la OIT propuso que todo pueblo

tenía derecho a la creación de instituciones educativas en las cuales se le transmitiera conocimiento en su propia lengua (Jablonska 2010).

Podemos ver claramente que la propuesta multiculturalista de la OIT se enfocaba únicamente al reconocimiento de la diversidad cultural y el fomento al respeto de las diferentes formas de organización de los pueblos ‘minoritarios’. Sin embargo, no se promovió la convivencia e interacción entre los miembros de un Estado.

Lo único que señalaba es que se debía promover el respeto y la erradicación de prejuicios hacia los pueblos indígenas, mediante el contenido del material didáctico y los libros de texto históricos empleados en la educación del resto de la sociedad (Jablonska 2010), como una manera de reconocer su existencia

En 1982, la UNESCO, en la Declaración de México sobre las Políticas Culturales, se propone que la *cultura* puede considerarse como:

el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social, la cual engloba además las artes, las letras, modos de vida, derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, tradiciones y creencias (UNESCO 1982, 1).

Tres décadas después y con base en el concepto de cultura que había formulado se reconoce a la interculturalidad como:

el intercambio de conocimientos y de las prácticas [entre] personas y grupos que procedan de horizontes culturales variados, la introducción de diversas lenguas, incluida la materna, en todos los niveles de la enseñanza, el fomento de la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural, así como la incorporación de métodos pedagógicos tradicionales, lo mismo que el fomento a la “alfabetización digital” y al uso de la tecnologías, la difusión de los contenidos diversificados en los medios de comunicación y redes mundiales de información, así como el fomento a la movilidad de los creadores e investigadores a fin de que desarrollen proyectos conjuntos (UNESCO 2001, 4-6 en Jablonska 2010).

Un proceso que debía promoverse a partir de los sistemas educativos. Sin embargo, en la práctica, la educación intercultural se redujo a la enseñanza y difusión de conocimiento en las lenguas maternas y en el idioma oficial de un territorio, dejando de lado otros aspectos fundamentales de la cultura, como la economía, la política, la ética, como si no formarían parte de la misma (Jablonska 2010). La exclusión de otros aspectos culturales limita la creación de una educación que promueva la interculturalidad y la injerencia de los grupos sociales en la

toma de decisiones en un territorio. Así, pese a que se buscaba evitar la segregación social, no se proporcionaba una metodología para contrarrestarla.

Desde 2001, la UNESCO promovió la importancia de la educación intercultural, sólo con respecto a programas bilingüísticos o polilingüísticos, por ser elementos de riqueza cultural para los pueblos. Sin embargo, no fue sino hasta 2007 “cuando el organismo publicó un documento titulado Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. En efecto, por primera vez la UNESCO reconocía la existencia de las desigualdades entre las culturas y, por tanto, de las serias desventajas de las culturas minoritarias frente a la cultura dominante” (Jablonska 2010, 33).

Fue hasta ese momento que se señaló la importancia de una convivencia, interacción y participación de las diferentes culturas que coexisten en un territorio, con el fin de generar un mayor desarrollo en diferentes aspectos sociales, entre los que ya se incluía el político, el económico y el cognoscitivo. Este desarrollo no sólo debería generarse entre los miembros de un grupo sino también entre las colectividades, y la educación iba a crear las condiciones para que este se llevara a cabo.

Aunque la educación avanzó en cuestión de reconocimiento de la interculturalidad como parte fundamental del desarrollo social, no se planteó una metodología para la implementación de programas educativos interculturales. Así, en diferentes estados se han implementado programas educativos adjetivados como *interculturales*, en el marco de una política multiculturalista y se han enfocado en algunas áreas específicas como la lingüística o la educación indigenista.

En estas circunstancias las recomendaciones internacionales con respecto a la interculturalidad en materia educativa han sido incorporadas por cada territorio de manera diferente, ya que las necesidades en cada país son específicas y por lo mismo, hay una manera de concebir y tratar la diversidad a partir de múltiples políticas.¹⁶ Sin embargo, dichas recomendaciones han sido configuradas desde el pensamiento democrático liberal que comparten la mayoría de los estados en la actualidad.

¹⁶ Olivé (2004) menciona que los proyectos multiculturalistas adquieren diferente significado dependiendo de las sociedades a las cuales se les asocia, y por tanto, se manifiestan en diferentes acciones dependiendo de las necesidades, proyectos de desarrollo, concepciones de los pueblos y culturas.

Para los estados liberales, la diversidad cultural ha sido tratada como una distinción entre grupos culturales o de individuos de un origen cultural característico. El multiculturalismo ha sido la noción bajo la cual se agrupan y estructuran las iniciativas de integración *en la diferencia* de los individuos a un estado.

Al respecto, Olivé advierte que el término multiculturalismo, tiene una connotación normativa y es comúnmente utilizado para expresar, “un concepto que se refiere a modelos de sociedad que pueden servir como guía para establecer o modificar relaciones sociales, para diseñar y justificar políticas públicas, para tomar decisiones y para realizar acciones, ya sea por parte de los representantes de los estados, de los miembros de los diversos pueblos y de las diversas culturas” (Olivé 2004, 22) entre otras agrupaciones.

Las propuestas multiculturalistas se han desarrollado desde el plano teórico e implementado en áreas muy concretas: de ejercicio de derechos y accesos a servicios básicos dentro del estado. El filósofo liberal Will Kymlicka (1996), en su libro *Multicultural Citizenship*, señala las medidas que han tomado gobiernos como el estadounidense y canadiense para el manejo de su diversidad. Para este autor, el multiculturalismo atiende las demandas de los grupos étnicos originarios o personas inmigrantes que forman parte de un Estado. Ambos tienen el derecho de acceder a beneficios como cualquier otro ciudadano y también a exigir demandas diferenciadas que no atenten contra su cultura.

Kymlicka (1996) no profundiza en las diferencias y las exigencias de grupos sociales vulnerados por cuestiones de género, preferencia sexual o capacidades cognitivas, porque considera que éstas podrían abordarse en la exigencia de los derechos individuales, en cualquier sector, ya sea en un grupo étnico, en una colectividad inmigrante o en el resto de la población. Las exigencias de las minorías vulneradas podrían tratarse a partir de las *restricciones internas*, que protegen los intereses y derechos fundamentales de todos los ciudadanos.

Por otro lado, este autor también señala que en el multiculturalismo, los grupos étnicos tendrían que tener derecho a una protección externa que les posibilite el acceso a derechos diferenciados como los de representación, poliétnicos y de autogobierno. Estos podrían formar parte de un Estado nacional o plurinacional, y ahí ejercer su autonomía.

A partir del reconocimiento de los derechos diferenciados se han desprendido iniciativas para atender temas prioritarios como en el educativo, en el que, por ejemplo, se puede tomar clases en el idioma materno y se trata de promover el respeto a la diversidad con la que se

interactúa. Esta diversidad es plasmada como la existencia de diferentes grupos culturales ya sean originarios o extranjeros y desde luego que omite otros tipos de manifestaciones culturales cotidianas.

Kymlicka (1996) señala que en países como Australia y Canadá se han implementado políticas antirracistas en las agendas educativas, que se han enfocado a explicar la importancia de cada una de las minorías, aunque estos están dirigidos al ejercicio de los derechos ciudadanos comunes y no comunican los derechos diferenciados que puede tener cada grupo. Es decir, se describe la diferencia y se piensa al multiculturalismo, como señalan Malgesini y Giménez (2000), como esa convivencia en un mismo espacio social de culturas variadas.

En todas las democracias liberales, uno de los principales mecanismos usados para acomodar las diferencias culturales es la protección de los derechos civiles y políticos de los individuos [...] estos derechos permiten a los individuos formar y mantener los diversos grupos y asociaciones que constituyen la sociedad civil, adaptar estos grupos a las circunstancias cambiantes y, por último, fomentar sus perspectivas e intereses en la totalidad de la población (Kymlicka 2004, 46).

Por esta razón es tan importante que el Estado, a través de la educación, reconozca la diversidad y al mismo tiempo promueva los valores cívicos, los que serán iguales para todos sus miembros, pese a la diferencia. En la construcción de la civilidad se pretende respetar las características culturales de todos los individuos sin poner en riesgo la permanencia del Estado, aunque es muy difícil encontrar una convergencia entre los intereses oficiales y de las sociedades que en el coexisten. Esta es la razón por la cual se introduce la interculturalidad como eje primordial en las agendas educativas de las democracias liberales.

El Estado mexicano, al tener una lógica liberal, ha incorporado muchas de las recomendaciones multiculturalistas sugeridas por organismos internacionales. Sin embargo, en un país como el nuestro no se puede seguir un modelo de multiculturalismo como el que señala Kymlicka, ya que entre otras cosas “no responde adecuadamente a las principales demandas de los pueblos indígenas en México” (Velasco Gómez 2006, 115).

Por otro lado, considero que la diferenciación cultural que plantea Kymlicka no corresponde con las divergencias existentes en el contexto latinoamericano, ya que hay otros factores más allá del origen étnico o colectivo que crean tensiones e impiden la generación de lazos solidarios en sociedad. Aceptar un modelo multiculturalista liberal como el antes señalado

es ignorar una serie de problemáticas que se manifiestan en nuestros contextos, como indicaré más adelante.

Las distintas recomendaciones realizadas por organismos como la Organización de las Naciones Unidas o la Organización Internacional del Trabajo, con respecto a la atención a la multiculturalidad se han tratado de forma muy reciente. Las preocupaciones por la diversidad cultural en nuestro país existen desde la Colonia y se han mantenido, complejizado y manifestado en acciones a lo largo de la historia.

Luis Villoro (2014 [1950]) en su libro *Los grandes momentos del indigenismo en México* realiza un recorrido histórico de la forma en la que se ha pensado la otredad más próxima en nuestro país, el indígena. Tres son los momentos que él describe, en donde se reconoce y desconoce, se aleja y se acerca al indígena¹⁷. Pero siempre como la idea de que es una realidad a explicar y a entender desde fuera, muchas veces con la ayuda de asignaciones — indio, indígena, mestizo, criollo — que los sitúan en un contexto siempre ajeno al no indígena.

Además de lo señalado por Villoro, en México existieron varios movimientos que buscaban reconocer e incluir a las comunidades indígenas a la nación, respetando su forma de vida y autonomía. De igual forma, hubo movimientos liberales que no aceptaron la idea de un territorio multicultural y trataron de ocultar la realidad indígena del país, con la idea que todos los individuos miembros de la nación debían ser iguales para acceder a las mismas oportunidades y así poder vivir en mejores condiciones. Por tal motivo, lo indígena se convirtió en algo moldeable, que se puede mejorar y que en el mejor de los casos pudiera conservar algunos elementos de su pasado.

En nuestro país, hasta principios de los noventa, no existían esfuerzos reales por una integración en la diferencia de las comunidades indígenas en México. Únicamente había proyectos de formación ciudadana donde el propósito principal que los individuos adquirieran los referentes culturales, históricos, políticos, cívicos y lingüísticos básicos que los hicieran sentir miembros de la nación, y bajo esta lógica se han sostenido los programas de educación, indígena, campesina e intercultural bilingüe. Pero ni para el ámbito educativo era suficiente la enseñanza que se estaba proporcionando, ni para las comunidades indígenas eran eficaces las políticas que el Estado había tomado hacia la diversidad.

¹⁷ En el primer momento se ve al indígena como algo cercano y negativo, en el segundo momento es visto como algo positivo pero lejano, el tercer momento se ve al indígena como algo cercano y positivo.

En 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) consiguió evidenciar una serie de injusticias e inconformidades a las que estaban expuestas las comunidades indígenas. Como resultado del movimiento zapatista se firmaron los acuerdos de San Andrés Larráinzar, en estos los representantes del Estado mexicano se comprometían al reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación, la autonomía y la representación política más justa, así como a reconocer constitucionalmente la validez de las normas que rigen a las comunidades.

Por otro lado, se reconoció que “el Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización [...] El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural”.¹⁸ La educación tendría que ser gratuita y de calidad, todos los estudiantes tendrían que tener conocimiento de la diversidad cultural que habita su país, así como la posibilidad de aprender una lengua indígena. A su vez, la enseñanza tendría que ser intercultural y bilingüe.¹⁹

Eran muchos los avances en materia de reconocimiento y acceso a derechos para las comunidades indígenas que se establecían en los Acuerdos de San Andrés. Sin embargo, estos tratados no fueron respetados. En 2001, el presidente de la república, Vicente Fox, mandó al Congreso de la Unión una propuesta de ley (Ley de la COCOPA) que hizo imposible la implementación de todo lo aprobado en los acuerdos, ya que señalaba que la nación mexicana es pluricultural pero única, por lo que no se debería de promover la fragmentación del territorio.

La ley de la COCOPA repercutió en gran medida a la educación, pues las comunidades ya no podrían tener un papel decisorio en ella. La ley señala que “la Federación, los estados y los municipios deberán [...] promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural. Asimismo, deberán impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación y combatir toda forma de discriminación²⁰”.

En esta ley también se proponía la creación de programas educativos con contenido regional, en los que vieran plasmada su “herencia cultural”. Sin embargo, la educación en el país seguiría siendo la misma para todos, quizá con algunas variantes regionales. La aceptación

¹⁸ Acuerdos de San Andrés sobre el derecho y culturas indígenas.

¹⁹ No se asume al bilingüismo como única forma de interculturalidad, más bien abre un panorama a otras formas de expresiones interculturales.

²⁰ Iniciativa de Reformas Constitucionales en Materia de Derechos y Cultura Indígena presentada por la Comisión de Concordia y Pacificación.

de la ley de la COCOPA y su implementación en el sistema educativo son un buen ejemplo de cómo, en el contexto contemporáneo del multiculturalismo liberal, las iniciativas del Estado neo-indigenista pretenden erigir la interculturalidad como eje curricular transversal a las asignaturas. En lugar de ser unívocas, corresponden a una práctica de políticas de aculturación e integración de los indígenas a un proyecto de nación homogénea (Baronnet y Tapia 2013).

Como respuesta a la falta de reconocimiento y de la incorporación de conocimientos de las comunidades indígenas a los programas educativos se han construido proyectos alternos a la educación oficial. De esta manera han surgido proyectos como las escuelas zapatistas o Universidades del Sur (UNISUR), las cuales, en sus programas educativos dan prioridad a la enseñanza de conocimientos locales sin dejar de lado algunos conocimientos occidentales utilizados en la educación pública nacional. En este sentido no se busca únicamente una relación armónica entre individuos, sino también un diálogo de distintos saberes²¹ (Velasco Cruz 2006).

Estas nuevas formas de educación intercultural llevan consigo un acto de autonomía, de contextualidad y de participación social, que son funcionales dentro de las comunidades. Sin embargo, no hay que perder de vista que México es un Estado nacional, el cual busca cohesionar a todas sociedades que existen en su territorio, por lo que no existe un reconocimiento real de las formas en las que los pueblos manifiestan su autonomía. A pesar de que esto no puede incidir de forma directa en las decisiones locales, sí puede crear y patentar contextos de exclusión en donde la formación intercultural no oficial, no tendría cabida.

Pareciera que el panorama es poco prometedor. Por un lado tenemos la educación oficial que prioriza una formación ciudadana y aterriza su política multiculturalista a partir de la educación intercultural bilingüe, la introducción de aspectos regionales en algunas asignaturas y los contenidos de formación cívica y ética — donde pareciera que se adquieren las herramientas para convivir en sociedad —. Por otro lado, encontramos proyectos alternos de educación intercultural que muchas veces no se encuentran en las condiciones óptimas para su subsistencia.

²¹ Estas propuestas resultan particularmente interesantes por varias razones: por un lado, porque se apuesta por una educación intercultural, en el sentido de que se hace uso de dos matrices epistémicas diferentes para formar a las personas de manera más compleja. Si pensamos en el conocimiento como una manifestación cultural, no cabe duda que ésta sería una forma de hacer interculturalidad, ya que se trata de crear una relación armónica entre dos tipos de conocimientos que no tienen por qué ser excluyentes.

¿Por qué no se ha consolidado en un único proyecto educativo el reconocimiento, la promoción por el respeto, la convivencia y el interés por aprender de los otros, en lugar de crear una fragmentación en algunas asignaturas de los diferentes tópicos del trato a la diferencia? ¿Acaso el modelo de multiculturalismo liberal es incongruente con la consolidación de la nación mexicana a partir de la formación ciudadana?

Kymlicka diría que no, pues a partir de las *restricciones internas* y *protecciones externas* del modelo multiculturalista se puede tener un mayor alcance a las demandas de miembros de un Estado pluricultural. Sin embargo, en México, el modelo de Kymlicka no aplica: no hay un reconocimiento real de los derechos diferenciados, no hay tales protecciones externas. Lo que hay es un proyecto de reconocimiento parcial de la diversidad, que se abandera como multiculturalista y que trata de moldear e integrar a la nación, como señalé con anterioridad.

En las democracias liberales como la mexicana, “los individuos pueden cultivar todas las diferencias culturales que le plazcan, mientras no quieran imponerlas a otros o no afecte los derechos de otros, pues algo inherente a la libertad individual que todos deben gozar por igual en el ámbito de la vida privada. Pero tales diferencias culturales no afectan el estatus jurídico y político de los ciudadanos” (Velasco Gómez 2013, 69) porque pertenecen al ámbito privado.

Los miembros de un territorio al ceder parte de su libertad al Estado, también están aceptando seguir un modelo de ciudadano y regirse bajo ciertas normas que condicionarán su comportamiento en espacios tanto públicos como privados. Locke señalaba que en el espacio privado se puede actuar de la forma que uno quiera, pero en el espacio público habrá que hacerlo de la manera que los demás merecen. Para Kant se podía pensar lo que se quisiera, pero se tenía que hacer lo que se debía. Ambas ideas son formas restrictivas que posibilitaría el poder vivir juntos en una sociedad.

En los estados liberales como el mexicano existen muchas diferencias culturales que se espera que se vivan de manera personal y privada. Sin embargo, cuando los individuos comparten estas características culturales y se agrupan para la exigencia de derechos en torno a su diferencia, no sólo pasan de una condición individual a una colectiva sino que también buscan que se reconozcan y trasladen aspectos culturales destinados a la vida privada a la vida pública. Y, en torno a estos aspectos se construyan políticas equitativas para un mejor desenvolvimiento social.

Ante estas demandas, muchas veces los estados atienden y reconocen las diferencias

culturales, a partir de políticas públicas, que no pongan en riesgo el modelo de sociedad(es) que conforman al territorio. En este sentido, la educación cívica es muy importante, pues puede proveer de conocimientos para promover una conducta apropiada en el espacio público, pese a las diferencias.

Por esta razón hay una insistencia de formar en la escuela un tipo de ciudadano, un modelo de cuerpo con características que lo harían funcional para los intereses del estado y del mercado. Cabe señalar que la escuela al ser un espacio público también tiene que reproducir la vida cívica diariamente a pequeña escala.

Las propuestas multiculturalistas que ven a la diversidad únicamente como grupos culturales a manejar de forma cosificada no coinciden con las realidades que se viven día a día y de las que todos somos parte. Si sólo pensamos en grupos étnicos, grupos culturales extranjeros y, de forma más reciente, en minorías agrupadas, no estamos contemplando otras condiciones en las que se construyen dimensiones de lo diferente y cambiante.

¿Pasará lo mismo con la educación? ¿Contemplará de alguna manera el sistema educativo nuevas formas de diversidad en la educación cívica? ¿Es prioritario seguir pensando en un proyecto educativo intercultural, aún no trazado? Para responder estas preguntas es necesario conocer las situaciones en las cuales se van construyendo las diferencias culturales y aclarar los conceptos tradicionales utilizados para entender la diversidad. En el siguiente apartado trataré de hacer una pequeña discusión al respecto.

INTERACCIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO ACTUAL

La categoría *interculturalidad* ha sido usada por proyectos multiculturales y liberales para el reconocimiento de la diversidad. En el caso mexicano, ni el proyecto de Estado multiculturalista ni la llamada educación intercultural han sido suficientes para contemplar las realidades tan diversas que se viven en el país. Hasta ahora no existe un proyecto de educación intercultural oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública y tampoco es muy claro el concepto de interculturalidad que se busca (o que se espera) alcanzar con una educación en este enfoque.

En el marco de esta investigación, los términos *multicultural*, *multiculturalismo*, *intercultural*, tienen diferente significado y función. Mientras la palabra *multicultural* hace referencia a la descripción de las diferencias que pueden coexistir en un territorio, el *multiculturalismo*, como menciona Olivé (2004), tiene un carácter normativo que se aterriza en

propuestas para el reconocimiento e igualdad de las diferencias dentro de un estado. La *interculturalidad*, por otro lado, es “un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre los miembros de grupos culturales e identitariamente diversos (Dietz 2013,178), y a su vez recalca la importancia de las relaciones horizontales de interacción (Olivé 2004).

Desde la oficialidad, existen muchos proyectos de una pretendida educación intercultural, así como hay propuestas alternas de enseñanza intercultural. Hay teóricos de la interculturalidad con diferentes posturas que colaboran con la Secretaría Educación Pública y que siguen trabajando en el plano conceptual, hay algunos otros que tratan de crear modelos que coincidan con el contexto latinoamericano en el que estamos insertos, hay quienes enfocan en los pueblos indígenas y siguen trabajando el bilingüismo y hay los que no.

Existen y existirán muchas propuestas de educación intercultural, cuya orientación dependerá del contexto en el que se busca implementar tal modelo, pero pese a las diferencias, la educación intercultural busca crear una interacción horizontal entre personas de culturas diferentes. En el ámbito educativo esta interacción conllevaría un intercambio de conocimientos y aprendizajes más complejos y se podría plasmar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una educación realmente bilingüe o mediante el intercambio de distintos conocimientos en el aula.

En el ideal, toda educación intercultural busca mejorar las formas de interacción de la diversidad. Pero ¿basta con poder interactuar mejor a partir del reconocimiento de la diferencia de los otros? Si diferentes hemos sido siempre, interactuamos diariamente y las diferencias siempre están presentes, ¿por qué entonces la insistencia de crear relaciones horizontales de interacción entre grupos culturales? ¿Todos pertenecemos a un grupo cultural? Y si no, ¿podemos interactuar con otros? ¿En qué dimensión nos encontramos?

Desde hace por lo menos tres décadas, somos testigos de múltiples y sucesivos cambios, que modifican las dinámicas de vida en el planeta. Nos encontramos en una situación en donde se ha instaurado un mercado mundial, se han eliminado las barreras comerciales, las fronteras nacionales, ha existido una modificación de los vínculos políticos internacionales, una fluidez masiva de información, una afectación mayor (y quizá irreversible) al ambiente, entre los cambios más señalados.

“Con la declinación de las fronteras nacionales [también] aparecen miríada de diferencias” (Hardt y Negri 2000, 130). Mismas que se vuelven difíciles de conceptualizar y aterrizar en políticas de trato a la diferencia. Los proyectos multiculturalistas de descripción de las culturas, las políticas de diversidad cultural que pensaban en el trato de grupos culturales tanto nacionales como extranjeros, quizá se volverían un poco menos funcionales de lo que ya lo eran, porque al seguir pensando a la diversidad cultural como un conjunto de grupos cerrados, grupos homogéneos dentro de sí, se ignoran otro tipo de heterogeneidades²² (Grimson 2011).

Con la instauración del mercado mundial, las distinciones se multiplicaron a partir de prácticas culturales adoptadas, propias, resignificadas. Situación que ha posibilitado estar próximo a la convivencia con diversas configuraciones culturales, dentro de un espacio aparentemente no tan heterogéneo. ¿Cómo se podrían manejar todas las diversidades emergentes? ¿Es necesario?, o ¿habrá otras dimensiones de la interculturalidad que merecen más atención?

Néstor García Canclini (2004) plantea tres mapas de la interculturalidad: la diferencia, la desigualdad y la desconexión. Por mucho tiempo, tanto la diferencia como la desigualdad han sido tratadas de forma distinta desde las Ciencias Sociales. Por ejemplo, la antropología más clásica se ha dedicado a los estudios de diferencias culturales, caracterizadas por prácticas, creencias, tradiciones y rasgos compartidos dentro de una cultura, y que muchas veces han sido subordinadas y estigmatizadas frente a la cultura dominante en el espacio compartido.

Las situaciones de injusticia y de violencia estructural a las que están expuestas muchas diferencias culturales, se han evidenciado desde las ciencias sociales. Mucho del conocimiento social generado desde la academia ha servido como soporte para formular proyectos multiculturalistas de integración y respeto de las diferencias y sus prácticas culturales.

La desigualdad como categoría también ha sido tratada desde la antropología y un poco más desde la sociología. Esta apela a una diferencia en el poder adquisitivo de los ciudadanos, que diversifica las formas de vivir y de satisfacer las necesidades de los individuos. Las personas que no tienen el dinero, ni los medios para satisfacer sus servicios básicos como: salud, vivienda,

²² Alejandro Grimson prefiere utilizar configuración cultural en lugar de cultura, ya que esta conceptualización traería consigo una decisión individual situada. Es decir “cuando hablamos de configuración cultural pretendemos decir que cada grupo significa, valora y jerarquiza sus propias diferencias de maneras distintas” (2011,183) .

educación, alimentación y seguridad, se encuentran en una situación de vulnerabilidad, que les imposibilita tener una vida digna.

Desde el análisis bourdiano que realiza García Canclini veríamos que la desigualdad no sólo se manifiesta en la posibilidad que tienen las personas de satisfacer las necesidades básicas, o de adquirir bienes materiales, sino también de poseer un capital económico, social, cultural y simbólico, relacional a la clase y el campo en el que el individuo se desenvuelve, y es así como se crea una distinción social.

Pero Pierre Bourdieu hace un análisis de la clase burguesa, pequeño burguesa y popular francesa. ¿Qué pasaría si aterrizáramos la distinción social de la que habla Bourdieu en un contexto como el mexicano? O ¿qué pasaría si pensáramos en un proyecto multiculturalista que sólo se enfoque en las particularidades culturales en un entorno como el nuestro?

En primer lugar, veríamos que ni la desigualdad, ni la diferencia son excluyentes entre sí. Si bien pueden generar condiciones de vulnerabilidad a partir del rechazo de las instituciones y la sociedad en general, los diferentes desiguales, los distintos ‘pobres’ se enfrentan a mayores retos para poder alcanzar una vida buena, debido a los condicionamientos sociales en los que se construyen ambas dimensiones.

Históricamente las comunidades indígenas en nuestro país han sido desplazadas y marginadas. Esta exclusión es mucho más evidente cuando no se ha logrado el proyecto de ‘integración’, de aculturación nacional. Es decir, para los pueblos originarios de nuestro país se ha construido un contexto de desigualdad económica y social en torno a su diferencia. “Los actores de los movimientos indígenas saben que la desigualdad tiene una dimensión cultural, y los más informados sobre la constitución de las diferencias, conocen que esta reside, más que en rasgos genéticos o culturales esencializados [...] en procesos históricos de configuración social” (García Canclini 2004, 47).

García Canclini comparte la idea de Miguel Bartolomé (1997, 191-195 en García Canclini 2004, 53) de que “en que las teorías del desarrollo, desde aquellas que formaron las naciones modernas hasta los desarrollismos, se equivocaron al subordinar la diferencia a la desigualdad y creer que borrando la primera podía superarse la segunda”. Y así también lo piensan “muchos indígenas que esconden su diferencia como táctica contra la discriminación”. Por ejemplo,

muchas personas dejan de portar la ropa tradicional, se deja de hablar la lengua materna y se ocultan ciertas características que evidencien su origen.²³

Hay que tener claro que, así como no se puede eliminar la desigualdad ocultando la diferencia, tampoco se puede romper con las situaciones de exclusión simplemente reconociéndola. Tendría que haber un proyecto más complejo que permitiera el libre ejercicio de derechos, de decisiones y de distribución bienes y servicios de forma equitativa.

Los indígenas no son diferentes solo por su condición étnica, sino también porque la reestructuración neoliberal de los mercados agrava su desigualdad y exclusión. Sabemos en cuántos casos su discriminación étnica adopta formas comunes a otras condiciones de vulnerabilidad: son desempleados, pobres, migrantes, indocumentados, *homeless*, desconectados (García Canclini 2004, 53).

Pero los indígenas no son los únicos, desempleados, pobres, migrantes, *homeless* indocumentados o desconectados. Sin duda la apertura del mercado mundial agrava la desigualdad y la exclusión, para todos los que no logren desenvolverse dentro del sistema global. Pese a que no sólo en la diferencia se puede construir la desigualdad, en nuestro contexto actual es muy complicado disociar ambas dimensiones porque a partir de la desigualdad también se crean configuraciones culturales que nos hacen diferentes.

También se acentúan las desigualdades y las diferencias a través de la carga simbólica que se le asigna al tipo de consumo, relaciones, educación, costumbres, prácticas y lugares que forman parte de la vida cotidiana. Esto crea una distinción simbólica en donde las desigualdades no se construyen con base en lo que se tiene, sino en lo que se es (García Canclini 2004).

Si pensáramos en las clases propuestas por Bourdieu, veríamos que aquí no hay una única forma de ser popular o pequeño burgués. Somos diferentes y desiguales y, como menciona García Canclini (2004), en un contexto de neoliberalismo económico, donde la diferencia puede ser integrable al mercado y las desigualdades normalizadas como parte de la reproducción del capitalismo, la tendencia global ya no busca acabar con la diferencia, ni atender las desigualdades pues es normal que existan. Ahora se espera incluir a los excluidos, que no son más que las personas que no están conectadas con otros, quienes no tienen vínculos por la falta

²³En la península de Yucatán, por ejemplo, muchas personas optan por castellanizar su apellido, ya que el tener un apellido “corto” (en maya) puede ser motivo de estigmatización. Por esta razón, muchos dejan de ser Ek, Dzul, Chúkuk, para convertirse en Estrella, Caballero o Carbonel.

de empleo, de casa, de conexión²⁴ y que, por lo mismo, se encuentran en una situación de marginación.

Por su parte, Zygmunt Bauman, en *Vidas desperdiciadas*, nos recuerda que algo característico del contexto en el que estamos inmersos, es que formamos parte de una sociedad residual. Desde los albores de la Modernidad, se comenzó a ver la Naturaleza como algo que podía manejarse, transformarse. Estos cambios en el mundo podrían realizarse mediante diseños materiales, virtuales y humanos. No obstante para alcanzar los diseños ideales, esperados, ha sido necesario construirlos a partir de ensayo y error. De esta manera, la búsqueda por moldear y transformar la Naturaleza ha dejado a su paso muchos elementos que no son funcionales y por lo tanto se pueden desechar y convertirse en residuos.

En este sentido, así como hay diseños materiales, virtuales y humanos, hay una cantidad impresionante de basureros llenos de materialidad, información en Internet y personas que sobrepueblan el mundo porque no son funcionales al sistema global. Los residuos de los diseños son vistos como algo a ocultar, a superar. “Cuando se trata de diseñar las formas de convivencia humana, los residuos son seres humanos. Ciertos seres humanos que ni encajan ni se les puede encajar de forma diseñada” (Bauman 2004, 46).

Las personas residuales son “hombres y mujeres que no sólo pierden su empleo, sus proyectos, sus puntos de referencia, la confianza de llevar el control de sus vidas; [son] quienes se encuentran asimismos despojados de su dignidad como trabajadores, de autoestima, de sensación de ser útiles y de gozar un puesto propio en la sociedad” (Linhart Daniéle 2002, 10-13 en Bauman 2004, 26).

Las personas residuales son personas desconectadas y excluidas, las cuales viven en condiciones de constante depresión, vulnerabilidad y dignidad lastimada. Viven creyendo que su condición es un problema individual, como mencionan Luc Boltanski y Eve Chiapello (2002, 458 en García Canclini 2004, 74) “como un destino contra el que hay que luchar”, al que se le puede buscar una solución biográfica, aunque es un problema sistémico (Bauman 2004). El pobre es pobre, porque quiere ser pobre; el excluido, porque está desconectado y no ha buscado

²⁴ Ahora el mundo se presenta dividido entre quienes tienen domicilio fijo, documentos de identidad y de crédito, acceso a la información y el dinero, y, por otro lado, los que carecen de tales conexiones (García Canclini 2004, 74).

la forma ni los medios para incluirse, para extender sus redes y ser un ‘recurso’ humano funcional.

En nuestro sistema global, los desplazamientos se han intensificado, algunos se desplazan por decisión propia, de forma frecuente y han logrado multilocalizarse y extender y mantener sus redes de conexión. Es decir, se han convertido en personas conectadas ideales. García Canclini (2004) señala que son los pequeños y localizados los que se quedan, no se desplazan y acentúan la explotación y el enriquecimiento de los grandes. Pero también las personas residuales, en términos de Bauman (2004), se mueven en el mundo global, algunas como refugiados políticos o inmigrantes en el mejor de los casos. Sin embargo, su desplazamiento no elimina el estado residual, porque tal condición es global.

Ante el constante movimiento de gente a lo largo del mundo, se genera una serie de percepciones con respecto a los otros, mismas que pueden o no ser agradables. Como Bauman (2009) señala, en la dinámica social de convivencia diaria entre personas culturalmente diferentes, se pueden presentar situaciones de mixofilia y mixofobia.²⁵ Estas situaciones se pueden manifestar en conflictos interculturales, de violencia, temor, segregación y fragmentación del tejido social, entre otros.

En la península de Yucatán, por ejemplo, es muy común escuchar expresiones de desconfianza y descalificación a las personas que no son de la ciudad o del pueblo. La culpa siempre la tienen los foráneos, “todo estaba tranquilo” hasta su llegada, porque “antes no pasaban esas cosas”, ya que en la comunidad “todos se conocen”. Del mismo modo, gran parte de los turistas y de los migrantes, tienen temor a las personas que viven el lugar de destino.

Patricia Medina Melgarejo (2013) advierte que en el contexto de globalización se mantiene la idea de que todo aquel que no establezca nuestros lazos de pertenencia es “extranjero”, por no compartir nuestras referencialidades. Esto crea otredades sociales que al interactuar se vuelven tensas. Pero no es lo único que crea tensión, no sólo son las prácticas culturales diferentes. Vivimos en un contexto de inseguridad, violencia, temor, incertidumbre y curiosidad, en sociedades diversas, y es en este contexto en donde se tejen las relaciones

²⁵La mixofilia, hace referencia al placer que puede causar el relacionarse con gente extraña en los espacios públicos, donde “vemos a personas diferentes y actúan de forma diferente, [...] vivimos experiencias interesantes y, de paso, aprendemos algo” (Bauman 2009, 31). La mixofobia, por el contrario, se puede presentar como una situación desagradable y aterradora, por el hecho de no saber quiénes son aquellos que me rodean y no conocer a que situaciones me expongo con su presencia.

interculturales. Ya no basta con pensar la interculturalidad como una serie interacciones mayoritariamente asimétricas, que se pueden dar entre grupos culturales reificados, porque muchos nos quedamos atrapados en el espacio entre un grupo cultural y otro, en donde se busca construir una interacción. Y en ese sentido considero que somos residuales a cualquier política intercultural que no contemple las distintas dimensiones que pueden existir de la diferencia, la desigualdad y la desconexión.

INTERCULTURALIDAD Y CONVIVENCIA

En el contexto global nos encontramos, diferentes, desiguales y desconectados, distribuidos en territorio y pensados como individuos y proyectos de ciudadanos desde cualquier estructura estatal. Estructura que también ha sido debilitada por la instauración de un mercado global, ha perdido la fuerza y la capacidad para mantener un proyecto sólido de bienestar ciudadano y ha disminuido significativamente el poder dentro de su territorio, sobre todo en el sector económico (Hardt y Negri 2000; Bauman 2004; Olivé 2004). Pese a esta situación, el Estado mexicano — aún frágil— ha mantenido su proyecto de consolidación nacional a partir la formación de ciudadanos, que conozcan y se “identifiquen” con él, con la historia oficial del país y que compartan sentimientos patrióticos con los demás habitantes. Hasta nuestros días, la educación sigue siendo la principal vía para la formación ciudadana.

Como hemos visto al estar inscrito en de un proyecto multicultural, el sistema educativo mexicano ha realizado algunas acciones para el reconocimiento de las comunidades indígenas en el país, a partir de la enseñanza de los contenidos oficiales de la educación básica en las lenguas maternas. En decir, se ha mantenido la idea de la formación de un modelo de ciudadano mexicano, pese a la diversidad cultural que se puede ordenar a partir de los contenidos oficiales.

Debido a la ineficacia de la educación multicultural, abanderada como intercultural, se han presentado una serie de propuestas educativas interculturales para los miembros de las comunidades indígenas. Bajo la idea de que la educación oficial sólo perpetua el colonialismo por parte del Estado, las propuestas interculturales alternas buscan decolonizar el saber, mediante una construcción de una educación autónoma y local, donde se genere un diálogo de saberes y consolide y contribuya al desarrollo de la comunidad.²⁶

²⁶ Como sugiere Catherine Walsh los proyectos de interculturalidad crítica o pedagogía decolonial, no tendrían que dirigirse únicamente a las comunidades indígenas, sino que podrían construirse desde múltiples escenarios, en

Sin embargo, tanto las propuestas oficiales con su ineficiencia, como los proyectos alternos que tratan de efectuar proyectos interculturales más apegados a las problemáticas locales, dirigen la interculturalidad únicamente hacia los grupos étnicos. Como menciona Adolfo Albán (2006), la interculturalidad pensada como una realidad de grupos culturales o la interacción entre estos, es necesaria pero no es suficiente.

Limitar la interculturalidad a la interacción entre grupos culturales o entre elementos culturales de estos grupos es ignorar otras realidades que tendrían que ser evidenciadas, no sólo para conocerse, sino para crear acciones que rompan con las asimetrías que también hacen diversidad. En la actualidad, en países como Reino Unido existen proyectos de educación para la convivencia o para la tolerancia (Dietz y Mateos 2013), que a mi parecer tratan de mejorar las relaciones interculturales y aminorar el temor a relacionarnos con los otros, porque es evidente que las tensiones han incrementado –por ejemplo, dentro de las escuelas podemos ver casos de acoso escolar, agresiones físicas y verbales–.

¿Bastará realmente con promover la convivencia y hacer menos asimétricas las interacciones diarias? Desde luego una educación para la convivencia es importante para vivir con otros, llegar acuerdos ciudadanos y mantener un cierto orden dentro del Estado. Sin embargo, si las distintas realidades cotidianas en los estados son tan asimétricas y hay ciudadanos que viven en críticas situaciones de vulnerabilidad, que no les permite mantener una vida, ni libre, ni segura, ni digna, no se puede pretender establecer una interacción armónica.

En la actualidad, los países no pueden garantizar bienestar y seguridad a sus ciudadanos. En ese sentido, ya no tendría mucho caso ceder libertad para obtener seguridad, más bien se cede seguridad para vivir de forma más libre. Como menciona Bauman (2009, 32) “Los valores de libertad y seguridad son importantes para una vida humana completa, significativa y relativamente feliz”. Valores que no ejercidos medianamente en sociedades que viven con temor.

¿Cómo se puede convivir en la inseguridad? ¿Cómo se puede confiar en el otro? ¿Tendríamos que confiar? ¿Cuáles son los espacios donde se pueden ejercitar las habilidades para la convivencia? Quizá en primera instancia, el salón de clase sería el lugar donde se

donde se podrían visibilizar, prácticas de racialización, subordinación y clasismo se han perpetuado desde la época colonial y así construir alternativas que rompan con esta subordinación (2009), en la práctica los proyectos con esta perspectiva se han enfocado únicamente a la educación de comunidades indígenas.

pudieran realizar los primeros ejercicios para una interacción más horizontal, pero es muy difícil trasladar prácticas de convivencia mientras exista miedo latente hacia el otro.

Evidentemente para ganar seguridad y confianza se tendría que buscar estrategias para reducir los niveles de inseguridad y de violencia a los que estamos expuestos. Ante la incapacidad del estado para resolver situaciones que atentan contra la vida de las personas, hombres y mujeres han conformado o consolidado, pequeñas y medianas comunidades para la protección de sus miembros con los que comparten no sólo intereses sino características culturales que los hace mantenerse y protegerse como grupo.

Al encontrarnos en una comunidad “esta nos exigiría obediencia estricta a cambio de los servicios que nos ofrece o que promete ofrecernos ¿Quieres seguridad? Dame tu libertad, o al menos un buen trozo de ella ¿Quieres confianza? No confíes en nadie de fuera de nuestra comunidad ¿Quieres entendimiento mutuo? No hables con extraños” (Bauman 2006, 11). Así se han conformado comunidades de inmigrantes, de refugiados o se han consolidado comunidades étnicas.

Dietz (2013), por ejemplo, apuesta por la consolidación de comunidades locales a partir de proyectos de educación intercultural, definida ésta a partir del mismo contexto local y que responda a las necesidades de grupo. Lo ideal en este caso sería que las comunidades eligieran incorporar (o no) elementos exógenos que puedan ser de utilidad, y que lleven a cabo un diálogo de saberes donde también podría figurar el conocimiento científico. Quizá de este modo podríamos conformar comunidades y definir desde dentro nuestra educación. Pero, aunque así pudiéramos poner fin a la desconfianza y a la inseguridad, no adquirimos la capacidad de interactuar con otros más allá de la comunidad. En cambio, puede darse lugar a la intolerancia, la falta de empatía y de solidaridad a nivel extra-grupal. Tampoco aminoramos ni ponemos fin a la situación de desigualdad y desconexión en la que vivimos.

Lo mismo pasa con muchos proyectos que apuestan por lo local, por construir soluciones desde abajo, que se quedan justamente ahí, abajo, el lugar asignado por el sistema global. Desde luego que hay que contemplar el contexto local para la elaboración de propuestas para una mejor vida, pero hay que multilocalizarse y pensar que, en nuestra diferencia, también compartimos situaciones de vulnerabilidad con el resto de la humanidad.

Tenemos Estados nacionales debilitados y muchos proyectos de ciudadanía, unos menos injustos que otros. En nuestro país, tenemos diversas realidades y formas de vida y sólo un

estado y un modelo de ciudadano. Pero también tenemos en nuestra historia algunas ideas con las cuales se configuraron los estados modernos, se pensó en la democracia y en los ciudadanos que podían ejercerla, para que todos pudieran vivir con seguridad, bienestar y justicia.

Si bien la democracia, como advierte Ambrosio Velasco (2006) sigue siendo una deuda pendiente en nuestro país, los ciudadanos podemos ejercer prácticas más democráticas que nos permitan tener una mejor vida, en la diferencia. Estamos en la capacidad de construir sociedad democrática y justa, la cual busque la interacción armoniosa entre todos y reconozca el derecho que tiene cada uno para las decisiones pertinentes acerca de un proyecto colectivo de desarrollo (Olivé 2004).

Como afirma Bauman (2009) estamos conformados de múltiples culturas, pero de una sola humanidad. No necesitamos pertenecer a una sola comunidad, a una comunidad amurallada, para sentir y hacer comunidad. Podríamos formar parte de varias comunidades, hacerlas y deshacerlas, con el fin de hacer más agradable nuestra convivencia y hacer real el deseo de mejorar la vida que tenemos en común (Bauman 2006).

Por esta razón, considero que es indispensable formar ciudadanos con elementos que les permitan construir sociedades más democráticas. Pero también, indispensable desarrollar sensaciones y emociones humanas para la vida con los otros. Comparto la idea de Bauman (2007) con respecto a que la educación debería formar ciudadanos que recuperen el espacio público y sus derechos democráticos, sólo de esta forma se podría crear un bienestar común.

Considero que la formación cívica y ética puede coadyuvar a la educación de personas democráticas y más humanas. Sin embargo, tanto la formación cívica y ética, como el proyecto de sociedades democráticas no tendrían sentido ni utilidad, si se plantea para un ciudadano desnudo de particularidades, alejado de todas las realidades cotidianas y heredadas, que he expuesto a lo largo del capítulo. Tampoco tendría mucho sentido si pensamos en estudiantes receptores, vacíos, como si su conocimiento de vida no pudiera también contribuir al enriquecimiento del conocimiento en el aula y a los proyectos de sociedades que queremos.

Entonces ¿cómo se está educando a los ciudadanos mexicanos para relacionarse con otros? ¿Se está educando en habilidades conocimientos y emociones para la convivencia?

CAPITULO 3

EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN LA SECUNDARIA

En *el Diccionario de Lengua Española* (2014), la *convivencia* se define como el hecho de vivir en compañía de otro u otros. Otros diccionarios agregan que la convivencia alude a la acción de convivir o habitar con más individuos.²⁷ Si bien, es necesario vivir e interactuar para hacer convivencia, ésta no se reduce únicamente a una acción de cohabitación o coexistencia. En el trabajo *Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis*, Carlos Giménez Romero (2005) distingue entre convivencia y coexistencia y señala que la convivencia no sólo indica la acción de vivir con personas, sino de vivir en armonía con estas.

La coexistencia refiere “al hecho de que varias cosas existen al mismo tiempo”. La coexistencia entre personas tiene un sentido de reconocimiento de la existencia de un otro (que puede ser muy diferente y vivir en un mundo sociocultural distinto) que merece respeto. El respeto, como interacción entre personas diferentes, se caracteriza por ser ajeno, pasivo y por reflejar poco interés. En el ideal de coexistencia no se desencadenan acciones hostiles, simplemente se deja ser (Giménez Romero 2005). En la coexistencia los individuos comparten únicamente lo necesario y establecen relaciones con personas muy afines, consideradas prácticamente iguales: “se piensa y se dice: ‘aquí la gente se lleva bien, no hay conflictos’, remitiendo en parte la buena relación a la inexistencia de frecuentes e importantes disputas [...] hay una contención en el ambiente, todo marcha más o menos bien mientras la sangre no llegue al río” (16-17).

Se podría asumir que coexistencia y convivencia son lo mismo, en tanto que la primera posee características que supone la segunda, pero, ¿qué pasa con la armonía? Si pensamos en las desigualdades que afectan nuestras sociedades y, únicamente, aceptamos la existencia del otro con respeto, ¿cómo, sin acciones solidarias y empáticas, sin proyectos comunes que construyan las condiciones de una vida digna para todos, podremos alcanzar el bienestar? Desde luego que no es suficiente coexistir, tendríamos que convivir.

La convivencia implica una mejor relación entre las personas a partir de la construcción del aprendizaje mutuo, la cooperación y la solidaridad. En la convivencia “se comparte no sólo

²⁷ Diccionario *Clave del Uso del Español Actual* 2012; *Diccionario Básico de Español Larousse*, 2015.

el espacio o el territorio, sino que se respetan y asumen los valores básicos o centrales de la comunidad así como las normas morales y jurídicas” (15).

A diferencia de la coexistencia, en el ideal de convivencia las relaciones son más estrechas, y se necesita tener la voluntad y la práctica “de hablar con el otro, de reconocer que hay intereses divergentes y contrapuestos, de discutir sobre ello y saber llegar a acuerdos, de planificar juntos” (Giménez Romero 2005, 22). Se podría decir que la convivencia se construye cuando reconocemos que compartimos algo más que un espacio, cuando intercambiamos intereses, proyectos y valores desde nuestras diferentes formas de vida.

A partir de esta distinción entre coexistencia y convivencia, podemos preguntarnos cuáles son las acciones que, desde la educación, fomentan la convivencia. Para ofrecer una respuesta, es necesario conocer los contenidos presentes en documentos que definen las políticas públicas vigentes en educación, como el *Plan de estudios 2011* (que presenta a la convivencia como una línea de desarrollo prioritaria), y el *Programa de Estudio de Formación Cívica y Ética* (FCyÉ) de la secundaria que se desprende del Plan.

PLAN DE ESTUDIOS 2011: ACUERDO 592

Desde 1921, año en el que se creó la Secretaría de Educación Pública, se han implementado diferentes planes educativos, de los que se han desprendido múltiples programas a desarrollar en las instituciones de educación pública del país. En plan vigente es conocido como *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, que se hizo público mediante el *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, creado por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

En el *Acuerdo número 592* se establece que el actor principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el estudiante, por lo que es necesario generar condiciones para el desarrollo de capacidades y disposiciones hacia el aprendizaje desde una edad temprana. De acuerdo con estos objetivos, los alumnos deben desarrollar habilidades para solucionar problemas, comprender y explicar situaciones de diversas áreas del saber, manejar información, desarrollar un pensamiento crítico e innovar (SEP 2011a). Para adquirir esas destrezas es indispensable articular los “conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento” (SEP 2011a, 19). De ahí la importancia de conocer los diferentes contextos

culturales cotidianos de los alumnos, para entender en qué situaciones están aprendiendo y generar estrategias de acercamiento de estudiantes y profesores al conocimiento significativo y con interés (SEP 2011a).

Además de un derecho fundamental, en el *Acuerdo número 592* la educación también es vista como una estrategia para multiplicar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades sociales, promover la equidad y cerrar las brechas entre grupos culturales. En el *Plan de estudios 2011* se establece que la educación que se pretende impartir es pertinente e inclusiva

Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular [...] Inclusiva²⁸ porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (SEP 2011a, 27).

La educación básica, a su vez, se guía por un enfoque centrado en *competencias*, entendidas estas como el conjunto de habilidades, actitudes, conocimientos, valores y emociones disponibles para enfrentar, y resolver con pertinencia y eficacia, diferentes situaciones en contextos concretos de actuación (SEP 2011a; 2012; Ortega Rosario 2008; Perrenoud Philippe 2000).

El enfoque que articula al plan educativo vigente tiene el objetivo de desarrollar competencias para la vida desde la educación básica, las cuales deberían complementarse con conocimientos y experiencias posteriores. Las competencias a las que apunta el *Plan de estudios 2011* se caracterizan por permitir el uso de saberes para la distinción y resolución de situaciones comunes y complejas en la cotidianeidad, así como por fomentar la movilización, reflexión y extrapolación de conocimientos para la resolución o prevención de situaciones futuras (SEP 2011a).

²⁸ Para que la educación sea inclusiva, respete los Derechos Humanos y la dignidad humana, los profesores deben generar empatía hacia las necesidades de los alumnos y las especificidades culturales de cada uno de ellos. Una actitud empática por parte del docente no sólo proporcionará una mejor atención a sus estudiantes, sino también le dará más facilidad para la promoción del reconocimiento de la diversidad cultural, social y lingüística que los rodea, en un contexto nacional e internacional. En este sentido, la escuela deberá de convertirse en un espacio donde la diversidad pueda practicarse y apreciarse como un aspecto de enriquecimiento común, que se vive cotidianamente (SEP 2011a).

Las competencias para la vida se encuentran en la categoría de genéricas, y pueden ser académicas o para la vida social y personal. Mientras que las primeras se dirigen al desarrollo de capacidades y conocimientos básicos (como la lectura, la escritura o las habilidades matemáticas), las segundas están destinadas a la formación de personas con un mejor desempeño ciudadano (Díaz Barriga 2006).

De las cinco competencias para la vida que se presentan en el plan educativo vigente, dos son de tipo genéricas para la vida social y personal: ‘competencias para la convivencia’ y ‘competencias para la vida en sociedad’. Las primeras buscan el desarrollo de destrezas que posibilitan que el individuo sea empático, trabaje en conjunto y se relacione de forma armónica con otros. Las segundas se orientan al fomento de capacidades para elegir y actuar de forma crítica frente a los valores y las normas culturales y sociales, siempre que se mantengan los valores de libertad, democracia, paz, legalidad y respeto a los derechos humanos (SEP 2011a).

Cabe mencionar que al mismo tiempo que se caracterizan por ser aprendizajes inacabados que se encuentran en constante desarrollo, las competencias para la vida tienen una naturaleza holística e integradora de actitudes, conocimientos, emociones, habilidades, etcétera. De ahí que se espera que las personas vayan complejizando y dominando las competencias dependiendo de las situaciones y los recursos que tengan para actuar en las diferentes circunstancias (SEP 2012). Razones por las que en el *Plan de estudios 2011* se establecen líneas de transversalidad en todos los niveles. Por ejemplo: para favorecer el despliegue de competencias de convivencia y vida en sociedad se llama al fomento de aprendizajes críticos y de responsabilidad social a partir del tratamiento de tópicos de relevancia social, que pueden apuntar problemáticas como el respeto al medio natural, la vida, la salud, la diversidad cultural, entre otras que:

favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar —*bullying*—, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía (SEP 2011a, 28).

Los temas de relevancia social son axiales dentro de los campos de formación²⁹ que establece la educación básica, específicamente dentro del campo de desarrollo personal y para la convivencia, al que se inscriben asignaturas que se imparten a todos los niveles tales como: Educación Artística, Física, Formación Cívica y Ética y las asignaturas de contenido estatal que pueden presentar variaciones en sus problemáticas y tratamientos.

En el caso de la educación secundaria, buena parte de los objetivos para el desarrollo de competencias para la convivencia y para la vida en sociedad aparecen en la asignatura de Formación Cívica y Ética, cuyo programa tiene como finalidad que los alumnos “asuman posturas y compromisos éticos relacionados con el crecimiento individual y social, mantenido siempre presente el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento a la cultura política democrática” (SEP 2011a).

LAS COMPETENCIAS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

Desde la creación de la Secretaría de Educación, la formación cívica ha sido central a los proyectos de educación pública en el país.³⁰ Durante las primeras décadas, se impartió la asignatura de Historia y Civismo, la cual tenía como objetivos: “formar ciudadanos de una nación democrática; fortalecer el concepto de patria, adquirir valores que favorecieran la convivencia humana; cumplir obligaciones escolares, familiares y patrióticas; conocer a los ‘constructores’ de la patria; impulsar el culto a los símbolos [...] y la cultura nacional” (Sigüenza Orozco 2005, 60).

Con el paso del tiempo, la asignatura se fragmentó en dos áreas, Civismo e Historia. Con la creación de la asignatura Civismo se generaron propósitos individuales del área, como proveer conocimientos sobre las instituciones, las leyes, la forma de gobierno del país, y las normas de convivencia, todo con el fin de instruir a ‘buenos ciudadanos’, conscientes de su relación como individuos frente al Estado (Cantón Arjona 1999, 41).

²⁹ “los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto” (SEP 2011a, 36).

³⁰ Sin embargo desde finales del siglo XIX se impartían clases relacionadas con el civismo y se elaboraron los primeros libros de texto de *moral cívica* o *moral para la patria*, mismos que “hablaban de una moral republicana que —inspirada en el pensamiento liberal de la Revolución francesa que sostenía los valores de libertad, igualdad y *fraternidad*, así como *tolerancia*—, sería la base para la fundación del Estado Nacional en el que hoy vivimos” (Cantón Arjona 1999,41).

A finales de la década de los noventa se introdujo a la currícula de la educación básica la materia de Formación Cívica y Ética. Esta asignatura se incorporó a la educación secundaria en el ciclo escolar 1999-2000, sustituyendo a las materias Orientación educativa y Civismo I y II; en 2006, se estableció su impartición durante los dos últimos años de secundaria; y en el 2009, con base en el PIFCyÉ,³¹ se elaboraron y distribuyeron los primeros libros de texto. La implementación del PIFCyÉ fue muy importante porque impuso cambios importantes en la forma de enseñar contenidos cívicos, debido a que la asignatura ya no se dirigía a los alumnos como depositarios de conocimientos, sino a “ciudadanos éticos capaces de enfrentar los retos de la vida personal y social” (Fierro Evans Cecilia 2011, 473-474). Con el *Plan de estudios 2011* se reformuló el Programa de Formación Cívica y Ética, estableciéndose que la materia:

está encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas, que permiten a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida diaria como ante problemas sociales que representan desafíos de complejidad creciente (SEP 2011a, 47).

Para apoyar el desarrollo de las competencias para la convivencia y la vida en sociedad, el Programa de Formación Cívica y Ética presenta ocho competencias cívicas y éticas que deberían abordarse en el transcurso de la asignatura. Estas competencias pueden ser genéricas (como las competencias para la vida) y generar destrezas para la resolución óptima de situaciones inéditas de la vida cotidiana, o transversales³² dedicadas al desenvolvimiento de:

ciertas actitudes que se encuentran basadas en conocimientos, tal es el caso [...] de la perspectiva ambiental, el respeto a los derechos humanos o de la educación para la democracia... Las competencias en este rubro son el resultado no sólo del manejo de la información y del desarrollo de habilidades específicas, sino que requieren de igual forma el desarrollo de una actitud, de una valoración que incorpora un elemento diferente en esta perspectiva (Díaz Barriga 2006, 27).

³¹ El Programa Integral de Formación Cívica y Ética se consolida y entra en vigor en el periodo de 2008-2009, sustituyendo al Programa de Educación Cívica del 93 (Fierro Evans 2011, 474).

³² Si bien estas competencias son llamadas transversales, hay que tener presente que las competencias genéricas de asignatura, como las genéricas para la vida también tienen un carácter transversal, pues se pueden ir enriqueciendo a partir de los conocimientos de otras asignaturas y actividades escolares.

De entre las ocho competencias comprendidas en el PIFCyÉ, en la investigación que he realizado trabajo alrededor de las tres que considero contribuyen al desarrollo de una formación para la convivencia desde dimensiones básicas que permiten la mejora de la comunicación y de las interacciones personales: Conocimiento y cuidado de sí mismo, Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad y Respeto y valoración de la diversidad. A continuación se presentan las definiciones tal y como aparecen en el *Plan de estudios 2011*.

Conocimiento y cuidado de sí mismo: Esta competencia se enfoca a que los alumnos identifiquen y reconozcan las características físicas, cognitivas y emocionales que los hacen únicos, valiosos y con derecho a una vida digna. Las potencialidades de los estudiantes pueden ayudar a que estos construyan relaciones afectivas, para mantener su integridad, cuidar su salud y su entorno, y con las aptitudes propias ellos pueden construir un proyecto de vida hacia la realización personal. Pero esta competencia no sólo se queda en el plano individual, pues también busca que los alumnos reconozcan las capacidades, la dignidad, la integridad, las emociones y los proyectos de los otros (SEP 2011b, 21).

Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad: Busca que las personas desarrollen la capacidad de discernir entre los intereses y motivaciones personales respecto de los demás, es decir, favorecen el ejercicio de la libertad al tomar decisiones y regular el comportamiento propio de manera responsable y autónoma. “Aprender a autorregularse implica reconocer que todas las personas pueden responder ante situaciones que despiertan sentimientos y emociones, pero también que poseen la facultad de regular su manifestación para no dañar la propia dignidad o la de otras personas (21).

Respeto y valoración de la diversidad: Tiene como objetivo desarrollar las capacidades para respetar y valorar las diferencias (de ser, pensar, actuar, creer, sentir, vivir, convivir) y a su vez reconocer la igualdad en dignidad y derechos de todos. Esta competencia, también busca el desarrollo de la empatía, de la solidaridad, del pensamiento en lo colectivo y las prácticas equitativas. El interés por conocer, respetar y aprender del otro, es fundamental en esta competencia, misma que se puede apoyar del diálogo y el rechazo a cualquier práctica que pueda atentar contra lo y los que nos rodean³³ (22).

Como se observa, las competencias mencionadas son muy amplias, pues cada una abarca diferentes temas y destrezas a desarrollar. Por si fuera poco, cada una se ve nutrida y complejizada en relación con las otras a lo largo de la educación básica. Por ejemplo, el respeto, la solidaridad, el diálogo, la forma en la que se concibe la presencia propia en compañía de otros, son temas recurrentes en las competencias que he enunciado, y pueden ir adquiriendo sentido en la práctica según sean útiles para lograr diferentes fines (como el de la participación,

³³ Estas prácticas pueden ser discriminatorias, de daño al ambiente, entre otras.

la resolución de conflictos, el autoconocimiento, entre otros). El desarrollo de estas competencias tiene como objetivo facilitar la resolución de problemas cotidianos. En un plano ideal, si los estudiantes se encontraran ante situaciones que para su comprensión y solución requieran el uso de estas competencias, podrían reaccionar de forma activa y poner en práctica lo aprendido.

En ese sentido si, como hemos visto, el Estado mexicano busca a través de la educación básica formar ciudadanos con conocimientos y destrezas para establecer relaciones de convivencia en sociedades pluriculturales y marcadas por las diferencias, y no contamos con un único modelo de ciudadano, es decir las personas viven cotidianidades diferentes que condicionan la forma en la que se relacionan unas con otras, surge la pregunta: ¿es la educación para la convivencia adecuada?

Una respuesta casi inmediata, basada en las características de las competencias señaladas en la FCyÉ, es que sí, puesto que esta promueve el reconocimiento y la valoración del otro a través de un ejercicio empático y de respeto a la diversidad cultural centrada en la pluralidad de individuos, conocimientos, creencias, formas de vida, etcétera.

Por ejemplo, el desarrollo de la competencia *respeto y valoración a la diversidad* no sólo evita la cosificación que se genera al pensar que la cultura es un ente que no cambia y está conformada por personas con creencias, deseos y prácticas idénticas, sino también puede dar los elementos necesarios para establecer relaciones interculturales, sobre todo cuando se apoya también en las competencias, *conocimiento y cuidado de sí mismo y autorregulación y ejercicio responsable de la libertad*.

Sin embargo, tras la revisión que realicé de los libros de *Formación Cívica*³⁴ me di cuenta que, por un lado, la diversidad cultural era tratada de una forma reificada y folklorizada y, por otro, pese a que los contenidos trataban temas sobre el respeto, la autorregulación, las relaciones interpersonales y la convivencia, las actividades didácticas para fomentar el desarrollo de las competencias y poner en práctica los conocimientos aprendidos en clase eran prácticamente inexistentes.

Con lo anterior parecía que lo establecido en el plan con respecto a la convivencia no correspondía con la información que en los libros de texto llegaba a los alumnos. Por lo que me

³⁴ Véase el anexo: *Comentarios sobre la revisión general del plan, programa y los libros de texto* para tener como referente la información que llega a los estudiantes y las actividades con las que cuentan.

di a la tarea de estructurar una actividad que me permitiera realizar un diagnóstico de las expresiones hacia la convivencia que podrían manifestar los estudiantes y que compensara de alguna manera la falta de actividades didácticas relacionadas.

EL TALLER: ALGUNAS NOCIONES SOBRE LA CONVIVENCIA

Con base en la revisión del *Plan de estudios*, el *Programa* y los libros de *Formación Cívica*³⁵ para la educación secundaria, estructuré el taller *Algunas nociones sobre la convivencia* que tuvo como meta recabar información acerca de las expresiones que los alumnos manifestaban en situaciones donde se hicieran necesarias las competencias para la convivencia,³⁶ en él quise integrar los elementos que se pretenden desarrollar con las tres competencias cívicas y éticas antes descritas, así como el uso de las TICS, y el aprendizaje situado³⁷ y significativo³⁸ por el cual aboga el *Plan*.

Con el fin de diseñar una actividad que integrara los elementos antes señalados y fungiera como un ejercicio diagnóstico de expresiones hacia la convivencia, elegí a la metodología de grupos focales³⁹ como la opción más idónea para estructurarla. Por tal motivo los ejercicios que la conformaron buscaron estimular la participación de los jóvenes y posibilitar la emergencia de sentimientos, actitudes, creencias y conocimientos, mediante el tema específico de La convivencia.

Desde su diseño, el taller *Algunas nociones sobre la convivencia* contempló la participación de dos facilitadores que me apoyaran en el desarrollo de las actividades, estos fueron los licenciados en Desarrollo y Gestión Interculturales Julián Dzul Nah y Abrahan Collí Tun. El taller estuvo conformado por ocho actividades, una primera actividad introductoria y

³⁵ Véase el anexo: *Comentarios sobre la revisión general del plan, programa y los libros de texto* para tener como referente la información que llega a los estudiantes y las actividades con las que cuentan.

³⁶ Al ser un taller que se basa en las competencias en su mayoría genéricas y no en la adquisición de información, este podría aplicarse en cualquiera de los grupos de secundaria, ya que según lo establecido en el plan de estudios 2011, el desarrollo de competencias cívicas y éticas (y para la vida) comienza desde la primaria.

³⁷ El aprendizaje situado “aboga por una enseñanza centrada en prácticas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas” (Díaz Barriga 2003,3).

³⁸ Como menciona Ausubel (1976) en el aprendizaje significativo el alumno asocia la información que va adquiriendo con experiencias y conocimientos previos. Además “trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas” (Díaz Barriga 2003, 4-5).

³⁹ Para más información sobre los grupos focales, véase Gibb (1997); Dick (1998); Bertoldi *et al.* (2006); Krueger (2006).

siete más distribuidas en tres secciones principales: nociones de la convivencia, noticias en Facebook e impresiones de los alumnos.

Sección I: Nociones para la convivencia

El objetivo de esta sección de taller fue recabar las ideas generales que tienen los jóvenes sobre la convivencia. Ideas que pueden estar influenciadas por el contenido conceptual del libro, el uso cotidiano de la palabra y las actividades con las que se asocia. Con el propósito de tener la mayor participación posible por parte de los estudiantes, se realizaron tres pequeñas actividades.

- a) Lluvia de ideas en la que los alumnos participaron de forma voluntaria, mencionando, qué es la convivencia y en qué espacios se convive.
- b) Ejercicio escrito en el que se pidió a los alumnos que respondieran de manera individual a la pregunta *¿qué es la convivencia?* y
- c) Ejercicio escrito en el que, con base en sus experiencias y conocimientos personales, mencionaran elementos que facilitan la convivencia y elementos que no la facilitan.

En los ejercicios b) y c) se enfatizó a los alumnos que no se trataba de una evaluación sobre los contenidos aprendidos en el curso, sino de un ejercicio libre, por lo que podían responder con libertad y mencionar los ejemplos que ellos consideraran importantes.

Esta primera sección se trabajó con la identificación de los conceptos de convivencia que tienen los alumnos y, adicionalmente, con las maneras en que ellos mismos vinculan dichos conceptos con sus propios contextos vitales y las situaciones que pueden presentarse en estos espacios. En ese sentido, si bien los ejercicios tenían como objetivo recabar información sobre cómo aparece la convivencia en la cotidianidad de los jóvenes, también buscaba evidenciar cómo un concepto de un área formativa puede volverse situado y significativo.

Sin embargo, hay que tener presente que las ideas generales que los alumnos expresan sobre la convivencia y cómo la piensan y experimentan en su cotidianidad, no implican que *de*

hecho estos mismos jóvenes cuentan con habilidades para convivir. Por lo que el objetivo de la segunda sección se centró en la identificación de prácticas⁴⁰ y actitudes⁴¹ para la convivencia.

Sección II: Noticias en Facebook

Esta sección tuvo como objetivo la identificación de actitudes frente a una problemática social. En un plano ideal, tales actitudes manifestarían elementos que apuntan hacia un aprendizaje y ejecución de prácticas para la convivencia, de no ser así, evidenciarían otro tipo de acciones de interacción cotidiana.

Para poder identificar las actitudes de interacción que podrían dirigirse hacia la convivencia, se consideró necesario trabajar alguna problemática que tuviera que ver con los elementos en los que se apoya la educación básica para fomentar una educación para la convivencia. Por tal motivo, la temática tendría que relacionarse con las competencias cívicas y éticas: Conocimiento y cuidado de sí mismo, Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad y Respeto a la diversidad cultural. No se buscaba medir el desarrollo de las competencias, sino de identificar actitudes. En ese sentido, es importante señalar que el modelo educativo basado en competencias considera a las actitudes como un componente de las competencias que, en sí mismas, constituyen un complejo de relaciones entre conocimientos, emociones, valores, habilidades, actitudes, etcétera.

Por otro lado, la problemática a tratar, así como la participación de los jóvenes, debería estar mínimamente condicionada por el contexto de desarrollo del taller. Razón por la que se decidió simular la dinámica de una red social como recurso de participación y de expresión con el cual los jóvenes podrían tener familiaridad.

En ese sentido, aunque es posible identificar una gran variedad de aplicaciones y espacios virtuales de interacción, se eligió a Facebook debido a que es una red usada con frecuencia por la población (Gil y Valenzuela 2010) y porque sus características de interacción la presentan como una opción didáctica para la discusión de un tema. Dinámicas con las que los jóvenes

⁴⁰ Un complejo de acciones humanas que realizan los miembros de cierto grupo social, orientadas por representaciones [...] y que tienen una estructura axiológica es decir normativo-valorativa (Olivé 2004, 76 en Ramírez 2011, 102) con un componente teleoafectivo, que a su vez proporciona significado y significación. Por componente teleoafectivo se puede entender a la emotividad, la afectividad, la afinidad y la identidad que pueden dotar ciertas prácticas (Ramírez, comunicación personal 2013).

⁴¹ “Una actitud es un estado de disposición mental y neuronal, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que se relaciona” (Allport 1935).

podían estar familiarizados y que, al mismo tiempo, ofrecían posibilidades didácticas diferentes a las usuales en las aulas. ¿Cuáles son las características de esta red social que la presentan como idónea para el taller?

Antes de dar respuesta a esta pregunta hay que tener presente que la dinámica propuesta se basa en la simulación de un espacio virtual de uso cotidiano. En este punto hay que aclarar que lo virtual no se opone a lo real, sino que como menciona Pierre Lévy (2007) la virtualidad es un modo de realidad, diferente a la actualidad. Un contenido en alguna red social, al hacerse viral también se convierte en una “entidad desterritorializada virtual capaz de generar varias manifestaciones concretas en diferentes momentos y lugares determinados, sin estar por ello unida ella misma a un lugar determinado o un tiempo particular” (Lévy 2007, 33).

Los fenómenos de virtualidad manifiestos en contenido digital logran ser intervenidos, reproducidos y comentados por usuarios multilocalizados, la interacción entre esos usuarios sustenta la comunicación en red que se da en espacios como Facebook. Es decir, esta red social se convierte en un medio de comunicación e interacciones diferentes a las que se dan en el espacio físico.

Ignacio Siles (2005, 61) señala que lo virtual también se caracteriza por no degradar “la plenitud de una posición original de lo real, sino que más bien la completa y la suplementa”. Al acceder a una red social complementamos esa realidad con la creación de un espacio virtual personal. En el caso Facebook ese espacio personal se convierte en términos de Dolores Zafra (2011, 121) en *un cuarto propio conectado*, de modo que “nosotros construimos nuestras redes sociales generando los contenidos que las hacen valiosas”.

Es así como Facebook se convierte en un espacio propio, que da la opción de agregar información personal básica, gustos, pasatiempos, fotos, videos, recuerdos, acontecimientos, ubicaciones y estados de ánimo que podemos compartir con los demás. Así, podríamos decir que tanto nuestro *perfil*⁴² como nuestro *muro*⁴³ son espacios en donde virtualizamos parte de lo que somos y que decidimos compartir con nuestros contactos que, por lo regular, suelen ser amigos o conocidos de la vida diaria. Razones por las que nuestras relaciones sociales son llevadas del espacio físico al virtual, de ahí que Miriam Marinucci (2010) afirma que los factores

⁴² Es el nombre que recibe cada cuenta individual y personal de quienes usan Facebook. Muchos lo usan para referirse a su cuenta y otros para cuando hablan de su biografía personal (Santiago Ignacio 2014).

⁴³ Es el espacio individual de cada usuario donde aparecen sus actualizaciones y aquellas que son publicadas por sus amigos. En la actualidad este espacio personal se conoce como Biografía (Santiago Ignacio 2014).

que producen desinhibición⁴⁴ propuestos por John Suler (2004) no son aplicables en este espacio, ya que al fin y al cabo nos relacionamos con personas que representan algo en nuestra vida social, se trata de un espacio que virtualiza nuestra vida social.

Por otro lado, Facebook ofrece más que la oportunidad de interactuar con nuestros contactos, ya que existen páginas públicas con contenidos que podemos observar, comentar y compartir y, así, acceder a diferentes reacciones hacia un mismo contenido. Trejo Delarbre (2012, 240) señala que este tipo de contenido “puede dar cuenta de novedades, opiniones, denuncias y alertar acerca de los más variados temas públicos”. La capacidad de exposición de afinidades, sentimientos y convicciones que se presenta en Facebook, proveen información “acerca de las costumbres sociales de nuestros días” (Trejo Delarbre 2012, 241).

Es verdad que, como señala Marinucci (2010), en Facebook no se es invisible, anónimo, y tampoco hay una disociación con la realidad. No obstante, en las páginas públicas de esta red social se es uno más, por lo que si nos restringimos a los espacios públicos de Facebook, puede aplicarse la propuesta de John Suler (2004) en la que se piensa a la red social como un escenario para actuar y opinar con más fluidez de la que se haría en un contexto físico/actual.

En los ciberespacios, como Facebook, podemos encontrar publicaciones, comentarios y reacciones de la más diversa índole, algunas cargadas de bondad, generosidad y solidaridad, otras que manifiestan lenguajes ofensivos, mensajes cargados de ira, odio y amenazas (Suler 2004, 321), así como imágenes y tendencias con contenidos discriminatorios y violentos. De tal modo que, si bien en el ciberespacio no hay una disociación de la realidad, parece olvidarse que estos contenidos pueden tener implicaciones en la vida real (Marinucci 2010). Facebook, espacio de expresiones y reacciones humanas, producto de la visualización de contenidos digitales, es escenario de acuerdos y discrepancias en la interacción en red. Acuerdos y discrepancias que también forman parte de la convivencia.

Por esas razones, dadas las características de Facebook como red social, la segunda sección del taller consistió en una simulación basada en el modelo de sus páginas públicas, específicamente en la página de noticias. Este modelo permite compartir y agregar contenidos

⁴⁴ Para John Suler (2004) el anonimato, la asincronía, la invisibilidad, la disociación con la realidad y la ausencia de poder y estatus son los factores de desinhibición que se presentan en el ciberespacio. Véase en *The Online Disinhibition Effect*.

gráficos, expresar impresiones y, asimismo, abre la posibilidad de externar opiniones respecto de un tema en un formato diferente al de los recursos didácticos escolares usuales.⁴⁵

Además, debido al mismo modelo base de la simulación, se consideró que la “noticia” tendría que ser objeto de discusión en las redes sociales durante los días de desarrollo del taller, un tema de tendencia o *trending topic*. Esta condición fue pensada debido al impacto y la emotividad que pueden propiciar ciertos contenidos, que en la red se vuelven líquidos y que, con frecuencia, evidencian circunstancias difíciles y problemas de la cotidianidad. Sin embargo, tampoco era suficiente con que la noticia fuera tendencia, también era indispensable que el contenido hiciera necesaria una reflexión que involucrara algunos de los elementos característicos de las competencias para la convivencia y de la convivencia misma. Razones por la que se eligió una nota sobre la matanza en el bar gay *Pulse* en Orlando Florida.⁴⁶

Lo ocurrido en Orlando el 12 de junio de 2016, puede verse como una grave consecuencia de la carencia de lo que las competencias genéricas para la convivencia promueven — reconocimiento del otro, respeto y valoración positiva de las diferencias, empatía, autorregulación para no dañar a los demás, etcétera —, pero, no sólo la matanza en sí misma apunta dicha falta, también la muestran las publicaciones y comentarios que, alrededor del hecho, aparecen en las redes sociales. Puesto que, como mencioné antes, en los comentarios a esta noticia (como a otros temas tendencia en las redes), aparecen tanto comentarios que expresan sentimientos y emociones solidarios y empáticos, como otros que usan el espacio para externar opiniones que (en el caso de los asesinatos en el bar *Pulse*) evidencian racismo, exclusión y homofobia.

Considerando todas estas condiciones, en la segunda sección del taller se realizaron dos ejercicios que simulaban la interacción en una página pública de Facebook alrededor del tema tendencia de los asesinatos en el bar gay *Pulse* de Orlando, Florida, con los siguientes ejercicios:

- a) Se leyó la noticia y los facilitadores pidieron a los jóvenes conformar equipos a los que se les repartió el material (consistente en pliegos de papel en blanco y plumones).

⁴⁵ Como las que señala el libro de texto de FCyÉ 1, por ejemplo: cuestionarios, exposiciones, trabajos manuales, investigaciones.

⁴⁶ La noche del 12 de junio de 2016 a causa de un tiroteo realizado por Omar Mateen, más de 50 personas perdieron la vida en el bar gay Pulse. Si bien algunos califican el hecho como un acto de terrorismo causado por el joven de ascendencia afgana y supuestamente miembro del Estado Islámico, otros señalan que tiene que ver únicamente con un acto homofóbico y genocida.

Posteriormente se les pidió escribir en el papel sus opiniones respecto de la noticia, simulando un muro de Facebook, con la indicación reiterada de que las opiniones que se expresaran tenían un carácter personal y que la actividad no tenía fines evaluativos.

- b) Una vez que los equipos tuvieron listas sus impresiones en el muro simulado, las láminas se intercambiaron, y se pidió a los alumnos que hicieran comentarios sobre los comentarios escritos por sus compañeros. Los pliegos fueron rotados entre los equipos y, una vez concluida la actividad, se recogieron.

Cabe señalar que si bien no tenía certeza de que todos los estudiantes contaran con una cuenta propia de Facebook, sí suponía que conocían esta página y su funcionamiento, por lo que consideré que valdría la pena ejecutar la actividad de la simulación de la red social, debido a todas las posibilidades que en ella encontraba. Como se puede apreciar de forma detallada en el *Anexo 2* la actividad se realizó sin mayor problema, ya que los jóvenes no sólo tenían Facebook sino también sabían emplear todas las herramientas de dicha página.

Sección III: Impresiones, emociones y afectos

La tercera sección tuvo como propósito escuchar y recopilar las impresiones de los alumnos con respecto al taller y, especialmente, sobre las actividades realizadas en la segunda sección, realizando en esta última sección dos actividades.

- a) Se preguntó a los alumnos qué pensaban sobre el ejercicio, su formato y ejecución. Las participaciones fueron voluntarias y se hicieron en el orden en que los estudiantes pidieron la palabra, los alumnos podían intervenir en más de una ocasión si así lo solicitaban.
- b) En esta última actividad, se pidió a los jóvenes responder por escrito una serie de preguntas abiertas, indicando una vez más que sus respuestas no serían tratadas con fines evaluativos de la materia. Las preguntas fueron: ¿Cómo te sentiste con la última actividad? ¿La noticia que tratamos es ajena o cercana a tu realidad? ¿Consideras que el contenido del taller se relaciona con la asignatura de Formación Cívica y Ética?

Al terminar, los alumnos asentaron nombre y edad en la parte posterior de la hoja de respuesta, la cual fue doblada y colocada en un buzón.

Con los ejercicios de la tercera sección, se buscaba que los alumnos expresaran las impresiones relacionadas con emociones, sensaciones y afectos que pudieron presentarse en el transcurso de la actividad. Esto debido a que emociones, sensaciones y afectos forman parte tanto de las competencias como del enfoque socioafectivo que, en su discurso, el *Plan* pretende poner en práctica a través del *Programa* y que, sin embargo, están ausentes en los libros de texto de la secundaria.⁴⁷

Como puede verse, el taller trató de recuperar información sobre el modo en que los jóvenes se relacionan con los contenidos que conforman las competencias genéricas (competencias para la convivencia, en este caso), contenidos cognitivos, actitudinales y emocionales. Fue pensando en estos que se estructuraron las secciones de taller, aunque, en realidad, en las competencias las tres áreas — cognitiva, emocional y actitudinal — tendrían que integrarse con el fin de “lograr la mayor integración posible de un aprendizaje en el sentido amplio del término, esto es, una síntesis de contenido, habilidad y capacidad de resolución de las situaciones inéditas” (Díaz Barriga 2006, 23). En ese sentido, pese a que en los procesos de resolución de problemas existen valores, prácticas y herramientas, en el enfoque pedagógico guiado por competencias, valores, prácticas y herramientas pueden manifestarse en las áreas cognitiva, actitudinal y emocional.⁴⁸ En el caso de las competencias genéricas, y debido al enfoque socioafectivo que, por lo menos en el discurso, busca promover el *Plan* educativo nacional vigente, el área emocional es considerada de suma importancia.

Tanto el *Plan* como el *Programa* de estudios abogan por la utilización de un enfoque socioafectivo, entendido como el “desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión, tanto de sí mismos como de los demás mediante la combinación de experiencias reales (por oposición al estudio “clásico”) y del análisis” (UNESCO 1983, 105). Este enfoque utiliza técnicas que promuevan la vivencia personal de situaciones cercanas o distantes de la realidad propia, a partir de estrategias que involucren emociones, conductas, actitudes, empatía, juicios, entre otros (SEP 2011b). De esta

⁴⁷ Véase el anexo: *Comentarios sobre la revisión general del plan, programa y los libros de texto*.

⁴⁸ En el programa y el libro de Formación Cívica y Ética, hay una evidente inclinación hacia la adquisición de información y el desarrollo de conductas más que de competencias y que se refleja de forma muy clara en las didácticas y evaluaciones que abordan los valores y herramientas para la vida en sociedad. Por lo que concuerdo con Díaz Barriga (2006) en que no se ha dado un cambio de modelo, por lo menos en los contenidos.

manera, pese a que no se incorpora en los libros de texto de Formación Cívica y Ética de la secundaria, el enfoque socioafectivo es una propuesta interesante que podría contribuir a la conversión de un conocimiento ajeno en un conocimiento significativo así como al desarrollo de competencias. Por esta razón retomo la idea que promueve el enfoque socioafectivo acerca de trabajar dinámicas que potencialicen los afectos y emociones que pueden vivirse ante una situación, teniendo claro que estas actividades no tendrían que excluir al conocimiento, sino más bien complementarlo y situarlo.

Cabe mencionar que si bien en la tercera sección del taller se intentó recoger las expresiones afectivas y emocionales de los alumnos, los ejercicios precedentes constituyen las bases que posibilitan la realización de la última actividad y tendrían que contener una carga emocional no manifiesta. ¿Por qué?

Además de que las emociones pueden manifestarse en los “sentimientos, estados psicológicos y biológicos y tendencias a actuar” (Romagnoli *et al.* 2007, 3), las tres competencias cívicas y éticas que se exploran en el taller también son emocionales y pueden volvernos competentes para determinar la manera en las que nos relacionamos con nosotros mismos (conciencia, afectos, emociones, confianza entre otros), motivarnos, autorregularnos (control de estados e impulsos) y relacionarnos con otros, ser empáticos, tener preocupaciones y necesidades como los demás (*et al.* 2007).

A su vez, tener habilidades emocionales influye en la forma en la que desenvuelven la comunicación, el liderazgo, canalización de cambio, resolución de conflictos, colaboración, entre otros (*et al.* 2007). Es decir, en herramientas, actitudes y prácticas de las competencias cívicas y éticas.

CAPITULO 4 EXPRESIONES HACIA LA CONVIVENCIA

Como cada año durante los últimos días del curso escolar, por indicaciones de la Secretaría de Educación Pública se aplica la prueba PLANEA,⁴⁹ evaluación que tiene la función de medir el desempeño de los jóvenes en cada asignatura del último año de secundaria. Este acontecimiento anual ocasiona que durante estos días tanto los profesores como directivos de la escuela tengan la mirada puesta en los resultados de las pruebas, la evaluación de los estudiantes y en consecuencia de la escuela.

Fue en días de PLANEA y de cierre de cursos que acudimos a las escuelas a impartir el taller *Algunas nociones sobre la convivencia*. Consciente de las complicaciones e imprevistos que se podrían presentar por las múltiples actividades de las escuelas, decidí que era un momento idóneo para impartir el taller, ya que en esos momentos los estudiantes culminaban el curso de Formación Cívica y Ética y, por lo tanto, había condiciones idóneas para que los alumnos brindaran información sobre los conocimientos aprendidos durante el año.

En el diseño inicial del taller, pensé en implementarlo en grupos de tercer grado de secundaria, debido a que habían llevado de forma secuencial Formación Cívica y Ética durante toda la educación básica; sin embargo, esto no fue posible debido a la aplicación de la prueba PLANEA. Por lo que el taller se realizó con estudiantes de segundo grado de secundaria en tres escuelas: la secundaria general “Eduardo Urzaiz Rodríguez”, ubicada en el suroriente de la ciudad de Mérida, la secundaria general de Kimbilá “Roberto A. Hernández Wolbrie” y la telesecundaria técnica de Xanabá “Edmundo Bolio Ontiveros”, estas últimas ubicadas en el municipio de Izamal.

El criterio de elección de dichas secundarias se basó en las buenas calificaciones obtenidas en la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), especialmente en la asignatura de Formación Cívica y Ética; ya que traté de identificar expresiones hacia la convivencia en espacios de mayor aprovechamiento académico, pues consideraba que en dichos contextos los estudiantes podrían emplear de mejor manera los

⁴⁹ Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes.

contenidos trabajados en la asignatura, lo cual permitiría ver si evidentemente contaban con competencias para la convivencia.

Por otro lado, aunque el taller fue diseñado para ser implementado en tres grupos de secundaria –uno por escuela–, cada uno con un máximo de 50 participantes, los directivos de cada escuela nos asignaron a los estudiantes con los cuales debíamos trabajar. De ahí que, mientras que en la secundaria “Eduardo Urzaiz” nos asignaron a un grupo de 46 estudiantes y en la “Edmundo Bolio” nos pidieron que trabajáramos con un salón de 25 alumnos, en la escuela “Roberto Hernández” nos condicionaron a trabajar con los tres grupos de segundo grado de secundaria, por lo que en esta participaron 71 alumnos.⁵⁰

CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES

Escuela secundaria general: Eduardo Urzaiz Rodríguez

En el suroriente de la ciudad de Mérida se encuentra ubicada la secundaria Eduardo Urzaiz Domínguez, comúnmente conocida por los vecinos y habitantes de colonias aledañas como “La Urzaiz”. La escuela ha tratado de “impartir una educación con valores y disciplina”, ya que estos son componentes necesarios para una mejor formación, que se expresa en los favorables resultados en concursos de conocimientos y los altos puntajes en la prueba ENLACE.⁵¹ Cabe señalar que, en la última evaluación nacional realizada en el 2013, la Urzaiz fue la cuarta secundaria pública mejor puntuada en el estado de Yucatán.

Por esta razón, muchos padres de familia de la zona sur (Distrito V), suroriente (Distrito IV y III) y oriente (Distrito III) de la ciudad de Mérida, así como de la zona conurbada más cercana (Kanasín) ven a la escuela como una opción viable para la educación de sus hijos. Sin embargo, esta decisión no depende de los padres, sino más bien de los resultados de la Evaluación Diagnóstica para Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundarias (IDANIS), ya que con esta se acomoda a los alumnos mejor puntuados en las escuelas de su elección⁵² y se inscribe al resto en las escuelas de menor demanda (Cárdenas 2015).

⁵⁰ En el *Anexo 2: El taller*, se puede ver esta información de la aplicación del taller con más detalle.

⁵¹ Filberto Pinelo Sansores, comunicación personal, 15 de junio de 2016.

⁵² Entre las escuelas más demandadas se encuentran la Eduardo Urzaiz Domínguez, la Agustín Vadillo Cicero y la Secundaria Técnica No. 66, la secundaria federal número 5 y número 2 (Cárdenas Israel 2015). Sin embargo, en los resultados de la prueba ENALCE y PLANEA, la Urzaiz supera en desempeño a las otras escuelas demandadas.

La Urzaiz se ha posicionado como un centro educativo de gran demanda y de relevancia para la formación de jóvenes en el sector más popular de una ciudad que está espacial y simbólicamente dividida en cuatro áreas: Norte, Sur, Oriente y Poniente. En un diagnóstico económico y sociocultural de Mérida, realizado por la CONAVIM, se advierte que “la estructura urbana actual de Mérida ya no refleja,⁵³ con claridad, el espacio segregado en un norte rico y un sur pobre; se trata, más bien, de un espacio de segregación más complejo, en el que coexisten —diferenciadas y jerarquizadas— varias zonas con características y funcionalidad propias” (González 2009, 19).

La escuela secundaria Urzaiz, se ubica justamente en un espacio entre dos de las cuatro secciones simbólicas de la ciudad, el oriente y el sur, en torno a esta última se ha construido un imaginario social que refuerza la segregación urbana y, con las condiciones de la infraestructura en las que se encuentra el sur de la ciudad, pone en evidencia la desigualdad que existe entre el norte y el sur, empero, matizada por el oriente y poniente de la ciudad.⁵⁴ Por una parte, como menciona Iturriaga (2012, 23), el distrito V, junto con el IV, cuentan con menor oferta de transportes urbanos y la dinámica económica se centra en comercios locales como tendejones, tortillerías vecinales, tianguis instalados en espacios públicos y puestos de comida que son organizados por unidades familiares que se dedican al sector informal.

Si bien, en los distritos IV, V y parte del III se puede observar que los ingresos, las viviendas con todos los bienes y los niveles de escolaridad son menores que en el resto de la ciudad, es notable la diferencia y la marginalidad en la que se encuentra el distrito V, situación que es visible, en la infraestructura, los servicios, el hacinamiento y el poder adquisitivo (Pérez Medina 2010). No obstante, los tres distritos se encuentran en un contexto en donde hay problemáticas comunes en el espacio público, y comparten problemas frecuentes de delincuencia y vandalismo, lo que tiene como consecuencia el estigma social.

Mérida al igual que otras ciudades tiene una gran afluencia de personas que llegan a la ciudad a trabajar. “Se estima que, a diario, llegan 200 mil personas a la capital del estado. Se trata de obreros, albañiles, estudiantes, comerciantes informales, trabajadoras domésticas,

⁵³ Susana Pérez (2010) señala que en las últimas décadas los acontecimientos económicos, las demandas demográficas y la expansión de la ciudad, han modificado la tajante división que existía entre el norte y el sur.

⁵⁴ En la actualidad, no es la clase media del oriente y el poniente la que matiza la diferencia entre un norte rico y un sur pobre. Datos recientes muestran que “en el espacio urbano, la población pobre se ha extendido hasta abarcar parte del oriente y el poniente; la población de clase media se ha reducido y tendido a la concentración en el cono noroeste; y la población de altos ingresos se ha concentrado en el cono norte” (Pérez Medina 2010, 67-68).

empleados de establecimientos comerciales y usuarios de los servicios médicos y administrativos” (Abud 2009, 54). Además de las personas de comunidades cercanas que viajan cada día por cuestiones laborales, están aquellas que migran a la ciudad por motivos por los mismos motivos, “estudios del sur de Mérida ponen de relieve la existencia de un alto porcentaje de población migrante proveniente de zonas rurales, la cual se caracteriza por contar con menos estudios que el resto de la población y pautas culturales ajenas a la vida urbana” (Pérez Medina 2010, 74).

Con respecto a la educación, los distritos III, IV y V el grado de escolaridad promedio es de 6 a 9 años,⁵⁵ tiempo cubre la estadía en la primaria y la secundaria. En Mérida, el 96.3% de la población de 12 a 14 años asiste a la secundaria, pero sólo el 80.6% de la población de entre 15 y 18 años accede a la educación media superior (INEGI 2010). Si comparamos el promedio de años de escolaridad de los distritos del sur con el porcentaje de la población juvenil que acude a la escuela, podemos ver que en esta área de la ciudad no todos los estudiantes que culminan la enseñanza secundaria pueden continuar con sus estudios.

Escuela secundaria técnica: Edmundo Bolio Ontiveros

La escuela telesecundaria Edmundo Bolio Ontiveros se encuentra a las afueras de la localidad de Xanabá, municipio de Izamal, a 12 kilómetros de su cabecera municipal y a 69 kilómetros de la ciudad de Mérida. En los últimos 20 años, la telesecundaria se ha consolidado como una escuela de calidad, cuenta con seis profesores responsables, cada uno, de los grupos abiertos en la escuela (dos grupos de primer año, dos de segundo y dos de tercero).

En los resultados de ENLACE 2013, la escuela Edmundo Bolio Ontiveros estuvo entre los primeros lugares de aprovechamiento de la región. Sin embargo, a diferencia de la Eduardo Urzaiz, los jóvenes asisten a esta escuela porque es la única opción con la que cuentan en la comunidad. En ese sentido, el prestigio y los buenos resultados de la institución poco tienen que ver con el ingreso de estudiantes.

No obstante, aunque la telesecundaria Edmundo Bolio Ontiveros es la única opción de educación secundaria con la que cuentan los jóvenes de la comunidad, la población estudiantil no es alta. Con base en el Censo de Población y Vivienda 2010 realizado por el INEGI de los

⁵⁵ Que está por encima de la media estatal de 8.22 años pero es menor a otras regiones de la ciudad en donde el rango de escolaridad oscila entre 10 y 12 años (INEGI 2010) (Pérez Medina 2010).

1440 habitantes de Xanabá, 94 son jóvenes entre 12 y 14 años.⁵⁶ De esos 94 jóvenes, 81 asisten a la escuela, es decir el 76% de la población en ese rango de edades,⁵⁷ y, aun cuando dentro del alumnado también hay jóvenes de 15 años (o más) estos no suman más de 20 estudiantes por año, en una escuela donde la población estudiantil oscila entre 95 y 115 estudiantes cada año.

De acuerdo con el director del plantel el alumnado es numeroso al ingresar a la secundaria, pero que ya al ingreso del segundo la deserción escolar es significativa, debido a que los alumnos no cuentan con los conocimientos básicos que exige el nivel. El director comentó que los alumnos llegan sin poder leer ni escribir bien, así como sin saber resolver ejercicios de aritmética básica. Dicha situación, tiene repercusiones en la educación de los alumnos, ya que los profesores dedican gran parte del tiempo en el aula a subsanar las carencias educativas con las que los jóvenes ingresan y no abordan de manera óptima los contenidos de otras asignaturas como: biología, geografía o patrimonio.

Por otro lado, el mismo director afirmaba que la falta de una educación primaria sólida no es la única limitante ante la que se encuentran los estudiantes para concluir su educación secundaria, ya que dentro de la comunidad hay problemas de vandalismo, drogadicción y embarazos a temprana edad, lo que asociaba con una “falta de educación en valores, de educación en casa, ya que si papá y mamá no están no hay quién guíe a los muchachos, no hay quien les diga que está bien o está mal”.⁵⁸

El director de la secundaria comentaba, que muchos de los papás de los estudiantes trabajan fuera de la comunidad y los alumnos se quedan con algún familiar en el mejor de los casos. En efecto, se pudo constatar que la mayoría de los jóvenes no cuentan con el acompañamiento cercano de sus padres puesto que, de acuerdo con la información proporcionada por las integrantes de consejo comunitario⁵⁹ de la comunidad, a finales del 2016 gran parte de la población adulta trabajaba en la ciudad de Mérida o en la Riviera Maya y,

⁵⁶ 49 hombres y 45 mujeres (INEGI 2010)

⁵⁷ 38 hombres y 41 mujeres (INEGI 2010).

⁵⁸ Director del plantel, comunicación personal, 22 de junio de 2016.

⁵⁹ El consejo integrado por habitantes de la comunidad beneficiada, que se encarga de promover la integración comunitaria y cuidar que se cumplan los objetivos de los esquemas y obras de gobierno. Este grupo de trabajo es una iniciativa de la Secretaría de Desarrollo Social del Estado de Yucatán para dar seguimiento a los programas que promueve.

dependiendo del caso, regresan a la comunidad para ver a sus familias cada fin de semana, cada quincena o cada mes.

Los casos de vandalismo y drogadicción no sólo fueron mencionados por el responsable de la escuela como un problema comunitario. También las integrantes del consejo comunitario expresaron que la situación afectaba a todo el pueblo, ya que los jóvenes que estaban inmersos en estos problemas corrompían a otros de menor edad, además de que sus acciones se podían ver en los espacios públicos, como los grafitis en el centro del pueblo y la destrucción de la puerta de la comisaria municipal.

Escuela secundaria general: Roberto A. Hernández Wolbrie

La escuela secundaria Roberto A. Hernández Wolbrie se encuentra ubicada en la comisaría de Kimbilá, Izamal, a 12 kilómetros de la cabera municipal y 55 kilómetros de la capital del estado. En dicha institución se imparte educación pública y gratuita a jóvenes de la comunidad de Kimbilá y de poblados aledaños como Citilcum y Dziuché. Al igual que la escuela telesecundaria Edmundo Bolio Ontiveros y la secundaria general Eduardo Urzaiz, la secundaria Roberto Hernández ha ocupado lugares destacados en la prueba ENLACE. Tales resultados son un criterio de elección de escuela para algunas familias de la zona.

En Kimbilá, además de la secundaria Roberto A. Hernández, se ubican dos centros de educación preescolar, tres primarias y una preparatoria que facilitan la enseñanza de educación básica y media superior a la población. Sin embargo, el 42.6% de los niños y niñas de 3 a 5 años no asiste a preescolar. Las cifras para la educación primaria y secundaria resultan más favorables, ya que el 99.3% de los niños y niñas entre 6 y 11 años y el 95% de la población entre 12 y 14 años asisten a la escuela primaria y secundaria, respectivamente. Las cifras no son tan favorables para la educación media superior, ya que casi un tercio de la población entre 15 y 17 años (29.2%) no asiste a la preparatoria (INEGI, 2010).⁶⁰

La mayoría de los jóvenes que asiste a la secundaria vive en una comunidad económicamente productiva con un bajo índice de rezago social.⁶¹ Kimbilá es reconocida a

⁶⁰ Estas cifras son aproximadas debido a dos razones: por una parte forman parte de *Censo de Población y Vivienda* de 2010 — hace seis años — y, por otro lado, los rangos de edad de las personas que asisten en los distintos niveles educativos puede variar.

⁶¹ Entiéndase como rezago social las carencias en el sector educativo, acceso a servicios de salud, servicios básicos de vivienda y espacios de ésta, sin tomar en cuenta los ingresos de las unidades domésticas.

nivel estatal por la actividad textil que realizan sus habitantes. De los 558 establecimientos económicos que existen en la localidad, 467 están centrados en la fabricación de productos textiles. La segunda actividad económicamente productiva en Kimbilá gira en torno al comercio al por menor, con 91 establecimientos que, en su mayoría, se dedican a la venta de abarrotes, alimentos, bebidas, hielo y tabaco (INEGI 2010). Debido a las oportunidades autoempleo que genera la actividad textil en la población, la migración en la población es menor comparada con otros asentamientos de la región.

La directora de la secundaria Roberto Hernández nos comentó que en el plantel, además de las labores académicas, los directivos y profesores realizan “actividades para fortalecer la educación en valores, fomentar la unión familiar y prevenir adicciones, porque los jóvenes necesitan una formación integral, sobre todo a esa edad”.⁶² En ocasiones se invita a los padres a que formen parte de los eventos o talleres que se llevan a cabo en la escuela: “Siempre llegan más mamás que papás pero llegan y eso es lo importante, es importante que el alumno no se sienta solo”.⁶³

Como se puede apreciar los contextos escolares y cotidianos en los que viven los jóvenes estudiantes de la zona suroriente de Mérida, y de las comunidades de Xanabá y Kimbilá tienen diferencias importantes entre sí que, desde luego, condicionan la forma en la que los alumnos adquieren y construyen conocimiento. De manera específica asevero que estas diferencias contextuales se ven reflejadas en la forma en la que los estudiantes configuran sus nociones de convivencia, proporcionaron ejemplos y expresaron creencias y actitudes. Sin embargo, no es de mi interés atenuar las diferencias entre las respuestas de los alumnos de cada escuela, sino más bien mostrar en la medida de lo posible cómo, en la diferencia, hay puntos de encuentro entre las nociones, las actitudes y las emociones que se observaron gracias al taller.

EXPRESIONES HACIA LA CONVIVENCIA: RESULTADOS COMPARADOS

Convivencia: noción abstracta, propia y/o práctica

Las caracterizaciones de las nociones de convivencia que realizaron los alumnos fueron construidas a partir de información adquirida en el aula o saberes aprendidos en la experiencia.

⁶² Gladis Castillo Cetina, comunicación personal, 23 de junio de 2016

⁶³ Gladis Castillo Cetina, comunicación personal, 23 de junio de 2016.

Así, mientras que en la Eduardo Urzaiz hubo una tendencia a configurar la convivencia con los contenidos del libro (como valores, habilidades y competencias), en Xanabá las respuestas de los alumnos fueron construidas casi en su mayoría a partir de experiencias. A diferencia de las anteriores, en Kimbilá podemos ver una convergencia entre elementos de la experiencia y de los contenidos del libro de texto. Pese a tales tendencias, los alumnos de por lo menos dos escuelas proporcionaron una noción conceptual (apegada a la que provee el libro de texto), construcciones propias del concepto, el significado de convivencia en prácticas específicas y definiciones circulares de convivencia.

Catalogué algunas respuestas como conceptuales pues corresponden de manera fiel a la noción de convivencia que ofrece el libro de texto, es decir, como sinónimo de interacción, como interacción armónica entre individuos o como relación pacífica a construir.⁶⁴ De tal manera que, alumnos de Mérida y de Kimbilá, proporcionaron conceptos de convivencia similares a los señalados en el libro de la asignatura. En la Urzaiz, los alumnos mencionaron que la convivencia refería a la interacción de dos más personas, en ocasiones mencionaron que esta tendría que ser armónica o favorecida por el diálogo. Por su parte algunos estudiantes de la secundaria Hernández Wolbrie mencionaron que la convivencia “es algo en la cual varias personas están en interacción entre sí, un ejemplo es estar en el salón de clases” (Luis, 14 años), “es estar en respeto y armonía con otras personas” (Daniela, 14 años), “es cuando interactuamos con otras personas” (Manuel, 13 años).

Los alumnos de la secundaria de Mérida y Kimbilá también hicieron construcciones propias del concepto de convivencia. Además de la interacción o la relación entre personas los estudiantes integraron elementos que ellos consideraban indispensables para la convivencia como la amistad, la compañía, el respeto, el diálogo, el autoconocimiento, el conocimiento del otro, la ausencia de conflictos, la acción de compartir, entre otros.

Por ejemplo, Ana una estudiante de la Urzaiz, de 13 años de edad, mencionó que la convivencia “es el diálogo entre dos o más personas pasando un rato agradable con ellas compartiendo ideas, pensamientos o emociones” (sic), para Gael de 14 años, también estudiante de la Urzaiz, “la convivencia, es la interacción pacífica y armónica entre dos o más personas sin importar las distintas cuestiones sociales que prevalecen en la actualidad como son: la

⁶⁴ Ver anexos de análisis del libro de texto.

discriminación, la exclusión, la sexualidad, etc. que a veces privan a la convivencia en alcanzar las dos características antes mencionadas. Esta se alcanza mediante el diálogo” (sic).

Por otro lado, Nayeli y Alexander estudiantes de la Hernández Wolbrie de 14 años de edad mencionaron que la convivencia es “cuando un grupo de personas conviven en algún lugar esto sirve para conocernos mejor, respetarnos y aceptarnos tal cual somos”, “cuando toda comunidad se une y hacen algo para todos”.

Como podemos ver los estudiantes de ambas escuelas incorporaron en sus nociones elementos aprendidos en la asignatura, como algunos valores (diálogo, respeto, amistad) y temas tratados en el libro como el autoconocimiento y el conocimiento del otro. Cabe señalar que, a lo largo del taller, los alumnos de las tres escuelas hicieron hincapié en los valores como elementos fundamentales para la convivencia.⁶⁵

En Kimbilá y Xanabá, algunos estudiantes encontraron el significado de convivencia en prácticas específicas y elaboraron sus respuestas a partir de ellas. En Xanabá la mayoría de los alumnos (17 de 25) proporcionó este tipo de respuestas. Por ejemplo, para Misael, de 13 años, la convivencia es cuando juega con sus amigos o cuando se sienta a comer con su familia. Para Milca, de la misma edad, la convivencia es “compartir, reunirse con los familiares y amigos y llevarse bien con todos”. En Kimbilá casi una tercera parte de los alumnos partícipes en el taller encontraron a la convivencia en las experiencias diarias, por ejemplo, para Adiel, de 14 años, “es cuando sales con tus amigos a pasar buenos momentos” y para Loami, de la misma edad, “es pasarla bien en conjunto con personas que aprecias, dialogar, contar experiencias y divertirse”. Los estudiantes de Xanabá hicieron especial énfasis en que la convivencia es algo que se experimenta en familia, los estudiantes de Kimbilá mencionaron que se convive con personas cercanas ya sean familiares o amigos. Los alumnos de ambas escuelas caracterizaron a la convivencia como un tipo de vivencia grata en donde las personas interactúan y comparten tiempo, entre otras cosas.

Algunos alumnos de las tres escuelas también proporcionaron definiciones circulares de la noción de convivencia. Por ejemplo, Hazael, alumno de la Urzaiz de 14 años, mencionó que es “la acción o efecto de convivir”; Danae, alumna de la Hernández Wolbrie de la misma edad,

⁶⁵ Los estudiantes de forma recurrente mencionaron que los valores eran elementos que posibilitaban la convivencia y la ausencia de ellos no la favorecían. Tal tema se puede ver de manera ampliada en la sección *Elementos que hacen posible la convivencia* del segundo anexo: *Datos recabados en el taller*.

mencionó que “es cuando conviven personas”, y Mariana, de la Edmundo Bolio también de 14 años, dijo que es “convivir con tu familia, amigos(as), convivir sanamente”.

Con la información presentada podemos ver que los alumnos definieron convivencia con base en el uso que se le da a este concepto en la asignatura, el uso y significado que éste tiene en la vida cotidiana y construyeron una noción con elementos prácticos y teóricos. Esto se debe también a que, además de contar con una definición teórica de convivencia, éste es un término que se usa de manera recurrente en la vida diaria, a diferencia de otros términos como interculturalidad o democracia. La particularidad de dicha palabra enriqueció de manera sustancial la actividad, no sólo porque los estudiantes no se condicionaron a dar una única definición correcta sino también porque al pensar en un término de uso teórico y práctico, pudieron hacer un ejercicio reflexivo que considero propició un conocimiento situado y significativo.⁶⁶

Decir y hacer: algunas actitudes expresadas en el taller

En el taller se planearon dos actividades que tenían como objetivo identificar actitudes de los alumnos relacionadas con la convivencia. Una que consistió en que los alumnos mencionaran elementos que hacen posible o imposible la convivencia. Otra en la que los alumnos manifestaron actitudes mediante la expresión de opiniones alrededor de una noticia o de un conflicto. Así, la primera actividad sugiere a los alumnos que proporcionen respuestas ideales sobre lo contribuye o imposibilita la convivencia, mientras que la segunda actividad no condiciona el ejercicio (la simulación de un muro de Facebook con una noticia en tendencia: los asesinatos en el bar gay *Pulse* en Orlando, Florida) con el tema principal del taller.⁶⁷

Los alumnos de las tres escuelas mencionaron algunas actitudes que consideraron como elementos que facilitan la convivencia. Dos alumnos de la Urzaiz señalaron actitudes como “ser

⁶⁶ En el caso de las respuestas circulares y poco elaboradas, los alumnos realizaron otros ejercicios como, *Elementos que hacen posible la convivencia* y *Elementos que no facilitan la convivencia* para ampliar la reflexión en torno al tema de la convivencia.

⁶⁷ Los facilitadores, en ningún momento hicieron explícita la consideración de las redes sociales como espacios de convivencia, aunque hubo alumnos que así identificaron a Facebook y a las implicaciones del contenido que compartimos en las redes sociales. Véase en la sección *Impresiones, emociones y afectos* del segundo anexo: *Datos recabados en el taller*.

amable” (Rafael, 13 años), “ser amigable y comunicada” (Goretti, 13 años). Los estudiantes de la Edmundo Bolio dijeron al respecto que era importante “ser sociable y ser amistoso” (Araceli, 13 años), “ser amigable y amable” (Juan, 13 años). En la Hernández Wolbrie también mencionaron algunas actitudes como, “ser buena persona” (Guadalupe, 14 años), “ser sociable, ser responsable” (Carlos, 14 años).

En las tres escuelas hubo alumnos que señalaron actitudes que limitan la convivencia, por ejemplo, una estudiante de la Urzaiz mencionó que es difícil convivir “cuando por lo menos una persona se comporta antipática” (Paola, 14 años), algunos alumnos de Xanabá señalaron actitudes como “reaccionar agresivamente por todo, ser grosero e irrespetuoso”, “ser pleitista”, “insultar, golpear, amenazar, burlar y criticar”.

En los comentarios y respuestas realizados en los muros de Facebook, los alumnos de las tres escuelas tomaron actitudes respetuosas y tolerantes hacia los comentarios de sus compañeros, ya que todos permitieron que los demás comentaran, en ocasiones manifestaron su aprobación a través de *likes* o comentarios.⁶⁸

Por otro lado, algunos de los jóvenes manifestaron actitudes agresivas para con los responsables de la matanza en el bar gay *Pulse*, mientras que otros se mostraron indiferentes ante el hecho. Tales actitudes agresivas se pueden ver manifiestas en los siguientes comentarios: “No son intolerantes, son unos malditos hipócritas con falta de valores y educación”. “Qué mal que malditos infelices como él, hagan cosas ignorantes y chacas ☹ #Sehiráalinfierno”.⁶⁹ Las actitudes indiferentes se pueden manifestar en opiniones como: “¡No me interesa!!!”, “¡¡¡Me vale ni siquiera los conozco!!!” “¿triste? ni que fueran mi familia”,⁷⁰ “Todo pasa por algo. Bye. Habrá algo mejor y Dios lo sabe”.⁷¹

Como podemos ver, la estrategia de recrear muros de Facebook funcionó para que los jóvenes expresaran con libertad opiniones y actitudes generadas con respecto a la noticia, misma que causó gran impacto en los estudiantes sobre todo en los de la Urzaiz y la Hernández Wolbrie.

⁶⁸ Es importante señalar que no se presentó ningún conflicto entre los comentarios que escribieron en los muros. En algunos casos los estudiantes manifestaron no estar de acuerdo con los comentarios de sus compañeros cuando se les pidió que respondieran a la pregunta *¿qué sentí con la última actividad?* Véase en la sección *Impresiones, emociones y afectos* del segundo anexo: *Datos recabados en el taller*.

⁶⁹ Comentarios de los alumnos de la Urzaiz.

⁷⁰ Comentarios de los estudiantes de Xanabá.

⁷¹ Comentario de un estudiante de Kimbilá.

En el presente apartado podemos apreciar una diferencia entre las actitudes mencionadas en la primera actividad y las actitudes expresadas en las acciones (opiniones) de la segunda.

Es decir, en la primera actividad se puede ver de manera nítida una enunciación de actitudes como disposiciones a la acción que, en este caso, contribuyen a la configuración o la desarticulación de espacios ideales de convivencia. En la segunda actividad vemos actitudes, respetuosas, tolerantes, agresivas o indiferentes que se manifiestan en las interacciones y reacciones que se dieron en la recreación de los muros de Facebook.

En la segunda actividad (simulación de muros de Facebook), no todos los estudiantes definieron esta red como un espacio de convivencia y a los comentarios como una parte integral de dicho espacio, tampoco fue el caso que todos los estudiantes discriminaran entre las actitudes que contribuyen a la convivencia y las que no,⁷² como sí sucedió en la primera actividad. En el caso de la simulación, los jóvenes simplemente expresaron lo que sentían en el momento.

Si bien es preocupante que los estudiantes hayan realizado comentarios agresivos producto de la indignación que les causó una noticia tan fuerte como fue la matanza del bar *Pulse*, me parece aún más preocupante que algunos alumnos hayan manifestado indiferencia ante el asesinato de varias personas. Esta última reacción sugiere pensar en estrategias socio afectivas diferentes de mayor impacto, que contribuyan a una educación humana y para la convivencia.

Emociones en un espacio de convivencia

En el capítulo anterior mencioné que uno de los objetivos de la tercera actividad del taller *Impresiones, emociones y afectos* era, justamente, identificar expresiones emotivas de los alumnos con respecto a las actividades previas. Sin embargo, esta sección no fue la única en la que los estudiantes mostraron emociones, ya que también sucedió en los muros de Facebook simulados.⁷³ En la actividad de la red social, los alumnos de las tres escuelas dijeron sentir algunas emociones por el asesinato en el bar de Orlando. Sin embargo, la manera de expresarlas fue diferente entre los estudiantes de cada escuela.

⁷² Véase en la sección *Impresiones, emociones y afectos* del segundo anexo: *Datos recabados en el taller*.

⁷³ Los estudiantes de Xanabá también hicieron mención de algunas emociones que limitan la convivencia, sin embargo, no la mencionaré en este apartado debido a que dichas emociones no fueron resultado de las actividades del taller. Para cotejar la información mencionada véase la sección *La noción de convivencia* en el apartado correspondiente a la escuela Edmundo Bolio Ontiveros en el anexo: *Datos recabados en el taller*.

En el caso de los estudiantes de la Urzaiz, podemos ver que ellos dijeron en primera persona sentir una emoción al enterarse de la noticia, algunos mencionaron: “Por mi parte, me da coraje que las personas sean intolerantes. No puedo creer como la discriminación llega a tal grado de matar inocentes. Que uno no tiene los mismos gustos no significa que hay que agredirlo, al contrario, hay que convivir” (sic). “Acercas de esta tema me tiene en un estado de indignación por parte de los que provocaron esta masacre --, es terrible que personas así pueden seguir pensando de manera antigua, para mí estas personas no tienen moral -- #INDIGNADAON” (sic).

A diferencia de los estudiantes de la Urzaiz, los estudiantes de la Edmundo Bolio manifestaron las emociones en tercera persona, por lo que pareciera que dichas expresiones no representan un sentir personal, interno sobre el suceso. Estos son algunos comentarios que realizaron los alumnos de Xanabá: “la verdad es una noticia muy triste y muy dolorosa”, “la neta es muy dolorosa esta situación”, “es triste lo que pasó”, “la verdad estuvo triste”.

La manera en la que los estudiantes de Kimbilá manifestaron sus emociones fue muy particular, ya que, si bien ellos no aparecen en los comentarios con la misma frecuencia en que aparecen en el caso de las otras dos escuelas, sí elaboraron representaciones de las reacciones típicas de Facebook como son: “me entristece” o “me enoja”. Algunos estudiantes que, sí externaron sus opiniones, señalaron: “La gente que hizo eso me entristece no tienen vergüenza ni corazón para sentir el sufrimiento de otras personas”, “la verdad me entristece y me enoja al mismo tiempo”, “que doloroso la gente no se merece eso”, “qué triste me siento”.

Dar respuesta a la pregunta *¿cómo me sentí con la última actividad?* fue el ejercicio planeado para que los alumnos expresaran sus emociones y así fue, sin embargo, tales respuestas fueron muy diversas ya que algunos expresaron su sentir con respecto a: la experiencia vivida en la actividad del Facebook, a la noticia, y al taller y sus contenidos. También hubo alumnos que expresaron no sentir nada o se abstuvieron de hacer algún comentario.⁷⁴

Con respecto a la experiencia con la actividad del Facebook algunos alumnos de la Urzaiz mencionaron: “sentí un gran peso de coraje y tristeza se me fue quitando al ver los distintos comentarios que algunos de mis compañeros pusieron” (Ingrid, 14 años), “sentí un agrado ya

⁷⁴ Estos últimos comentarios fueron muy pocos comparados con los que sí expresaron alguna emoción. Por ejemplo, en la Urzaiz de 46 alumnos cinco se abstuvieron de hacer un comentario y uno mencionó no sentir impacto por la noticia. En la Edmundo Bolio y en la Hernández Wolbrie todos manifestaron sentir alguna emoción o impresión con la actividad.

que se convivió con los compañeros y compartimos ideas entre nosotros” (Vicente, 14 años), “fue interesante experimentar la alegría de saber que hay personas que defienden este caso como algo otros y por otro lado el saber que hay personas que estuvieron de acuerdo y me enferma, es algo inhumano y muy perverso” (Sophia, 14 años).

Algunos estudiantes de la Urzaiz y de Hernández Wolbie manifestaron su sentir con respecto a la noticia, ellos señalaron: “Yo sentí un poco de ira saber que solo por ser geys los maten” (Daniel, 14 años), “pues yo me sentí muy triste porque si a algún familiar le pasara algo así no me gustaría porque es una persona a la que quiero mucho” (Ingrid, 14 años), “la verdad yo me sentí muy triste por las personas que murieron, aunque algunos no le tomaron importancia” (Nora, 14 años).

Hubo quienes comentaron que estaban contentos en el taller por la convivencia que éste generó. Por ejemplo, una de las estudiantes de Xanabá mencionó: “conocimos un poco más a las personas del otro grupo y a las de nuestro grupo además de que estuvo muy divertido aprendimos a convivir sanamente sin violencia” (Rosario, 14 años). Por otro lado, estudiantes de Kimbilá señalaron: “me sentí bien porque aprendimos que es convivir, pero en otro lado es triste porque la gente inocente no lo merecía” (César, 14 años) “me sentí muy triste al saber lo de Orlando, pero en la actividad llevada a cabo fue muy emocionante y divertido; en esto se vio una convivencia del 2A, B Y C. Me entretení demasiado” (sic) (Guadalupe, 14 años), “muy feliz y muy agradecida también por los que nos vinieron a explicar todo eso también porque nos enseñaron a trabajar en equipo y respetar las opiniones de los demás” (Adayami, 15 años).

Con base en lo mencionado en este apartado, pareciera que los alumnos experimentaron más de una emoción a lo largo del taller, algunas de ellas se vivieron en la dinámica grupal presente en una o más actividades, o bien cuando se enteraron de la noticia. De acuerdo con los comentarios de los propios participantes, se observa que estas emociones abrieron la posibilidad de que los alumnos reflexionaran sobre el tema de la convivencia, ampliaran su conocimiento previo y lo situaran en el contexto de la asignatura o de la vida diaria, como veremos en el siguiente apartado.

Conocimiento situado y significativo en un contexto comparado

Además de la identificación de las emociones, la tercera actividad del taller tenía como objetivo saber a través de los comentarios de los alumnos si las actividades del taller contribuían de alguna manera a la formación de un aprendizaje situado y significativo. Es decir, en primer lugar, un aprendizaje con prácticas localizadas que a los individuos les parezcan coherentes y significativas; en segundo lugar, un aprendizaje que le ofrezca concebir lo aprendido como algo significativo a partir de conocimientos y experiencias previas.⁷⁵

De tal manera que las preguntas ¿La noticia que tratamos es ajena o cercana a tu realidad? Y ¿Consideras que el contenido del taller se relaciona con la asignatura de Formación Cívica y Ética? buscaban saber si los alumnos habían situado y vuelto significativo el tema de la convivencia, algunas problemáticas relacionadas con ella (y tratadas en la asignatura de FCyÉ), el contenido de la noticia, entre otros.

Dichas preguntas lograron su contenido, en el caso de la cuestión ¿La noticia que tratamos es ajena o cercana a tu realidad? Las respuestas de los estudiantes fueron diferentes en cada escuela, por ejemplo, en la Urzaiz la mayoría (25 de 46) señaló que la noticia les parecía cercana porque: tenían algún familiar o amigo gay, ya sabían de la noticia, no es raro que sucedan estos casos de discriminación en la vida diaria, etcétera;⁷⁶ en la Edmundo Bolio menos de la mitad (7 de 25) mencionó que la noticia era cercana porque: “es triste”, “conmueve” y habían escuchado de ella en la televisión y periódicos.⁷⁷

En Kimbilá en cambio a casi la mitad de los estudiantes (34 de 71) les había parecido cercana la noticia y se justificaron de diferentes maneras, algunos mencionaron que la noticia no era ajena porque: todos somos seres humanos, mantenemos de alguna manera una relación con Estados Unidos, seguramente hubo mexicanos en el asesinato, se relaciona con el tema de los valores. Otros estudiantes catalogaron la noticia como cercana debido a las experiencias que conocen dentro de su familia o comunidad. Por ejemplo, Perla (de 13 años) comentó que la noticia le pareció cercana “porque algunas personas de la comunidad han pasado por esto”,

⁷⁵ Tal aprendizaje podría adquirir sentido en el ámbito escolar y/o cotidiano.

⁷⁶ Cabe señalar que, en el caso de la secundaria Urzaiz, 16 alumnos comentaron que la noticia les había parecido ajena y cinco se abstuvieron de expresar su opinión.

⁷⁷ En el caso de la secundaria Edmundo Bolio, 10 alumnos mencionaron que la noticia les había parecido ajena y ocho no contestaron de forma clara a la pregunta. Para ampliar la información sobre las respuestas que proporcionaron los alumnos véase la sección *Impresiones, emociones y afectos* del segundo anexo: *Datos recabados en el taller*.

Yazmín (13 años) dijo que “es cercana y [le] entristece porque algo así le pasó a [su] prima que apenas tenía 17 años”, y Luis (14 años) mencionó que también le parecía cercana “porque, aunque ocurrió en un lugar que está lejos, no está muy lejos de la realidad que ocurre en Kimbilá”.⁷⁸

Los alumnos también justificaron de diferentes maneras por qué consideran la noticia como ajena. Tales justificaciones descansan en dos tipos, las que refieren a una lejanía con el lugar donde sucedieron los hechos y las que refieren a la poca o nula relación que tiene la noticia (el asesinato, las víctimas, la comunidad gay) con la experiencia personal. Algunos estudiantes mencionaron: “porque sucedió lejos de donde somos” (María, 14 años), “yo pienso que es algo ajena para mí ya que el atentado ataca a un solo sector de la sociedad al cual no pertenezco” (Anónimo, 14 años), “es ajeno pues no me relaciona de manera directa” (Javier, 14 años), “porque no nos relacionamos con ellos” (Carlos, 14 años), “porque en el pueblo no tenemos problemas ni sufrimos como los demás” (Ana, 14 años).

Considero que no sólo las respuestas que señalan a la noticia como ajena, sino también las que la califican como cercana, son hechas en su mayoría a partir de una valoración anclada al contexto y la experiencia cotidiana. Por lo que podemos decir que los estudiantes juzgan a la noticia como cercana y significativa debido a la relación que mantiene con su experiencia de vida.

Con respecto a la pregunta: ¿Consideras que el contenido del taller se relaciona con la asignatura de Formación Cívica y Ética? La mayoría de los estudiantes (excepto 5 alumnos de Kimbilá) señaló que el taller se relacionaba con la clase de Formación Cívica y Ética, aunque no todos explicaron en qué consistía dicha relación. Por ejemplo en Xanabá sólo ocho mencionaron el nexo que encontraban entre la asignatura y el taller; en Kimbilá, fueron 66 los que encontraron una correspondencia entre las actividades y la clase; mientras que los estudiantes de la Urzaiz hicieron intentos por explicar la relación.

La mayoría de los estudiantes en las tres escuelas relacionaron el taller con los valores cívicos y éticos.⁷⁹ Otros encontraron una correspondencia con algunas temáticas vistas en el

⁷⁸ En el caso de la secundaria Hernández Wolbrie 35 estudiantes mencionaron que la noticia les había parecido ajena y dos estudiantes no contestaron a la pregunta.

⁷⁹ De los alumnos de las tres escuelas, 28 de la Urzaiz, cuatro de la Edmundo Bolio y 29 de la Hernández Wolbrie relacionaron el taller con los valores cívicos y éticos. Para más información véase la sección *Impresiones, emociones y afectos* del segundo anexo: *Datos recabados en el taller*.

libro como la discriminación, la diversidad sexual, el *bullying*, entre otros. También los estudiantes asociaron al taller con el tema de la convivencia y algunas prácticas como, trabajar en equipo y respetar las opiniones de los compañeros.

Con base en las apreciaciones de los alumnos podemos ver cómo un taller en donde no se dio ninguna capacitación o exposición, sino que consistió en indicar algunos ejercicios y acompañar el desarrollo de estos, fue un estímulo para que los conocimientos previos (aprendidos algunos de ellos en la asignatura) se hicieran presentes y adquirieran sentido en su formación. Algunos jóvenes señalaron de forma explícita: “En esta materia vemos mucho la equidad y justo, fueron dinámicas que nos hicieron aprender y probar cosas nuevas, la verdad estuvo muy bien elaborado el trabajo y en lo personal me gustó mucho opinar y sobre todo reflexionar y ponerme en los zapatos de los demás y ver que el mundo no es color rosa” (Melany, 13 años), “se relaciona porque todos tuvimos convivencia en un solo salón y todos tuvimos la libertad de expresarnos” (Felipe, 13 años).

Las preguntas presentadas en la última actividad, iluminan la medida en que el taller contribuyó a un aprendizaje situado y significativo, aunque desde la primera intervención los alumnos situaron las actividades con su contexto más próximo. De tal suerte que, en las tres escuelas, se caracterizaron nociones de convivencia, se dieron ejemplos de espacios de convivencia y se mencionaron elementos que la favorecen o limitan con base en su experiencia cotidiana.

Con la pregunta *¿cómo me sentí con la actividad?* hubo estudiantes (de las tres escuelas) que reflexionaron sobre la convivencia que habían vivido en el taller, lo difícil o lo grata que pudo ser. Algunos mencionaron: “la actividad sí me ayudo a reflexionar las cosas de la vida personal” (Javier, 14 años), “pues la verdad a mi sí me pareció muy bien porque todos los demás debemos de preocuparnos por los demás y sí lo vi muy interesante porque todos convivimos bien y nos llevamos un poco más en otro grado” (Alondra, 13 años), “Sinceramente estuvo muy bien realizada y a pesar de que se el significado de tolerancia no pude aplicarlo en la vida cotidiana ya que me tocó en el equipo a una niña que me cae muy mal y no la soporto y me amargó el día tenerle que ver la cara” (Ana, 13 años).

Cabe mencionar que una de las cosas por las que los alumnos de las tres escuelas mencionaron que les gustó el taller fue el tiempo que dedicaron a expresar sus opiniones con

libertad, y escuchar los puntos de vista de sus compañeros sobre un tema diferente en torno a los que platican de forma habitual.⁸⁰

Con base en la información presentada, considero que el taller contribuyó de forma significativa a pensar la noción de convivencia tratada en clase como un fenómeno dinámico que se complementa y complejiza con valores, actitudes, prácticas y situaciones que suceden en la vida diaria. También ayudó a pensar que todos convivimos y que, de distinta forma, todos podemos incurrir en construir o desarticular espacios de convivencia.

Competencias cívicas y éticas para la convivencia

El plan educativo vigente en nuestro país aboga por una educación basada en el modelo de competencias, mismas que en su desarrollo deben contribuir a la formación integral del individuo a lo largo de la vida. Como señalé en el capítulo anterior, las competencias tratadas en la asignatura de Formación Cívica y Ética son de tipo genéricas para la vida social y personal y se dividen en: competencias para la convivencia y las competencias para la vida social. De forma óptima, el desarrollo de ambas competencias posibilitaría al individuo trabajar en conjunto, relacionarse de forma armónica, ser empático, defender los derechos humanos, proceder a favor de la libertad, tomar una postura crítica ante los valores, entre otros.

Si bien en la asignatura se busca trabajar ocho competencias cívicas y éticas, recurrí únicamente a tres de ellas — *Conocimiento y cuidado de sí mismo*, *Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad*, y *Respeto y valoración de la diversidad* — para estructurar el taller *Algunas nociones sobre la convivencia*. Como he mencionado antes, ni el taller ni la presente investigación tuvieron como objetivo evaluar las competencias ya que se considera que las competencias son aprendizajes inacabados y se encuentran en constante desarrollo. Sin embargo, considero que los resultados de las actividades que realizaron los estudiantes no sólo proporcionaron expresiones generales hacia la convivencia, sino que mostraron componentes integrales de las competencias como son: valores, emociones, actitudes, conocimientos y habilidades que permiten observar en qué grado las competencias forman parte de los aprendizajes de los alumnos. En particular, los jóvenes expresaron elementos que conforman las competencias cívicas y éticas que sostienen la estructura del taller, de ahí que sea posible

⁸⁰ Dicha aseveración se puede cotejar en la sección *Impresiones, emociones y afectos* del segundo anexo: *Datos recabados en el taller*.

observar reflexiones de los mismos estudiantes alrededor de: el autoconocimiento, el conocimiento a través del otro, el reconocimiento de la diferencia, el no tener derecho a lastimar a las personas, el ser solidarios, etcétera.

Considero que la enunciación e identificación de los componentes de las competencias, los ejercicios del taller, así como la integración de reflexiones personales contribuyeron al desarrollo de las competencias mismas, ya que adquirieron significado en la práctica.

CONSIDERACIONES FINALES

En nuestro país, como en muchos otros, los proyectos de educación pública han sido, en paralelo, proyectos políticos. Con ellos se buscaban diferentes modos de conformar también diversos modelos de personas, o de ciudadanos, con ciertas características útiles a los proyectos vigentes de Estado.

En el recuento histórico que presento en los primeros capítulos, en el que refiero a grandes rasgos algunas modalidades de los proyectos educativos mexicanos, enfatizo dos iniciativas que considero hoy en día más que importantes: la educación para la convivencia como imperativo de la formación ciudadana y la educación intercultural como estrategia de reconocimiento de la diversidad cultural en México ¿Qué relación existe entre ambas propuestas? Ambas tienen como propósito organizar a los individuos e integrarlos al territorio, que es reconocido como pluricultural. Sin embargo, hay entre ellas diferencias fundamentales.

Desde la emergencia del Estado mexicano, la educación pública responde a la necesidad de formar ciudadanos y, cuando hablamos de educación para la convivencia, nos referimos a un proyecto específico que compone el núcleo de la educación pública mexicana. Así, en el proyecto educativo nacional vigente, la llamada educación cívica y para la convivencia tiene como fin instruir ciudadanos con rasgos distintivos de mexicanidad –idioma, historia, símbolos, entre otros– y civilidad que los hagan sentir parte de una nación y que les permita desenvolverse de forma adecuada en la vida pública. Vemos pues, que la educación cívica y para la convivencia tiene un carácter claramente político, que condiciona y restringe las acciones de los individuos en el espacio público, con el propósito de generar una estabilidad y bienestar común.

Tal objetivo del proyecto educativo vigente irremediablemente no conduce a preguntarnos por la diversidad y la diferencia ¿Qué pasa cuando existe más de una historia, un idioma, un conjunto de símbolos y valores?, ¿qué sucede cuando existe más de una forma de civilidad? Al menos hasta mediados de la década de 1990, cualquier pregunta que planteemos acerca de la diversidad y la diferencia en los proyectos de educación cívica se responde fácilmente: no era su tarea dar cuenta de ellas o de las distintas formas de ser mexicano. El objetivo de la educación cívica hasta fines del siglo pasado era homogeneizar a los individuos, amoldarlos a un ideal de ser mexicano y así fomentar la consolidación de la nación. Pero, conflictos sociales tanto a nivel

nacional como internacional, así como múltiples reflexiones de carácter académico, hicieron visibles las dificultades a que se enfrenta un proyecto educativo que no reconoce la diversidad.

De ahí la emergencia de un conjunto numeroso de propuestas políticas y educativas que llaman la atención hacia la diferencia, específicamente hacia la cultural, y que pueden ser de naturaleza multicultural, pluricultural o bien intercultural. La emergencia de propuestas de educación intercultural ha sido condicionada en buena medida por las recomendaciones de la OIT y la UNESCO, que señalan la necesidad de una educación más justa, y por las demandas de los pueblos indígenas, sobre todo a partir del levantamiento del Movimiento Zapatista de Liberación Nacional en el caso mexicano. Tales propuestas han devenido en políticas públicas de educación intercultural, pero, como argumenté en esta tesis, en su conjunto dichas políticas no constituyen un proyecto educativo intercultural aplicable a la totalidad de la educación básica, sino más bien se presentan como propuestas aisladas viables en ciertos casos, como en las comunidades en donde se habla únicamente alguna lengua indígena. En el caso del proyecto educativo vigente, observamos que la interculturalidad se presenta en los libros de texto de Formación Cívica y Ética reducida a la descripción de diversas culturas o rasgos culturales folklorizados y cosificados.

Por lo que las acciones en materia de educación intercultural, basadas dichas políticas públicas, constituyen un despropósito para lo que podría ser un proyecto educativo que busque el reconocimiento de la diversidad, la relación armónica, el diálogo horizontal entre culturas y la convivencia en la diferencia. Para lograr estas metas, un proyecto de educación intercultural, además de ser transversal a todos los niveles de educación básica, tendría que poder trastocar y modificar las relaciones interculturales que se establecen en la vida pública y con esto responder a la demanda de reconocimiento y valoración positiva de la diferencia.

Podemos ver, por tanto, que ni la educación intercultural ni la educación en su versión clásica tratan de manera adecuada a la diversidad cultural o a las diferencias sociales. Entonces, ¿qué permite afirmar que la educación para la convivencia puede contribuir a la construcción de un proyecto de educación intercultural?, ¿qué la hace diferente?, ¿qué cambia? Lo que, a mi juicio, hace más adecuado un modelo educativo hacia la convivencia es que incorpora un modelo pedagógico de competencias que promueve el desarrollo de habilidades, emociones, actitudes, conocimientos y valores con respecto a, en este caso, la convivencia.

En la asignatura de FCyÉ se trabajan ocho competencias de las cuales elegí las que me parecían más cercanas a la convivencia: *conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad y respeto y valoración de la diversidad*. A partir del análisis de los objetivos que persiguen y los resultados que proporcionan su estimulación mediante actividades didácticas, he defendido en esta tesis que dichas competencias son indispensables para una educación para la convivencia en la diferencia –individual, cultural, colectiva–.

El desarrollo de esas competencias permite desarrollar empatía y ver a las personas como tales, reconocer que, al igual que una misma, tienen aspiraciones, emociones, conocimientos, prácticas, aflicciones, entre otros. De tal forma que, si la educación para la convivencia promueve en serio el desarrollo de estas competencias, podría formar individuos con destrezas para vivir con otros en la diferencia tanto propia como ajena.

Cabe destacar que las posibilidades que encuentro en una educación para la convivencia basada en un modelo de competencias no constituyen un rechazo a la educación intercultural, sino todo lo contrario, esta educación para la convivencia es condición de posibilidad para la educación intercultural, pues brinda los elementos para la interacción respetuosa y justa entre individuos de culturas diferentes, a final de cuentas son ellos los que las conforman. Finalmente, si bien la educación para la convivencia me resulta indispensable para el proyecto educativo intercultural aún por construir, me parece que no se debe limitar a este, ya que es necesario promover el respeto, la valoración, la interacción con las diferencias sean estas o no culturales.

En particular, y a raíz del trabajo realizado en el marco del taller *Algunas nociones sobre la convivencia*, que implementé a través de este trabajo de investigación, pude notar que, cuando se realizan actividades en formatos pedagógicos ricos, guiadas por las competencias para la convivencia, los participantes en dichas actividades podían expresar diferentes emociones, actitudes y creencias que daban cuenta de su manera de relacionarse con los otros, al tiempo que les permitía crear nuevos lazos de interacción con sus compañeros y desarrollar habilidades como la empatía hacia lo diferente y aparentemente ajeno.

Cuando al inicio de esta investigación me planteé la pregunta por las expresiones hacia la convivencia que manifestaban los estudiantes de secundaria, esperaba ingenuamente encontrar una respuesta nítida, quizá conformada de algunos modelos construidos a partir de datos

sistematizados. El taller, no me dio lo que buscaba en un principio, respuestas claras y específicas sobre la convivencia. Quizá para subsanar esta carencia, podría evaluar la información que los alumnos proporcionaron en función de la noción utópica de “interacción armónica entre individuos”, pero eso no le haría justicia al trabajo y las expresiones de los alumnos, simplemente desviaría la atención a un sitio distinto de donde nos dirige esta investigación: la creación e implementación de estrategias para aprender a convivir.

Como sucedió con el taller *Algunas nociones sobre la convivencia*, las estrategias podrían integrar el modelo por competencias y el enfoque socio afectivo, y complementar de forma significativa los contenidos de los libros de Formación Cívica y Ética. Por lo que dichas estrategias deben contemplar conocimientos, valores, actitudes, habilidades y emociones, poniendo especial atención y cuidado en el correcto manejo de las últimas.

Las emociones constituyen un componente afianzador e integrador de conocimientos, actitudes, significados. Desde las neurociencias se afirma que las personas aprenden mejor cuando experimentan alguna emoción en el proceso, esto ha dado lugar a propuestas neuro-educativas como la de Francisco Mora (2013), quien sostiene que para el aprendizaje es importante que se enseñe con emoción. Las emociones pueden causar reacciones que hacen el aprendizaje más efectivo y, en el caso de la educación para la convivencia, las emociones además forman parte de los mismos procesos de interacción social.

En su libro *Not for profit: Why the democracy needs the humanities* (2010) Martha Nussbaum preocupada por el desplazamiento de las humanidades y las artes en los sistemas educativos de Estados Unidos e India, presenta una serie de argumentos sobre la importancia de la enseñanza de las humanidades para la formación de una ciudadanía global, que se caracterice por adquirir la capacidad de ver a otros seres humanos como entidades en sí mismos, dignos de respeto y empatía.

Nussbaum (2010) refiriendo a investigaciones de la psicología del desarrollo humano, la psicología experimental, y al tratado filosófico *Emilio, o de la Educación* (1772) de Jean-Jacques Rousseau construye un argumento en donde defiende la existencia de emociones, capacidades y actitudes que se constituyen la base de la interacción con el otro y deben tomarse en la educación para la democracia.

A rasgos generales, la autora menciona que el niño desde pequeño va desarrollando emociones innatas como la repugnancia y la vergüenza impulsadas a partir de las dicotomías,

como bueno, malo, impuro, puro, contaminado no contaminado, que encuentra en su experiencia con otros. Pero también a partir de la experiencia con esos otros va desarrollando emociones como el amor y la empatía que impulsan sus capacidades comprensivas, solidarias y compasivas. El desarrollo gradual de estas emociones y capacidades, deja ver cómo el individuo califica aquello que considera repugnante, digno de vergüenza y lo rechaza, y elige lo que considera “bueno” y digno del ejercicio de sus capacidades comprensivas, solidarias y compasivas.

En lo particular me parece revelador el trabajo de Nussbaum por dos razones. La primera, me invita a pensar en que cualquier propuesta educativa que busque estimular las emociones para la convivencia, debe darle continuidad a las emociones que permitan respetar, valorar, sentir por el otro, (independientemente de quien sea) y socavar las actitudes y prejuicios que devienen de emociones como repugnancia y la vergüenza, y que afectan el cuidado de uno mismo y de los otros. La segunda, me permite reflexionar sobre la importancia de la familia como el primer contexto de interacción y educación, por lo que cualquier propuesta educativa que busque estimular las emociones para la convivencia, debe reconocer que el ámbito escolar constituye un cambio contextual en la manera de aprender y relacionarnos con otros.

Con respecto al taller *Algunas nociones sobre la convivencia*, podemos ver que no existió una intención para fomentar a profundidad el desarrollo de emociones para la convivencia y mucho menos de dar continuidad a las desarrolladas desde la infancia, sin embargo, los resultados obtenidos con el taller nos dirigen a creer que es necesario planificar y ejecutar actividades más complejas. No sólo porque el taller no lo hizo sino porque la estrategia pensada para la estimulación de emociones⁸¹ no surtió el mismo efecto en las tres escuelas y hablo específicamente por los resultados obtenidos en la Edmundo Bolio Ontiveros.

Gran parte de los estudiantes de Xanabá mostró desinterés durante la ejecución del taller, indiferencia ante una noticia que hablaba sobre el asesinato de varias personas. Es difícil pensar en las causas precisas que propiciaron tales actitudes por parte de los jóvenes, sin embargo, hay información de la vida cotidiana de Xanabá que nos permiten advertir que el contexto en el que se desenvuelven diariamente es complicado, ya que existen problemas de alcoholismo, drogadicción, violencia, vandalismo, desintegración familiar, entre otros.

⁸¹ La actividad de noticias en el Facebook.

Desde luego que tales referentes no nos proporcionan información para tener una idea de cuales han sido los procesos de desarrollo de emociones desde la infancia de los alumnos de Xanabá y porqué para muchos de ellos es difícil sentir empatía y compasión por las personas asesinadas en el bar de Orlando. Pero si nos invita a pensar en otras estrategias de mayor duración e integración de elementos contextuales.

En el caso del taller *Algunas nociones sobre la convivencia* busqué implementar las actividades necesarias que estimularan en los jóvenes, expresiones de interacción con el otro y, quizá dentro de estas, identificar algunas que nos dirija hacia la construcción de la convivencia. En los resultados generales, hubo más expresiones hacia la convivencia de las que esperaba, entre ellas un manejo significativo de las emociones.

Las emociones posibilitaron que los jóvenes reflexionaran sobre aquello que las causaba y que en ocasiones hicieran conexiones, entre el taller, la asignatura y la experiencia diaria. Los estudiantes identificaron algunas actitudes y emociones que limitan la convivencia, pero no proporcionaron información que nos sugiera que son conscientes de que las emociones están todo el tiempo en nuestras relaciones interpersonales y sus alcances en la construcción de convivencia, es decir, la construcción de un ejercicio que nos permita hablar con el otro, reconocer que podemos tener intereses comunes y contrapuestos, y que en el diálogo podemos llegar a acuerdos y planificar juntos (Gímenez Romero 2005).

Dicho lo anterior considero que las estrategias educativas para fomentar emociones hacia la convivencia deben permitir que los estudiantes no sólo las vivan, sino reflexionen entorno a ellas. Comparto con Nussbaum (2010) que la educación debe desarrollar en los alumnos la capacidad de ver al mundo a través de los ojos del otro, de sentir interés genuino por los demás sin importar qué tan cerca o lejos se encuentren, de repasar los prejuicios, estereotipos y repugnancia que podemos sentir por otros.

Finalmente, en el marco de estas consideraciones finales, quisiera hacer una breve reflexión acerca de por qué la educación para la convivencia puede ser más efectiva para el reconocimiento y respeto por las diferencias culturales, nacionales, religiosas, sexuales, etcétera, que la educación intercultural (tal y como esta ha sido promovida en México). En primer lugar, porque se trata de un modelo que no reifica condiciones sociales, culturales o históricas, tampoco exige procesos educativos diferenciados que, aún entendidos dentro de un marco de discriminación positiva, no contribuyen de manera efectiva a la valoración y

reconocimiento del otro. En segundo lugar, porque desde ella se promueve el fortalecimiento de emociones que pueden contribuir a la formación de proyectos comunitarios.

La educación para la convivencia debe proporcionar herramientas para que, en la práctica, las personas reconozcan las diferencias que nos caracterizan a todos. No creo en la necesidad de fomentar la reificación de características culturales, nacionales, o de otro tipo, para entender que existen diferentes formas de vida, todas cargadas de significado y relevancia para quienes las viven. Si las personas, en la práctica, adquieren las competencias para escuchar y reflexionar en torno a aquello que nos hace diferentes, y experimentan mediante la imaginación y la empatía lo que es “estar en los zapatos del otro”, es posible reconocer que en nuestras diferencias compartimos una misma humanidad, conformada por creencias, aflicciones, deseos, aspiraciones. Así, en estas las experiencias de encuentro y desencuentro, de fluctuación de emociones, podemos desarrollar nuestras competencias hacia la convivencia y construir pequeños esbozos de proyectos colectivos para el bien común.

BIBLIOGRAFÍA

- Abud, Gustavo. 2009. "El contexto de las familias". En María Cruz (coord.), 61-73.
- Acuerdos de San Andrés sobre el derecho y culturas indígenas*. Consultado el 7 de diciembre de 2017 <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>.
- Albán, Adolfo. 2006. "Educación intercultural en sociedades complejas". En Sandra Aguilera Arriaga, coordinadora, *La educación de Latinoamérica: la casa de la ausencia. Interculturalidad, migración desplazamientos y derechos lingüísticos*, 11-23. México: CGEIB-SEP.
- Allport, Gordon. 1935. "Actitudes". En, Brian Murchison editor, *Manual de Psicología Social*, 798-844. Worcester: Clark University Press.
- Ausubel, David. 1976. *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Barriga Villanueva, Rebeca. 2004. "La interculturalidad en tres preguntas. Testimonio de maestros indígenas". En Sarah Corona y Rebeca Barriga Villanueva, coordindoras, *Educación indígena. En torno a la intercultural*, 18-40. México: Universidad de Guadalajara- Zapopa/ Universidad Autónoma Metropolitana.
- 2004b. "La interculturalidad en tres respuestas". *Papeles de Trabajo*, núm. 12: 121-141.
- Baronet, Bruno y Medardo Tapia, (coords.) 2013. *Educación e Interculturalidad. Política y Políticas*. México: CRIM-UNAM.
- Baronnet, Bruno y Medardo Tapia. 2013. "Política, educación e interculturalidad". En Bruno Baronnet y Medardo Tapia (coords.), 2013, 9-21.
- Baumman, Zygmunt. 2004. *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
2006. *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
2007. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
2009. *Múltiples culturas una sola humanidad*. Madrid: Katz.
- Bensasson, Laura. 2013. "Educación intercultural en México: por qué y para quién". En Bruno Baronnet y Medardo Tapia (coords.), 47-68.
- Bertoldi, S., Fiorito, M. y Álvarez, M. 2006. "Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico- metodológica". *Ciencia Docencia y Tecnología*, 17 (33), 111-13.
- Brunner, José Joaquín. 2014. "La idea de universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes". *Educación XXI* 17 (2): 17-34.

- Cantón Arjona, Valentina. 1999. Formación cívica y ética para la educación secundaria: una propuesta republicana. *Correo del Maestro*, núm. 40 : 40-45.
- Chávez T. María Luisa. 2013. *Formación cívica y ética II*. México: Castillo.
- CONEVAL. 2010. “Rezago Social en las AGEB de localidades urbanas por Entidad Federativa”. Consultado el 03 de febrero de 2017. http://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Rezago_Social_entidades_federativas.aspx.
- Cruz, María (coord). 2009. *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región sur: el caso de la zona metropolitana de Mérida, Yucatán*. México: CONAVIN.
- Díaz Barriga, Ángel. 2006. “El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. *Perfiles Educativos* 28 (111): 7-36.
- Díaz Barriga, Frida. 2003. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2): 1-13. Consultado el 12 de octubre de 2017. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Diccionario de la Lengua Española 23ª edición, 2014. Consultado el 04 de octubre de 2017. <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Dick, Bob 1998. *Structured Focus Groups*. Consultado el 12 de noviembre de 2017. http://www.uq.net.au/action_research/arp/focus.html.
- Dietz, Guther. 2013. “Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad”. En Bruno Baronnet y Medardo Tapia (coords.), 2013, 177-199.
- Dietz, Guther y Selene Mateos Cortés. 2013. *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Fichte, Johann Gottlieb. 1984 [1807]. *Los discursos a la nación alemana*. Barcelona: Orbis.
- Fierro Evans, María Cecilia. 2011. “Cívica y Ética: ¿Asignatura elusiva o eludida?”. En *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, editado por Rebeca Barriga Villanueva, 469-498. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Gamio, Manuel. 1916. *Forjando Patria*. México: Porrúa.

- García Canclini, Néstor. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gil, Homero y Sebastián Valenzuela. 2010. “Who Uses facebook and Why?”. En *Facebook and philosophy: What’s on your mind*, editado por D.E. Wittkower, XXI. Illinois, Chicago: Carus Publishing Company.
- Gibb Anita. 1997. “Focus Groups”. *Social Reserach Update Issue*, núm.19. Consultado el 17 de noviembre de 2017. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>.
- Giménez Romero, Carlos. 2005. “Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis”. *Puntos de vista*, núm. 1:5-31.
- Grimson, Alejandro. 2011. *Los límites de la cultural: crítica de las teorías de identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, Lilia. 2009. “Mérida y su territorio”. En María Cruz (coord.), 6-32.
- Gutiérrez Chong, Natividad. 2001. “La nación producto del sistema educativo”. En *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*, 90-103. México: IIS- UNAM/Plaza y Valdés/CONACULTA-FONCA.
- Hardt, Michael y Antonio Negri. 2000. *Empire*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Hobbes, Thomas.1968 [1651]. *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- INEGI. 2010. “Espacio y datos”. Consultado el 03 de febrero de 2017. <http://www.beta.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/>.
2014. “Censos Económicos”. Consultado el 05 de febrero de 2017- <http://www.beta.inegi.org.mx/app/saic/default.aspx>.
- Iniciativa de Ley enviada al H. Congreso de la Unión por el Presidente Fox 001205. Consultado el 29 de noviembre de 2015. <http://www.diputados.gob.mx/comisiones/asunindi/Iniciativa%20de%20%20Presidente%20VFox.pdf>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2013. IJ-UNAM. Consultado el 5 de Septiembre del 2013. <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/> .
- Iturriaga Acevedo, Eugenia. 2012. “Los imaginarios de la élite tradicional meridana: espacios de segregación”. En *Imaginarios sociales en una sociedad compleja: Yucatán*, editado por Luis Vázquez Pasos y Eugenia Iturriaga Acevedo, 17-41. Mérida: UADY.

- Jablobksa, Aleksandra. 2010. "La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales". En Saúl Velasco y Aleksandra Jablobksa, 2010, 25-62.
- Krueger, R. 2006. "Is it a focus group? tips on how to tell". *Spotlight On Research*, 33 (4), 363-366.
- Kymlicka, Will. 1996. *Multicultural Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, Bruno. 2007[1991]. *Nunca fuimos modernos. Ensayo a la antropología simétrica* Madrid: Siglo XXI.
- Lévy, Pierre. 2007. *Cibercultura: Informe al Consejo de Europa*. Barcelona: Anthropos.
- Malgesini, Graciela, y Carlos Giménez. 2000. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Martínez Casas, Regina. 2006. "Diversidad y educación intercultural". En *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*, compilado por Daniel Gutiérrez Martínez, 241-260. México: Siglo XXI.
- Marinucci, Mimi. 2010. "You can't front on Facebook". En *Facebook and Philosophy: What's on your mind*, editado por D.E. Wittkower, 65-74. Illinois, Chicago: Carus Publishing Company.
- Mora, Francisco. 2013. *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Medina Melgarejo, Patricia. 2013. "Palabras que hacen política: "interculturalidad" Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad". En Bruno Baronnet y Medardo Tapia (coords.), 2013, 151-146.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. New Jersey. Princeton University Press.
- Olivé, León. 2004. *Interculturalismo y Justicia Social*. México: UNAM.
- Oxford English Dictionary. 3ª edición, 2015. Consultado el 04 de octubre de 2017 <https://www.oxforddictionaries.com/>.
- Ortega, Rosario. 2008. *10 ideas clave: disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Padilla, Tanalis. 2009. "Las normales rurales: historia y proyecto de nación". *El Cotidiano* (154): 85-93.
- Pérez Medina, Susana. 2010. *Segregación y calidad de vida en Mérida*. México: UNAM.

- Perrenoud, Philippe. 2000 "El arte de construir competencias". *Nova Escola*: 19-31. Consultado el 15 de julio de 2016. http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Perrenoud_Construir-competencias.Entrevista-con-Philippe-Perrenoud.pdf.
- Romagnoli, Isadora *et al.* 2007 "¿Qué son las habilidades socioafectivas y éticas?", Santiago, Chile: MINEDUC-Valoras UC. Consultado el 18 de septiembre de 2016 http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/Formacion_Integral%2003.pdf.
- Secretaría de Desarrollo Social. "Consejos comunitarios y comités de obra. Consultado el 04 de octubre de 2017".
http://social.yucatan.gob.mx/si.php?s=Consejos_Comunitarios_Comites_Obra.
- Secretaría de Educación Pública. 2011a. *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- 2011b. *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: SEP.
2012. "Enfoque centrado en competencias". Consultado el 20 de julio de 2016. http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias.
- Santiago, Ignacio. "24 términos o palabras frecuentes en la red social facebook". Consultado el 05 de octubre de 2017. <https://ignaciosantiago.com/terminos-facebook/>.
- Serra, Carles. 2004. "Etnografía escolar, etnografía de la educación". *Revista de Educación*, núm. 334: 165-176.
- Sigüenza Orozco, Salvador. 2005. "La idea de nacionalidad en los libros de texto gratuitos en México (1959-1972)". *Tzinzun*, núm. 41: 57-82.
- Siles González, Ignacio. 2005. "Internet, virtualidad y comunidad". *Ciencias Sociales* 108 (2): 55-69.
- Sosa, María Inés *et al.* 2012. *Formación Cívica y Ética I*. México: Nuevo México.
- Suler, John. 2004. "The online disinhibition effect". *CyberPsychology & Behavior* 7(3): 321-325.
- Trejo Delarbre, Raúl. 2012. "Ciencias sociales ante el entorno digital. Para una sociología de Facebook". En *Democracia, conocimiento y cultura*, compilado por Rosalba Casas y Hubert Canton, 229-248. México: UNAM- Bonilla Artigas Editores.
- UNESCO. 1982. "Declaración de México sobre las políticas culturales, Conferencia mundial sobre las políticas culturales. México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982". Consultado el 19 de noviembre del 2015.

http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf.

1983. *La educación para la cooperación Internacional y la paz en la escuela primaria*. París: Lausanne.

Vázquez, Josefina. 2005. *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.

Velasco, Ambrosio. 2006. *Republicanismo y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.

2011 “Multiculturalismo, Estado-nación y democracia”. En *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo. Hacia una crítica de la interculturalidad*, coordinado por Friedhelm Schmidt-Welle, 61-88. México: Herder.

Velasco, Saúl. 2010. “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste” En Saúl Velasco y Aleksandra Jablowska 2010, 63-112.

Velasco, Saúl y Aleksandra Jablowska (coords.). 2010. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Villoro, Luis. 2014 [1950]. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: FCE.

Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Consultado el 15 de diciembre de 2016.

[file:///C:/Users/SATELLITE/Downloads/Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural.pdf](file:///C:/Users/SATELLITE/Downloads/Interculturalidad%20Crítica%20y%20Educación%20Intercultural.pdf).

Weber, Max. 2002 [1922]. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.

2004 [1979]. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Premia Editora.

1919. *La política como vocación*. Consultado el 25 de septiembre de 2015. <http://disenso.info/wp-content/uploads/2013/06/La-politica-como-vocacion-M.-Weber.pdf>.

Zafra, Dolores. 2011 “Un cuarto propio conectado: Feminismo y creación desde la esfera público-privada online”. *Asparkia*, núm. 22: 115-129.

ANEXO 1

COMENTARIOS SOBRE LA REVISIÓN GENERAL DEL PLAN, PROGRAMA Y LOS LIBROS DE TEXTO

En este anexo señalaré algunos puntos de comparación entre el *Plan de estudios 2011*, el *Programa de Formación Cívica y Ética* y los libros de texto que llegan a los alumnos.

En el *Plan de Estudios* se enuncia un interés por promover una educación que forme a ciudadanos que puedan convivir con otros ciudadanos que reconozcan la función del Estado y del aparato gubernamental del país. Dicha educación debe formar individuos que actúen conforme a conocimientos personales, cívicos, éticos y legales. El *Programa de Formación Cívica y Ética*, por su parte, responde a los intereses establecidos en el plan. El *Programa* tiende hacia una educación ciudadana para la convivencia que contemple conocimientos cívicos y éticos. Finalmente, en contraste con la clara relación que se ve entre el *Plan* y el *Programa*, los libros de texto de Formación Cívica y Ética en conjunto, es decir, 1 y 2, no muestran esta adecuación, aunque es de señalar que esta disparidad se observa más en el libro de texto de FCyÉ 1.

En el libro de FCyÉ 1 no son claras las estrategias con las que se busca desarrollar y poner en práctica las habilidades para la convivencia, mientras que en FCyÉ 2 es visible el intento por desarrollar y poner en práctica destrezas para convivir, sobre todo a través de los contenidos y las actividades que se presentan a lo largo del libro.

Tanto en el *Plan* como en el *Programa* se reconoce como indispensable la vinculación de la escuela con la familia, la comunidad, como los contextos más próximos a los estudiantes. En ese sentido, mientras que en el libro de FCyÉ 2 podemos ver actividades que recuperan dicha vinculación, en FCyÉ 1 está prácticamente ausente.

Con respecto al espacio y las realidades en las que se inscribe la vida de los alumnos podemos ver que FCyÉ 1 carece de contenidos para contextualizar los temas vistos a lo largo del curso, esto hace difícil pensar en los factores que envuelven cualquiera de las problemáticas tratadas en el libro. Pensando en una educación para la convivencia, ¿cómo podrían tejerse mejores relaciones, si se desconocen aspectos importantes de la vida individual? En contraste, en FCyÉ 2 existe un mejor manejo del contexto, por ejemplo, es recurrente que se proponga a los alumnos investigar situaciones en la vida diaria que se relacionen con los temas del curso.

Por otro lado, como he mencionado en el cuerpo de esta tesis, el reconocimiento de las múltiples manifestaciones culturales con las que interactuamos es necesario para establecer

espacios de convivencia. Un programa que tiene como objetivo formar a alumnos que puedan vivir con otros tendría que incluir la interculturalidad como tema primordial. El libro de FCyÉ 1 trata la cuestión de la interculturalidad únicamente mediante breves menciones de la diversidad (cuando aborda tipos de discriminación y cuando hace referencia a los grupos indígenas como valores culturales del país). El libro de FCyÉ 2, además de ofrecer definiciones de interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad, menciona herramientas, valores y prácticas de interacción en escenarios particulares, donde hay formas de vida desiguales. La autora recalca el contexto desigual que se vive en cualquier parte del mundo y ejemplifica con acciones que se han tomado y podríamos ejercer para aminorar situaciones de conflicto.

En ambos libros se reconoce que la democracia representativa es una forma de ejercer la Democracia. No obstante, FCyÉ 1 se limita a definir Democracia y Convivencia democrática y a describir algunos aspectos del estado de derecho y del funcionamiento del sistema democrático representativo, mientras que FCyÉ 2 expone de manera más clara la relación entre democracia como forma de gobierno y forma de vida, también señala algunas acciones que los estudiantes y los demás ciudadanos pueden realizar para tener una vida democrática en la construcción de un bien común.

La disparidad entre los libros de texto también se observa en que no comparten entre sí: las estrategias de enseñanza aprendizaje, el patrón y la estructuración de actividades y el tipo de ilustraciones. En FCyÉ 1 se presentan problemas de lenguaje, de correspondencia entre los contenidos, de los contenidos en relación con las actividades, de los temas con las ilustraciones, entre otros.

En general, el libro de FCyÉ 2 se apega mejor al *Programa* y al *Plan de estudios*. En su contenido podemos ver un real esfuerzo introducir actividades que buscan educar para la convivencia y desarrollar competencias para la convivencia y la vida en sociedad.

Para ejemplificar lo que he dicho hasta ahora, en las siguientes secciones analizaré algunos bloques de los libros de texto.

Bloque II: Los adolescentes y sus contextos de convivencia

La convivencia aparece como un tema central del segundo bloque de FCyÉ 1, y se aborda a través del tema de la adolescencia. El objetivo de esa sección es proveer información a los alumnos sobre diversas situaciones a las que se pueden enfrentar en diferentes espacios de

convivencia, situaciones que pueden afrontarse de manera óptima si se ejercen las competencias cívicas y éticas sugeridas en la secuencia didáctica.

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: CONOCIMIENTO Y CUIDADO DE SÍ MISMO • AUTORREGULACIÓN Y EJERCICIO RESPONSABLE DE LA LIBERTAD • APEGO A LA LEGALIDAD Y SENTIDO DE JUSTICIA	
EJES: PERSONA, ÉTICA Y CIUDADANÍA	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Discute sobre las acciones y las condiciones que favorecen u obstaculizan el derecho al desarrollo integral de los adolescentes. • Rechaza situaciones que dañan las relaciones afectivas y promueve formas de convivencia respetuosas de la dignidad humana en contextos sociales diversos. • Cuestiona los estereotipos que promueven los medios de comunicación y propone acciones que favorecen una salud integral. • Asume decisiones responsables e informadas ante situaciones que ponen en riesgo su integridad personal como consecuencia del consumo de sustancias adictivas y trastornos alimentarios. 	<p>EL SIGNIFICADO DE SER ADOLESCENTE EN LA ACTUALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración social y cultural de la pubertad y la adolescencia en diferentes contextos. Aprender de las diferencias: respeto y solidaridad ante las diferencias físicas y personales. Formas de relación y de comunicación entre los adolescentes: el lenguaje, la música y las tecnologías de la información y la comunicación. • Los adolescentes como sujetos con derechos y responsabilidades. Su derecho a un desarrollo integral: educación, alimentación, salud, salud sexual, recreación, convivencia pacífica, trabajo y participación social. <p>IDENTIFICACIÓN Y PERTENENCIA DE PERSONAS Y GRUPOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significado de las relaciones de amistad y compañerismo en la adolescencia. Clarificación de las condiciones que benefician o afectan las relaciones de amistad: autoestima, respeto en las relaciones afectivas, equidad de género, violencia, reciprocidad y abusos en la amistad. • Relaciones sentimentales en la adolescencia: noviazgo, vínculos afectivos, amor, atracción sexual, disfrute, afinidad, respeto y compromiso. Diferentes significados de la pareja en distintas etapas de la vida de los seres humanos. Reconocimiento y prevención de la violencia al interior de las relaciones de noviazgo y la pareja. • Importancia de los componentes de la sexualidad en las relaciones humanas y en la realización personal: reproducción, género, erotismo y vinculación afectiva. Información sobre los derechos sexuales y reproductivos. Prevención y rechazo a la violencia sexual. <p>LOS ADOLESCENTES ANTE SITUACIONES QUE ENFRENTAN EN LOS ÁMBITOS DONDE PARTICIPAN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de trastornos alimentarios: anorexia, bulimia y obesidad, entre otros. Análisis de los estereotipos que promueven los medios de comunicación y su influencia en la salud integral. Acciones que favorecen una alimentación correcta y una salud integral. • Riesgos en el consumo de sustancias adictivas. Drogadicción, alcoholismo y tabaquismo. • Percepción del riesgo en los adolescentes ante situaciones que atentan contra su salud y su integridad: violencia en la familia, maltrato, <i>bullying</i>, acoso, abuso y explotación sexual. Infecciones de transmisión sexual. Responsabilidad en la autoprotección. Recursos para responder asertivamente ante la presión de los demás en el entorno próximo. • Derecho a la información sobre personas, grupos, organizaciones e instituciones que brindan ayuda y orientación a los adolescentes en situaciones de riesgo. Regulación jurídica, marco de acción preventiva y correctiva.

Figura 1. Secuencia didáctica *Los adolescentes y sus contextos de convivencia*. Sep 2011b, 42.

Pese a que la convivencia aparece enunciada como un tema central en el bloque, es poco clara la manera en la que se aborda, puesto que gran parte del rubro se enfoca a hablar de la adolescencia y las situaciones que pueden enfrentar los jóvenes a su paso. No aparece una definición de convivencia, aunque se señalan dos maneras en las que puede darse: como sinónimo de interacción y como una relación “pacífica” a construir. Con todo y la falta de definición, en el bloque se ofrecen herramientas para el desarrollo de competencias para la convivencia, y se puede ver el intento de tratar temas indispensables para aprender a vivir con otros (como el respeto a la diversidad de pensamiento y de formas de vida). Un ejemplo muy puntual de diversidad que maneja el libro, y que me parece muy oportuno, es que los estudiantes pueden pensar que existen muchas maneras de ser adolescente.

También se señala que “para que la vida en común sea óptima es necesario comprender las diferencias y respetar el proceso de todas las personas y ser solidarios con otros adolescentes que pueden requerir ayuda” (Sosa *et al.* 2012, 62), y también es indispensable mejorar las vías comunicativas. Me parece que la información es adecuada y se apega al objetivo de la asignatura, sin embargo no se explica cómo se podría mejorar la comunicación y ejercer acciones solidarias, así como tampoco se provee de actividades y ejercicios que las pongan en práctica.

Los derechos y las responsabilidades son tratados en el segundo bloque de forma muy superficial, ya que el tema se enfoca en la descripción de los resultados de la *Convención sobre los Derechos del Niño* y cada uno de estos derechos, entre los que figuran la convivencia pacífica y la participación social. Sin embargo, la información aparece descontextualizada, y poco articulada respecto de los temas precedentes y subsecuentes. Lo único que se presenta es una sección donde se realizan preguntas para que los estudiantes reflexionen de manera personal sobre el ejercicio de los derechos y responsabilidades, en diferentes ámbitos como: “el familiar, el escolar, el recreativo, el comunitario” (70) y nacional. Sin embargo, no hay ninguna indicación para una discusión grupal o relación de las preguntas con los derechos señalados. En este sentido, cabe señalar que los derechos y las responsabilidades tienen una vinculación insoslayable con la competencia *autorregulación y ejercicio responsable de la libertad*, por lo que la ausencia de un tratamiento claro tiene consecuencias formativas.

En el *Programa* se establece que los contenidos del segundo bloque también deben apoyarse de información sobre la salud integral y sexualidad:

mitos e implicaciones de su ejercicio, información sobre métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual”⁸²[...]Debido a que los temas de sexualidad, violencia, identidades, entre otros, pueden ser considerados como íntimos y muy personales, es indispensable tratarlos en un ambiente de confianza, de forma natural y con bases científicas (SEP 2011b, 107).

Sin embargo, en el libro de texto, la sexualidad se aborda únicamente a partir de la definición de conceptos como identidad sexual, sexualidad, sexo y género, mientras trata de forma muy superficial el tema del erotismo y las prácticas sexuales y no contempla otras formas de vivir la sexualidad, o los problemas (individuales o sociales) que implica la coexistencia de diferentes expresiones de la sexualidad. Los contenidos referentes a la sexualidad, la violencia y las adicciones se limitan a un plano descriptivo, de forma que no es clara la manera en que las competencias de conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio de la libertad y apego a la legalidad y sentido de justicia pueden desenvolverse en el contexto de una dimensión tan importante para los adolescentes.

El bloque se enriquece de manera sustancial con información referente a las leyes y declaraciones que buscan que las personas ejerzan sus derechos y eviten encontrarse en situaciones de violencia o vulnerabilidad, así como con actividades que propician la búsqueda de instancias que apoyen a las personas en situaciones que atenten contra su dignidad. Sin embargo, se echan de menos actividades en las que se reflexione en torno a estas temáticas y se pongan en práctica los conocimientos vistos en clase.⁸³

Bloque III: La dimensión cívica y ética de la convivencia

En el tercer bloque, *La dimensión cívica y ética de la convivencia*, se busca un desarrollo de la empatía y el reconocimiento del otro para la construcción de una convivencia con base en principios cívicos y éticos, así como el desarrollo de las competencias que favorecen el respeto y la valoración de la diversidad, el manejo y la resolución de conflicto y el sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.

⁸² Como si la sexualidad sólo se redujera a las relaciones sexuales y sus riesgos, y no a una gama de expresiones relacionadas con el género, la identidad, las preferencias y la configuración de los cuerpos.

⁸³ Por ejemplo, en el bloque se reconoce como fundamental el diálogo y enseñar a dialogar, pero no se proporcionan los elementos y conocimientos necesarios para desarrollar esta habilidad.

Puede apreciarse un esfuerzo por lograr que los individuos tengan conocimientos sobre una convivencia basada en principios cívicos y éticos. Por tal motivo, al principio del tercer bloque se definen algunos valores que se presentan en la vida de las personas como los: económicos, estéticos, culturales y éticos. De estos últimos se desprenden algunos valores básicos y compartidos por las sociedades, a partir de los cuales se pueden construir mejores relaciones de convivencia. Los temas tratados se pueden ver en la siguiente secuencia didáctica del tercer bloque establecida en el *Programa de Estudios 2011*, misma que tendría que desarrollarse en los contenidos, ilustraciones, actividades y evaluaciones del libro.

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: RESPETO Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD • MANEJO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS • SENTIDO DE PERTENENCIA A LA COMUNIDAD, LA NACIÓN Y LA HUMANIDAD.	
EJES: PERSONA, ÉTICA Y CIUDADANÍA	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Distingue distintos tipos de principios y valores para orientar sus acciones, teniendo como criterio el respeto a los derechos humanos.} • Valora la diversidad cultural en las sociedades contemporáneas y asume actitudes de corresponsabilidad ante situaciones que afectan la convivencia cotidiana y el entorno natural y social. • Cuestiona y rechaza conductas discriminatorias de exclusión, restricción, distinción o preferencia que degradan la dignidad de las personas, por motivos sociales, económicos, culturales y políticos. • Analiza situaciones de la vida diaria en donde se presentan conflictos de valores y propone soluciones no violentas basadas en la convivencia 	<p>LOS PRINCIPIOS Y VALORES COMO REFERENTES DE LA REFLEXIÓN Y LA ACCIÓN MORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes tipos de valores: económicos, estéticos, culturales y éticos. Criterios y cualidades que empleamos para valorar. Las razones y argumentaciones individuales. • Valores compartidos y no compartidos: libertad, igualdad, justicia, equidad, pluralismo, tolerancia, cooperación, solidaridad y respeto. • Consideración de los demás en la reflexión ética: sus perspectivas, necesidades e intereses. <p>RESPONSABILIDADES EN LA VIDA COLECTIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad y autonomía en la conformación de una perspectiva ética. Responsabilidad ante sí mismo y ante los demás. Pertenencia a grupos diversos en la conformación de la identidad personal. La interdependencia entre lo personal y lo colectivo. • Valoración de los derechos de los demás. Valores sociales, culturales y tradiciones que favorecen una convivencia armónica con el medio social y natural. <p>EL RETO DE APRENDER A CONVIVIR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos de la convivencia que enriquecen a las personas y favorecen la cohesión social: conocimiento mutuo, interdependencia, comunicación, solidaridad, cooperación, creatividad y trabajo. • La equidad de género en las relaciones entre mujeres y hombres. Los estereotipos que obstaculizan la equidad. Diferencias y relaciones entre sexo y género. • Actitudes que deterioran y obstaculizan la convivencia: etnocentrismo y discriminación basada en el origen étnico o nacional; sexo, edad, discapacidad; la condición social o económica; condiciones de salud, embarazo; lengua, religión, opiniones; preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra.

pacífica, la cooperación, el diálogo, la negociación y la conciliación.

- Prácticas discriminatorias que reproducen la desigualdad, la exclusión, la pobreza y atentan contra los derechos fundamentales de las personas, obstaculizan el desarrollo nacional e impiden la consolidación democrática del país.
- El conflicto en la convivencia. Relaciones de autoridad: fuerza, influencia y poder entre personas y grupos. Perspectiva y derechos de los adolescentes ante las figuras de autoridad y representación.
- Vías para la construcción de formas no violentas de afrontar y solucionar el conflicto: el diálogo, la negociación y la conciliación.

Figura 2. Secuencia didáctica *La dimensión cívica y ética de la convivencia*. SEP 2011b, 43.

En la primera unidad del bloque se describen valores para la convivencia, como: libertad,⁸⁴ igualdad,⁸⁵ equidad,⁸⁶ pluralismo,⁸⁷ tolerancia,⁸⁸ respeto,⁸⁹ y solidaridad.⁹⁰ Considero que tales valores son indispensables porque dentro de ellos se reconoce las posibilidades de convivir en un contexto diverso y también de tomar acciones justas y solidarias hacia los otros. Pero no es suficiente conocer los valores éticos compartidos, también es necesario que los alumnos tengan capacidades para reflexionar éticamente. De tal forma que los individuos pueden hacer conciencia en torno los actos propios “cuidar la dignidad y respetar a todos los individuos” (Sosa *et al.* 2012, 121).

En el libro de texto se definen la empatía y la alteridad como cualidades para lograr una mejor reflexión ética; pues, aunque se considera fundamental desarrollar la reflexión en torno a problemas éticos (con los que nos encontramos cada día), también se aprecia como importante

⁸⁴ En el libro de texto, la libertad es entendida “como el derecho de actuar o realizar diferentes actividades sin que nadie (gobierno, organización social u otro individuo) intervenga, amenace o lo impida” (Sosa *et al.* 2012, 117).

⁸⁵ Refiere “a que todas las personas deben ser tratadas sin ninguna distinción y que cuenten con las mismas oportunidades y condiciones para que desarrollen sus capacidades en plenitud” (118).

⁸⁶ En el libro de texto se menciona que “la equidad significa otorgar a los hombres y mujeres acceso a la justicia, el derecho a la toma de decisiones en los ámbitos social, familiar, político, cultural y económico, así como el beneficio de utilizar los servicios sociales con igualdad de oportunidades, respetando las diferencias y particularidades de los individuos” (118).

⁸⁷ “Reconoce la libertad del individuo para actuar de acuerdo con sus principios y valores y permite la convivencia y coexistencia de minorías y mayorías que viven, trabajan o se encuentran en el mismo sitio” (118).

⁸⁸ En el libro se define a la tolerancia como “el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos [...]La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No solo en un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica” (110).

⁸⁹ El respeto es entendido como “la capacidad de reconocer, apreciar y valorar a los otros como a uno mismo es la base de la convivencia armónica de toda sociedad [...] incluye omitir cualquier acción que lastime los derechos ajenos, e implica hacer por el otro lo que es debido y justo” (119).

⁹⁰ “Se refiere a la participación y a la disposición de ayudar, de identificarse y unirse a una causa común. La capacidad de sentir con y como el otro es un factor importante dentro de la solidaridad” (119).

contar con una perspectiva ética (la cual refiere al modo en que o a las decisiones que la comunidad toma para lograr el bien común).

Aunque la primera unidad del tercer bloque contiene información acertada, hacen falta actividades didácticas a realizarse de forma colectiva, sobre todo en la sección de valores colectivos y las cualidades que los apoyan, ya que el libro sólo marca una actividad para los valores en la sociedad mexicana. Además, aunque es innegable la importancia de contar con referentes históricos para una mejor comprensión de las formas de convivencia social (como señala el *Programa*), una actividad enfocada al tratamiento histórico de los valores puede ser poco útil cuando aleja a los jóvenes de la reflexión de los valores colectivos que ejercen en su vida diaria.⁹¹

En la segunda unidad del tercer bloque se menciona que es importante ejercer el valor de la responsabilidad en la vida diaria, ya sea individual o colectiva. Más adelante se describen algunos espacios o grupos donde el individuo puede ir conformando su identidad, compartir prácticas, valores y tener un sentido de pertenencia. También se señala como indispensable que los individuos reflexionen y se responsabilicen de su identidad personal y trabajen en torno a los elementos que pueden ser negativos, como vicios o adicciones. Se exponen, además, las cualidades o beneficios de pertenecer a un grupo y adquirir responsabilidades y compromisos con los miembros. Sin embargo, no hay actividades en las que se puedan ejercitar los contenidos y, como pasa con el segundo bloque, se habla de “diálogo para la resolución de problemas”, pero no se dan las herramientas para dialogar, ni ejercicios para ponerlo en práctica.

Aun así, me parece interesante la propuesta de reflexión en torno a la identidad individual, porque considero que reflexionar la identidad propia es cuestionarse prácticas y modos de pensamiento que pueden estar fuertemente interiorizadas y afianzadas por vivencias y emociones que hacen que éstas tengan sentido. Aunque enfatizar en cuestiones tales como los vicios y las adicciones en tanto prácticas negativas que atentan contra la integridad personal, deja en las sombras muchas otras prácticas como el machismo, la xenofobia, la corrupción, entre otras que también pueden formar parte de la identidad individual y atentar contra la dignidad de las personas.

⁹¹ La actividad no sólo corresponde a otro contexto, sino que también supone que los valores mexicanos han sido heredados a todas las sociedades mexicanas con preguntas como ¿Actualmente siguen vigentes los valores que inculcaban los padres mexicanos a sus hijos? ¿Alguno ha caído en desuso? (Sosa *et al.* 2012, 123).

En el tercer bloque también hay una sección llamada *Valoración de los derechos de los demás. Valores sociales, culturales y tradicionales que favorecen una convivencia armónica con el medio natural y social*, en donde se habla de los ideales que nos motivan a actuar, como los valores sociales y culturales. Mientras que los valores sociales son pensados como los ideales que motivan a actuar a los individuos, los valores culturales se conciben como “el compendio de conceptos, creencias, actividades que permiten al ser humano comunicarse, interactuar y ser competente en la sociedad donde se desenvuelve, además de la herencia cultural acumulada durante siglos que plasma la relación entre el ser humano y el medio social y natural” (Sosa *et al.* 2012, 129).⁹²

Un ejemplo de valores culturales, como lo reconoce el Artículo 2° de la Carta Magna es el conjunto de grupos étnicos que existen en México, con una variedad de maneras de expresar su patrimonio cultural, transmitiéndolo a su grupo y compartiendo sus creaciones artísticas, la producción, distribución y difusión de expresiones culturales con otros grupos y con la sociedad en general usando distintos medios y tecnologías (130).

¿Las sociedades son valores culturales? ¿Todas las sociedades en el país o sólo las llamadas grupos étnicos? ¿Valores culturales para quiénes? ¿Cuál es la sociedad en general? El siguiente párrafo señala:

Si bien la cultura determina la forma como interactúan los individuos en su entorno social, también su actuar y su comportamiento en el entorno natural, sin embargo, poco hacen por cuidarlo. Algunos ejemplos de esto son el deterioro ambiental, que cada vez es más grande, la disposición de la basura, la falta de suelos fértiles para sembrar, la escasez de agua o los altos niveles de contaminación en algunas ciudades del mundo (130).

En un párrafo siguiente, se habla de la diversidad manifiesta en la interacción del individuo con el entorno natural y social, la importancia de reconocer, respetar y valorar las formas de actuar de los individuos con su medio y la necesidad de utilizar de forma racional los recursos. Para cerrar la página se sugiere una actividad en la cual se define la sostenibilidad

⁹² Cabe señalar que en el libro se utiliza la noción de cultura expuesta por la Real Academia Española “un conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época, grupo social, además es un conjunto de conocimientos que permiten a alguien desarrollar su juicio crítico” (Sosa *et al.* 2012, 124).

ambiental y se pide a los estudiantes que busquen algún proyecto de jóvenes que hagan frente a los problemas que afecten su entorno social y natural.

En la siguiente hoja se definen las tradiciones como las prácticas “más antiguas, incluso milenarias que muestran los valores colectivos de una comunidad”. Mismas que nos enriquecen porque “nos vinculan con la herencia cultural y familiar, y favorecen la conformación de nuestra identidad” (131). Se ejemplifica con el altar del día de muertos, como un elemento que promueve el valor de respeto a los ancestros.

Después de definir tradición, se plantea una actividad en donde los estudiantes deben investigar sobre alguna fiesta de un estado del país, los valores que promueve, las fechas en las que se realiza y su significado. Posteriormente deben exponer los resultados de la investigación al grupo y contestar las preguntas que se señalan en la actividad como: ¿cómo favorecen las tradiciones culturales a la convivencia? ¿Cómo ayudan las tradiciones a mantener el bienestar y el bien colectivo?

Como he tratado de evidenciar en los párrafos precedentes, los contenidos están poco articulados, prácticamente desvinculados entre sí, situación que puede traer problemas con lo que se busca comunicar y se comunica. Por ejemplo, no hay nada que haga una diferenciación entre el tema de los valores culturales — no exclusivos de los grupos étnicos —, y el tema del daño al ambiente, así como tampoco hay una forma clara de relación entre ambos.

Por otro lado, pareciera que tanto tradición como valores culturales — más allá de su definición — están inmersos en una percepción cosificada y folklorizada de cultura, misma que se puede evidenciar en los ejemplos y en la última actividad planteada. Cabe mencionar que las tradiciones no corresponden únicamente a actividades oficializadas por parte del Estado y no todas reducen su accionar a una entidad federativa. De hecho, un gran número de prácticas culturales traspasan los límites de las distribuciones territoriales que ha impuesto el Estado.

En la última unidad del tercer bloque, *El reto de aprender a convivir*, se comienza por hablar de la convivencia como la forma de interacción armónica entre individuos, misma que puede ser enriquecida por la diversidad. En el libro se menciona que es importante saber convivir ya que la convivencia puede propiciar cohesión social en los diferentes grupos donde los individuos se desenvuelven.

Para generar una mejor convivencia y cohesión social, los individuos deben generar las siguientes actitudes (definidas en el libro): el conocimiento mutuo, el conocimiento

interpersonal, el conocimiento mutuo intercomunitario, la interdependencia y la comunicación. En esta última se hace especial énfasis, porque es la que propicia el conocimiento mutuo, la participación y la solidaridad (también definida). Sin embargo, no se propone ninguna actividad para poner en práctica estas actitudes. Así como tampoco se ponen en práctica contenidos referentes a la cooperación, la creatividad y el trabajo, importantes también para la convivencia y el desarrollo colectivo.

El tema de aspectos de la convivencia cierra con una actividad en la que los jóvenes deben responder de forma individual a preguntas con respecto a las problemáticas de convivencia en la escuela. No se sugiere en ningún momento compartir las impresiones personales con el profesor y los demás miembros del grupo, pero sí se pide formular un proyecto en conjunto para promover la convivencia y cohesión social en la comunidad escolar.

También se habla de forma acertada sobre la distinción entre sexo y género, los estereotipos y los roles que se le asignan tanto a los hombres como a las mujeres. Posteriormente se habla de forma clara del etnocentrismo, y de “prácticas discriminatorias que reproducen la desigualdad, la exclusión, la pobreza y atentan contra los derechos fundamentales de las personas, obstaculizan el desarrollo nacional e impiden la consolidación democrática del país” (Sosa *et al.* 2012, 141). Prácticas discriminatorias por género, origen racial, discapacidad, ideología o religión, situación económica, origen étnico o cultural y orientación y preferencia sexual, pero no se contextualizan, ni tampoco se propone una actividad para que los estudiantes identifiquen o reflexionen sobre estas prácticas tan cotidianas.

Las prácticas discriminatorias también son maneras de vivir la diversidad y la desigualdad. Pero en el libro se explican de manera muy breve y no hay ninguna indicación que las lleven a contextos particulares. Por lo que podemos preguntarnos si ¿se habla de ellas en el salón de clase?, ¿cuál es la atención que prestan los profesores a estos contenidos?, ¿esta información tiene relevancia comparada con otros contenidos en el libro de texto?

De acuerdo con la estructura del libro, parece que estos contenidos se pierden. La actividad sugerida es una lectura del caso de un niño al que se le dificulta ir a la escuela por el grado de marginalidad en el que vive. Con base en el texto se espera que los estudiantes respondan preguntas como: ¿existe una situación de discriminación en el relato que acaban de leer? ¿Cómo afecta la situación de este joven a la democracia del país? Me parece interesante la segunda cuestión, porque evidentemente las situaciones de discriminación y desigualdad

imposibilitan una vida democrática, pues no todos pueden apropiarse del espacio público de manera equitativa y decidir sobre nuevas formas para construir una mejor vida. Sin embargo, hasta ese momento el libro no ha mencionado nada sobre la Democracia, cómo se concibe y se vive en el Estado mexicano.

Los últimos dos apartados del tercer bloque están enfocados en la convivencia. Por un lado, se habla de los conflictos que se pueden dar en la convivencia y por otro, se mencionan las vías no violentas para afrontar los conflictos. Conflictos que pueden imposibilitar las relaciones armónicas, escalar y manifestarse en acciones violentas que atentan contra la vida de las personas.

En el libro se afirma que “es indispensable procurar una correcta convivencia para que, a pesar de las diferencias, los seres humanos reconozcan su derecho de ser diferentes. En consecuencia, aunque se tenga que tolerar las posturas contrarias, se debe vivir en conformidad con el respeto que merece cualquier persona” (Sosa *et al.* 2012, 143). A simple vista, esta afirmación invita a las personas a reconocer su diferencia, respetar la de los demás y conformarse con su forma de vida, sin embargo, parece implicar que los individuos están obligados a aceptar cualquier tipo de postura contraria como una forma de reconocimiento a la diferencia.

¿Qué pasa cuando la diferencia imposibilita vivir en conformidad con una vida poco digna? ¿Qué sucede cuando las diferencias son desigualdades y desconexiones? ¿Cuándo no se puede tolerar posturas contrarias que atentan contra la integridad de las personas? ¿O cuándo el respeto, se confunde con relativismo y se convierte en una limitante para la toma de decisiones para un proyecto de una mejor vida? Desde luego que estas cuestiones no las contempla el libro, así como tampoco contempla estrategias para la convivencia.

Con respecto a la resolución de conflictos se menciona que es necesario emplear diferentes estrategias, así como contemplar las emociones y los sentimientos en la toma de decisiones pues muchas veces las personas actúan en función de éstos. Sin embargo, no se sugiere ninguna actividad con el enfoque socioafectivo, ni se especifica cuáles serían las

estrategias para la resolución de conflictos, únicamente se propone la organización de un debate grupal.⁹³

Finalmente, el tercer bloque concluye aludiendo a mecanismos facilitadores para la comunicación efectiva para la resolución de conflictos como: la empatía, retroalimentación, escucha activa y asertividad. También se mencionan algunas formas para actuar y resolver conflictos como: el diálogo, la negociación y la conciliación.

Tanto las herramientas para una mejor comunicación como las maneras en las que se pueden resolver los conflictos, son tratadas de forma breve y muy clara. Por lo que, si bien se sugiere una actividad alrededor de un conflicto hipotético y su posible solución, de manera que los estudiantes pongan en práctica los contenidos del bloque, considero que una situación hipotética planteada en el libro de texto no alcanza para que los alumnos desplieguen su creatividad en el ejercicio de construir soluciones a situaciones con los que conviven diariamente para, así, ejercitar sus habilidades comunicativas.

Como hemos visto, el Bloque III contiene temas muy complejos que, en el mejor de los casos, deberían tratarse a partir de información responsable y nítida, y apoyarse en actividades más precisas y concretas que propicien la reflexión entre los alumnos y hagan útil el conocimiento visto en el aula. De otra manera se corre el riesgo de no comunicar conocimiento que podría servir para ejercitar realmente prácticas éticas, cívicas y humanas, para una mejor convivencia con los otros, con los que podemos compartir proyectos comunes. Por otro lado, la participación del profesor en las actividades es prácticamente nula en este y los bloques previos, a pesar que el *Programa* lo contempla.

⁹³ El debate grupal debe estar conformado por un moderador, una parte a favor y otra en contra. En el debate los estudiantes deben respetar las siguientes 'reglas': escuchar con respeto, ser tolerante con las opiniones de los demás, ser respetuosos con el tiempo cordado, ser claros en los argumentos presentados.

ANEXO 2 EL TALLER

ESCUELA SECUNDARIA EDUARDO URZAIZ RODRÍGUEZ

El 15 de junio de 2016, acudimos a la escuela Eduardo Urzaiz Rodríguez a impartir el taller *Algunas nociones sobre la convivencia*. Fue hasta ese día que el director del plantel nos asignó al grupo con el cual trabajaríamos. Acompañados por una prefecta, quien por indicaciones del director estaría presente durante el taller, llegamos a primera hora al aula del 2B. El grupo estaba conformado por 46 alumnos de una edad entre 13 y 14 años, del total de los estudiantes 21 eran mujeres y 25 hombres, y con ellos (en presencia de la prefecta y el profesor de matemáticas) dimos paso al taller. Al inicio, los alumnos se encontraban callados y a la espera de alguna indicación. Pero, después de una actividad introductoria, se mostraron entusiastas y participativos en las actividades tanto individuales como grupales.

PRIMERA SECCIÓN: LA NOCIÓN DE CONVIVENCIA

Las nociones de convivencia que externaron los alumnos fueron variadas, tanto en el trabajo individual como en el colectivo. Sin embargo, pueden identificarse respuestas diferenciadas, que clasificó como: conceptual, construcción personal y conceptual con reflexión propia, me explico.

De los 46 alumnos, 16 coincidieron en que la convivencia era un concepto que refería a la interacción de dos o más personas, en ocasiones se mencionaba que esta tendría que ser armónica o favorecida por el diálogo, uno de estos estudiantes mencionó que la convivencia era la “acción o efecto de convivir” (Hazael, 14 años) (sic). Estas respuestas se han catalogado como conceptuales, pues corresponden de forma fiel a la forma en la que el libro de texto trata la convivencia (por un lado, como sinónimo de interacción y, por otro, como una relación armónica a construir).⁹⁴

19 alumnos elaboraron nociones sobre lo que ellos consideraban como convivencia, algunas constantes en las respuestas fueron: la amistad, la compañía, el respeto, el diálogo, el conocimiento del otro, el autoconocimiento y la acción de compartir. Clasifico a este tipo de

⁹⁴ Ver anexos de análisis del libro de texto.

respuestas como de construcción personal. Por ejemplo, Ana de 13 años mencionó que la convivencia “es el diálogo entre dos o más personas pasando un rato agradable con ellas compartiendo ideas, pensamientos o emociones” (sic), por su parte Laura de 14 años señaló que para ella era: “relacionarse con otras personas habiendo respeto, en sí, valores. Intercambiando ideas, puntos de vista. Aunque no sólo se convive hablando, también hay convivencia cuando estás jugando o interactuando con personas” (sic) y para María Fernanda era “cuando una persona pasa tiempo con otra y descubren como son. La convivencia no siempre es fácil, pero dejáramos tantas cosas de lado veríamos que somos tan parecidos porque al haber falta de esto hay muchas tragedias tenemos que pasar más tiempo juntos sin pelear” (sic). También hubo algunas respuestas que se refieren a la forma en la que los estudiantes conviven; por ejemplo, Jesús de 14 años señaló, que la convivencia para [él] “es poder platicar, relajarse, pasar tiempo entre amigos, parientes, etc. Una amistad deber ser armonía y amistad” (sic). Por otro lado, Melany de 13 años menciona que para ella es “estar con más personas platicando temas que les interesa, comer, pero más platicar” (sic).

El resto de los estudiantes (11 estudiantes) se enfocó a señalar el concepto y a ampliarlo con lo que ellos consideraban importante, como elementos que facilitan la convivencia, limitantes o características sociales que envuelven los contextos de interacción, por ejemplo un estudiante mencionó que “es un concepto que se refiere a la manera en la que las personas de cierto sitio o localidad, se relacionan, esto mediante diálogos, mediante los pensamientos e ideas que existen entre las mismas personas. Pero para que esta existe se necesita de la comprensión hacia los demás” (sic). Otro más señaló que “para su persona [...] la convivencia, es la interacción pacífica y armónica entre dos o más personas sin importar las distintas cuestiones sociales que prevalecen en la actualidad como son: la discriminación, la exclusión, la sexualidad, etc. Que a veces privan a la convivencia en alcanzar las dos características antes mencionadas. Esta se alcanza mediante el diálogo” (Gael, 14 años). Este tipo de respuestas fueron clasificadas como conceptuales con reflexión propia.

Elementos que hacen posible la convivencia

Como respuesta a la cuestión ¿qué elementos facilitan la convivencia? los estudiantes proporcionaron cuatro tipos de respuestas: a) las que enuncian los valores cívicos y éticos señalados en el libro, b) las que mencionan actitudes cotidianas que favorecen la convivencia,

c) las que hacen una enunciación de los contenidos en el libro con una construcción propia y d) que ejemplifican prácticas en contextos específicos.

De los 46 alumnos, 26 señalaron algunos valores cívicos y éticos como elementos que facilitan la convivencia, dentro de los valores mencionados con mayor frecuencia se encuentran, la tolerancia, el respeto y la amistad, en menor medida se mencionó el diálogo como un componente que favorece la convivencia.

Las actitudes cotidianas también fueron consideradas como elementos que facilitan la convivencia, 10 de los alumnos hicieron mención de actitudes como la generosidad, amabilidad, simpatía, por ejemplo, Rafael de 13 años mencionó “el ser amable, que entiendas a los demás, que no te encierres en una sola idea” (sic) favorece a la convivencia, mientras que Goretti de la misma edad, señaló que es importante “no hacer caso a prejuicios, no tener una mente cerrada, ser amigable, comunicada, darse a llevar, ser divertida, graciosa, amable, etc.” (sic).

Ocho estudiantes aludieron a los contenidos del libro e hicieron apreciación personal sobre aquello que facilita la convivencia. Ingrid de 14 años mencionó que además de la “la armonía y la comunicación” hay otros elementos que facilitan la convivencia como, “el tiempo que se dedica, los juegos que se practican, el espacio que se elige”. Por otro lado, Ana de 13 años, señaló que “ser tolerantes, hablar tranquilos, respetar las opiniones de los demás y hablar sinceramente” (sic), coadyuvan a convivir.

Por último, dos alumnos señalaron algunas prácticas hacia la convivencia en contextos específicos, María de 13 años señaló que “dos personas en un café desallunando a las 11 am., platicando, riendo, comiendo, se cuentan que tal les fue en su día y como así, se conocen de verdad sin estereotipos, hablando sinceramente” (sic). Citlaly de 14 años señaló que la tolerancia y el respeto en la escuela y en la casa facilitan la convivencia.

Elementos que no facilitan la convivencia

Con respecto al ejercicio “menciona algunos elementos que no faciliten la convivencia” los alumnos proporcionaron respuestas muy variadas, que para fines analíticos agrupé de la siguiente manera: a) las que refieren a la falta de los valores que facilitan la convivencia,⁹⁵ b) las que hacen mención de alguna problemática tratada en el libro de texto como un factor que

⁹⁵ Ver respuestas de la sección anterior.

restringe la convivencia, c) las que ejemplifican con actitudes y prácticas en contextos específicos y, d) las respuestas que no se inscriben en ninguna de las categorías anteriores.

13 alumnos se limitaron a señalar que los elementos que no facilitan la convivencia son la carencia de algunos valores como el respeto, la tolerancia o el diálogo. Por ejemplo, José de 13 años mencionó que no es fácil convivir “cuando no se tiene el respeto necesario, cuando se ignora el tipo de tema a dialogar” (sic). Claudio 14 años respondió que algunos elementos que dificultan la convivencia son la “falta de respeto por gustos, temas, no tolerar los gustos de los demás, basarse en estereotipos” (sic). Por otro lado, Wilberth de 14 años mencionó que es difícil convivir “cuando no hay respeto por las preferencias, cuando no se tolera lo que el otro dice” (sic).

Ocho alumnos proporcionaron respuestas que refirieron a alguna problemática tratada en el libro de texto, como un factor que restringe la convivencia, por ejemplo, Daniel de 14 años señaló que “el dinero implica desigualdad, implica que la otra persona se sienta mal o discriminado”.⁹⁶ A su vez, Jhoselin de 14 años señala que los estereotipos también limitan la convivencia, ya que, “te hacen ver como lo que no eres y eso dificulta a que te conozcan y tengan malas perspectivas de ti” (sic). Gael de la misma edad mencionó que la “exclusión a las personas por diversas cuestiones sociales como discriminación, religión, raza, sexualidad, etc. [así como] la tecnología en ocasiones dificulta la convivencia, daña la estructura de la vida y afecta la comunicación”. El resto de los alumnos hizo alusión a la desigualdad como un impedimento para la convivencia.

Las prácticas y actitudes como componentes que dificultan convivir fueron recurrentes en las respuestas de los alumnos, 17 de ellos hicieron mención de algunas actitudes como la antipatía, el estrés, y prácticas como ejercer los prejuicios y “tener la mente cerrada”. Por ejemplo, Paola de 14 años señaló que no es fácil convivir “cuando por lo menos una persona se comporta antipática” (sic). Por otro lado, Ángel de 13 años mencionó que “es difícil interactuar con una persona que es prejuiciosa y engreída” (sic).

Por último, ocho estudiantes mencionaron algunas limitantes personales que les impide convivir. Por ejemplo, un estudiante de 14 años mencionó que es difícil convivir “cuando te cae

⁹⁶ En el libro de texto, Formación Cívica y Ética 1, la discriminación es tratada como un reto para la convivencia, de hecho, se inscribe dentro de la unidad *El reto de aprender a convivir* del tercer bloque, *la dimensión cívica y ética de la convivencia*.

mal alguien, cuando es ignorante, chaca o geek, cuando es muy cerrado” (sic). Jesús de 14 años señaló que “cuando las personas tienen vicios como el celular que prefieren estar en su cuarto con su celular a salir con sus amigos” se limita la convivencia.

SEGUNDA SECCIÓN: NOTICIAS EN EL FACEBOOK

¿Alguno de ustedes tiene Facebook? ¿Qué les gusta ver ahí? ¿Qué les gusta hacer ahí? Fueron algunas de las preguntas con la que inició la segunda sección del taller. Todos los jóvenes del grupo comentaron que eran usuarios de la red social; las respuestas sobre lo que les gusta ver y hacer fueron variadas, algunos mencionaron que les gusta ver videos, memes y platicar con sus amigos, otros señalaron que ahí se podían ver noticias, videojuegos o imágenes divertidas.

Las intervenciones antes señaladas dieron lugar a dos preguntas, ¿todos han leído noticias en el Facebook? ¿Qué noticias han visto en Facebook en los últimos días? La mayoría de los estudiantes asintió a la pregunta si han leído noticias en la red social, la caracterización de las noticias que habían visto en los últimos días, refería específicamente a dos sucesos, el conflicto entre UBER y el FUTV⁹⁷ y el asesinato en el bar de Orlando Florida. Por lo que se procedió a preguntar ¿quiénes de ustedes se enteraron de lo que ocurrió en el bar de Orlando? De un total de 46 estudiantes, 5 señalaron estar informados del tema, el resto desconocía totalmente de lo que se hablaba.

Los facilitadores dieron paso a actividad de simulación de muros de Facebook (ocho en total), recogiéndose al final la siguiente información:

Comentarios y respuestas

En los muros simulados, los alumnos realizaron 56 comentarios que he clasificado en seis tipos de opiniones.

En una primera categoría, clasifiqué aquellas intervenciones (siete) que expresaban porqué se creía que el suceso era lamentable, al respecto los estudiantes señalaron: “fue injusto que solo por tener una preferencia sexual diferente los maten sin motivo alguno”(sic), “fue desafortunado, ya que los que fallecieron solo fueron a divertirse y no es justo que los maten”

⁹⁷ Los estudiantes hicieron referencia al conflicto ocurrido el 25 de mayo de 2016 entre taxistas del Frente Único de Trabajadores del Volante (FUTV) y choferes de la plataforma UBER a las afueras del Aeropuerto Internacional de la ciudad de Mérida. Tal conflicto consistió en la agresión física y material realizada por parte de los taxistas a los otros choferes. La policía federal tuvo que intervenir y parar dichas agresiones.

(sic), “no tenían razón para matarlos y además no les deben afectar las preferencias que tengan si no se están metiendo con ellos” (sic), “es muy desagradable esta noticia porque es una falta de respeto hacia estas personas #NODISCRIMANCION” (sic), “es una pena porque no se deben discriminar a las personas porque todos somos iguales aun así sean gay, lesbianas” (sic).

En una segunda categoría, agrupé los comentarios (cuatro) que refería al daño que representaba para muchas familias que sus hijos o hermanos fueran asesinadas en el tiroteo del bar de Orlando. Por ejemplo, mencionaron que “este suceso fue terrible para los Estados Unidos y para los familiares de los fallecidos” (sic) “es una pena porque ellos no lo merecían porque no son culpables de nada y los familiares sufren” (sic) “pobres familias que sufren por sus muertos” (sic).

En una tercera categoría, incorporé las opiniones (tres) que proponían realizar acciones como respuesta al suceso. Uno de los comentarios proponía organizar una manifestación, intervención que tuvo el apoyo de una persona más. En otra intervención se mencionó que “se merecen la pena de muerte, los asesinos digo, fue una ofensa total para la gente homosexual porque todas las personas fueron ellos T.T” (sic). Por último, una persona hace la siguiente recomendación: “considerando la cantidad de gente, como ese enfermo, que andan sueltos destruyendo las ilusiones de las personas, opino que deberían prestar mayor atención a aquellos que presentan tendencias destructivas” (sic).

En una cuarta categoría, agrupé los comentarios que expresaban emociones individuales surgidas a raíz de la noticia. De un total de diez intervenciones, seis expresaron sentir, tristeza, desesperanza impacto e indignación. Algunos de los estudiantes señalaron: “no entiendo como existe este tipo de gente. Me decepciona, porque se que existen hasí, no a tal extremo, pero si de una mente muy cerrada” (sic). “Me parece una lástima la sociedad que tenemos :(#NoALaHomofobia” (sic). “Lo ocurrido en Orlando ejemplo de cómo el mundo se está derrumbando y nosotros no hacemos nada para impedirlo. Me desespera las mentes cerradas que todavía siguen presentes y los actos cometidos por esto me aborrecen. La ignorancia cada día crece más y no hacemos nada para impedirlo. Repito sólo son personas que aman a otras que decepción” (sic). “Acercas de esta tema me tiene en un estado de indignación por parte de los que provocaron esta masacre -.-, es terrible que personas así pueden seguir pensando de manera antigua, para mi estas personas no tienen moral -.- #INDIGNADAON” (sic).

Dentro de la categoría de emociones, hubo cuatro comentarios que manifestaron la molestia y la ira que los alumnos sentían. Por ejemplo, algunos alumnos mencionaron: “En lo particular a mi me molesta mucho ya que porque a ti te molesten algunas personas significa que vas a matarlos y menos a la que no tienen nada que ver” (sic). “Por mi parte, me da coraje que las personas sean intolerantes. No puedo creer como la discriminación llega a tal grado de matar inocentes. Que uno no tiene los mismos gustos no significa que hay que agredirlo, al contrario hay que convivir” (sic). “No son intolerantes, son unos malditos hipócritas con falta de valores y educación” (sic). “Que mal que malditos infelices como él, hagan cosas ignorantes y chacas ☹️ #Sehiráalinfierno” (sic).

En una penúltima categoría clasifiqué once reflexiones complejas, en donde los alumnos manifestaron preocupación por los actos discriminatorios, particularmente los que se dan por preferencia sexual. Por ejemplo, un estudiante mencionó:

todas las personas pueden creer que es un tema a la ligera, algunos inclusive pueden decir que esas personas se lo merecían nada más porque esas personas que se encontraban en el lugar eran homosexuales, otros dicen que los que causaron el desastre hacían lo correcto, porque los homosexuales “atentan” contra la familia. Pero lo que si es que nadie se merece lo que esas personas hicieron (sic).

Otros alumnos dijeron que “Lamentablemente es así, las personas nunca dejaron de [discriminar] no por odio, si no por tenerle miedo a lo diferente” (sic). “Ser homofóbico no está chido esto es el siglo XXI”. También se comentó que, “Otro tema de esto es que hay gente que le desagrada este tipo de gente aun sabiendo que esta gente se hace cargo de niños que personas hetero han abandonado. O sea que por criar y querer personas que otra gente abandono es malo y merecen la muerte? Que poca” (sic).

Por último, seleccioné las opiniones que se limitaron a adjetivar al hecho como triste, penoso o desgraciado. Con quince comentarios esta categoría representa la mayoría de las participaciones de los alumnos a comparación de las categorías anteriores.

Otras intervenciones en los muros de Facebook

En los muros de Facebook se presentaron intervenciones recurrentes como algunos hashtags⁹⁸ e ilustraciones de elementos típicos de Facebook como: emoticonos,⁹⁹ memes,¹⁰⁰ likes,¹⁰¹ la opción de compartir comentarios y mensajes de spam.¹⁰² Los hashtags que figuraron en los trabajos de los alumnos fueron: #DeAcuerdo #NoDiscriminación #NoALaHomofobia #INDIGNADAON #Apoyo #Sehiráalinfierno. Algunas de las ilustraciones que los alumnos realizaron pueden verse en las siguientes imágenes.

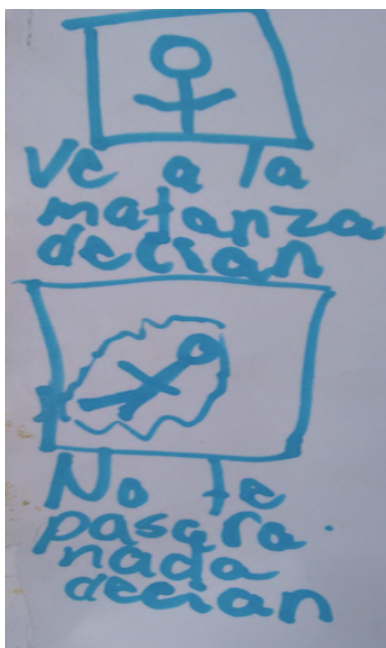


Figura 3. Con base en el contenido de la noticia un alumno recreó un meme en tendencia durante las fechas de implementación del taller.

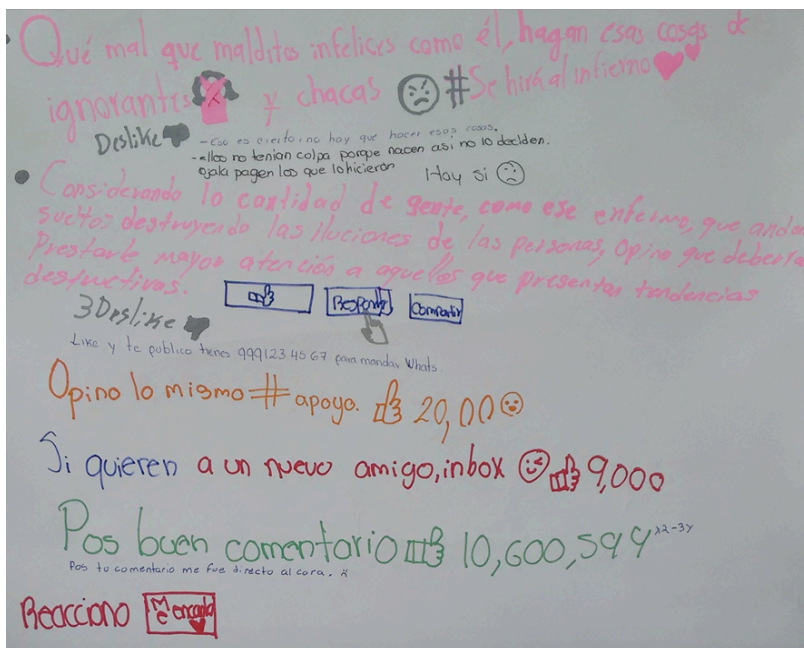


Figura 4. Muro de Facebook realizado por los alumnos de la Urzaiz. En él se pueden apreciar, comentarios, reacciones, emoticonos, hashtags y mensajes de spam.

⁹⁸ De acuerdo con el *Oxford English Dictionary* (2015) es hashtag es una palabra o frase precedida por un signo hash (#), usado en sitios web y aplicaciones de medios sociales, especialmente Twitter, para identificar mensajes sobre un tema específico.

⁹⁹ El *Diccionario de la Lengua Española* (2014) define emoticono como una representación de una expresión fácil que se utiliza en mensajes electrónicos para aludir al estado de ánimo del remitente.

¹⁰⁰ Según el *Oxford English Dictionary* (2015) un *meme* es una imagen, un video, un fragmento de texto, etc., típicamente de naturaleza humorística, que es copiado y difundido rápidamente por los usuarios de Internet, a menudo con ligeras variaciones.

¹⁰¹ Sirve para indicar que un tipo de contenido es del gusto de quien lo ve. Su uso se ha extendido a sitios web externos, los que utilizan este botón para que quienes tengan una cuenta en Facebook puedan compartir el contenido de ella con sus amigos (Santiago Ignacio 2014).

¹⁰² En el *Oxford English Dictionary* (2015) se define al spam como los mensajes irrelevantes o no solicitados enviados a través de Internet, normalmente a un gran número de usuarios, con fines de publicidad, *phishing*, propagación de *malware*, etc.

TERCERA SECCIÓN: IMPRESIONES, EMOCIONES Y AFECTOS

La tercera sección del taller consistió en preguntarles a los alumnos: ¿Cómo te sentiste con la última actividad?, ¿la noticia que tratamos es ajena o cercana a tu realidad?, ¿consideras que el contenido del taller se relaciona con la asignatura de Formación Cívica y Ética? Las respuestas fueron individuales:

¿Cómo me sentí con la última actividad?

En este rubro los alumnos proporcionaron respuestas variadas que dividí en cuatro categorías: impresiones, emociones, afectos y otros. En la primera, 24 alumnos dieron su punto de vista sobre el taller y la experiencia que vivieron durante su realización, algunos alumnos comentaron: “fue interesante ya que pude conocer los puntos de vista de mis compañeros y pude dar abiertamente mi punto de vista” (Guadalupe, 13 años) (sic). “Esta actividad me pareció muy agradable y que de alguna forma haciéndolo a nuestro gusto hablamos de un tema que a mí personalmente me importa” (Goretti, 13 años) (sic). “En esta actividad sentí una excelente comunicación entre los alumnos” (Anónimo) (sic).

En este mismo rubro los alumnos también hicieron referencia a la interacción en las redes sociales y las consecuencias que esta puede tener. Dos de ellos señalaron: “Sentí que nos hicieron reflexionar bastante acerca de la convivencia no sólo en la sociedad sino también en las redes sociales ya que puede ser una herramienta para provocar conflictos entre las personas” (Jesús, 13 años) (sic). “Esta actividad me pareció divertida y muy interesante puesto que nos muestra la convivencia que se da en una de las redes sociales [...] Con esta actividad me di cuenta de los comentarios despectivos o que vienen al caso y de cómo eso es puro “spam” (Anónimo, 14 años) (sic).

De un total de 41 participaciones, 14 alumnos hablaron de las emociones que experimentaron con la actividad. Algunos estudiantes señalaron: “La verdad que pude sentir un alivio, puesto que el tema me molesta mucho y no había tenido la oportunidad de expresarme acerca del mismo” (Anónimo) (sic). “Sinceramente estuvo muy bien realizada y a pesar de que se el significado de tolerancia no pude aplicarlo en la vida cotidiana ya que me tocó en el equipo a una niña que me cae muy mal y no la soporto y me amargó el día tenerle que ver la cara” (Ana, 13 años) (sic) “fue interesante experimentar la alegría de saber que hay personas que defienden este caso como algo otros y por otro lado el saber que hay personas que estuvieron

de acuerdo y me enferma, es algo inhumano y muy perverso” (Sophia, 14 años) (sic), “yo sentí un poco de ira saber que solo por ser geys los maten”(Daniel, 14 años) (sic).

De igual manera hubo comentarios en los que se expresó afectos hacia los compañeros del grupo, dos de ellos señalaron: “sentí un gran peso de coraje y tristeza se me fue quitando al ver los distintos comentarios que algunos de mis compañeros pusieron” (Vicente, 14 años), “sentí un agrado ya que se convivió con los compañeros y compartimos ideas entre nosotros” (Ingrid, 14 años).

A su vez un alumno señaló, no tener gran impacto con la noticia y sin embargo reflexionó en torno a ella. El mencionó: “Siendo sinceros no tuve gran impacto porque ahora pasa de todo, pero esta barbarie es algo innecesario y ponerse a pensar que solo por tener gustos diferentes se tiene que pagar con la vida. La actividad me hizo reflexionar sobre lo que ocurre y esto cambió mi punto de vista” (Javier, 14 años) (sic).

Cinco estudiantes decidieron no participar en esta actividad.

¿La noticia que tratamos es ajena o cercana a tu realidad?

De los 46 alumnos que acudieron al taller, 25 señalaron que la actividad les parecía cercana, y dieron diferentes razones a tal consideración. La mayoría de los alumnos mencionaron que la respuesta les parecía cercana puesto que conocen a alguna persona –amigo, familiar, compañero– con alguna preferencia sexual diferente. Por ejemplo, uno de los estudiantes comentó “En mi caso sería demasiado cercana en mi entorno, desde muy pequeña fui inculcada a valores como el respeto hacia homosexuales debido a que en mi familia yo convivo con uno, por eso al saber sobre esto me dejó impactada y con un gran dolor porque no me podría imaginar como un familiar mío ser asesinado de una forma tan cruel y temo por la vida de mi familiar que es homosexual” (Ingrid, 14 años).

Otros estudiantes mencionaron: “Es cercana porque es la situación que vivimos hoy en día. Me da coraje y me decepciona como es la gente hasta que sucede algo desastroso reacciona, pero después de un tiempo lo olvida” (Jhoselin ,14 años), “me pareció cercana puesto que estoy en contra de la violación de los derechos” (Laura, 14 años), “esta actividad la sentí cercana debido a las imágenes y videos que he visto” (Juan José ,14 años), “realmente fue cercana porque comúnmente en la calle, en la escuela y en otros lugares escucho cosas parecidas o relacionadas con este tipo de discriminación u homofobia” (Gael, 14 años), “sin importar las

diferencias que las personas fallecidas tengan pienso que casi todas las personas se sentirán familiarizadas de alguna forma con la actividad que el día de hoy nos presentan” (José, 14 años).

Por otro lado, 16 estudiantes mencionaron que la noticia les parecía ajena, ya que o no conocían alguna persona con “otras” preferencias sexuales o no tenían ninguna relación con el suceso. Algunos alumnos comentaron: “Es ajena porque en mi familia no hemos tenido ninguna persona que sea gay o lesbiana. Amigos tal vez uno” (Anónimo), “yo pienso que es algo ajena para mí ya que el atentado ataca a un solo sector de la sociedad al cual no pertenezco. Pero, a raíz de este suceso se pueden desencadenar otros sucesos que resulten más cercanos a nosotros debido a la alta discriminación que presenta el ser humano hacia los demás” (Anónimo, 14 años), “es ajeno pues no me relaciona de manera directa” (Javier, 14 años), “es un tema ajeno ya que hay muchos problemas de discriminación hacia las demás personas” (Wilberth, 14 años).

Cinco estudiantes decidieron no participar en esta actividad.

¿Consideras que el contenido del taller se relaciona con la asignatura de Formación Cívica y Ética?

De los 46 estudiantes asistentes al taller, 28 señalaron que el taller se relaciona con los valores vistos en la asignatura y la convivencia, mientras que algunos se limitaron a mencionar que la actividad se relacionaba con estos temas, otros enlistaron valores como: respeto, tolerancia y solidaridad ya que veían una vinculación con los ejercicios del taller. Algunos estudiantes señalaron: “si se relaciona, puesto que en esa materia se enseñan los valores. A respetar, a tener tolerancia, a poder convivir con las personas de manera sana” (Anónimo), “tiene mucho que ver ya que cívica y ética nos enseña los valores y la convivencia contiene muchos de ellos, así como el respeto que no hubo en la masacre de Orlando” (Ana, 13 años), “viendo los valores éticos de la igualdad, tolerancia y respeto, como cuando respetamos los comentarios de los demás y sus formas de pensar así como ellos respetan los nuestros” (Sophia, 14 años), “en esta actividad se compartió un poco de valores como el respeto, así como la convivencia entre compañeros” (Vicente, 14 años).

De igual manera 10 alumnos señalaron — además de algunos valores como diálogo y empatía — , otros temas vistos en la asignatura como la discriminación y la diversidad. Los estudiantes comentaron: “Nuestro Maestro de cívica y ética nos habla sobre este tema muchas veces, ya que surgen casos con discriminación de género, ya que se sienten mejores las personas a las que

tienen diferentes gustos sexuales” (Wilberth, 14 años). “En esta materia vemos mucho la equidad y justo, fueron dinámicas que nos hicieron aprender y probar cosas nuevas, la verdad estuvo muy bien elaborado el trabajo y en lo personal me gustó mucho opinar y sobre todo reflexionar y ponerme en los zapatos de los demás y ver que el mundo no es color rosa” (Melany, 13 años). “se vincula porque tiene que ver con la forma de establecer el diálogo entre personas” (Valeria, 14 años) “creo que se vincula porque nos enseña que hay que respetar y ser buenos porque nadie es igual a nosotros” (María, 14 años). “Se vincula con la empatía, la compasión y la convivencia” (Kiara, 14 años).

ESCUELA SECUNDARIA EDMUNDO BOLIO ONTIVEROS

El 22 de junio del 2016 acudimos a la escuela secundaria Edmundo Bolio Ontiveros a impartir el taller *Algunas nociones para la convivencia*. El director nos designó la palapa de la escuela para llevar a cabo el taller. Mientras nos instalábamos el profesor de segundo año les indicó a los alumnos que se dirigieran al espacio donde se realizaría el taller, por lo que en cuestión de minutos los alumnos ya se encontraban sentados y listos para empezar la actividad. El grupo en cuestión, estaba integrado por 25 alumnos, entre 13 y 14 años, del total de los estudiantes 21 mujeres y 24 hombres y con ellos dimos paso a la ejecución del taller.

Los alumnos, además de callados, se encontraban como distraídos y ausentes, por lo que el arranque del taller se tornó complicado, ya que tanto los facilitadores como yo tratábamos de captar la atención de los estudiantes. Del trabajo con los estudiantes de Xanabá se obtuvieron los siguientes resultados.

PRIMERA SECCIÓN: LA NOCIÓN DE CONVIVENCIA

Las nociones de convivencia que señalaron los alumnos fueron diversas y a diferencia de las respuestas que dieron los estudiantes de la secundaria Eduardo Urzaiz, éstas podrían caracterizarse por señalaran prácticas cotidianas de interacción social que los alumnos identifican como convivencia. Si bien la mayoría de las respuestas (17) hicieron referencia a dichos ejemplos, también hubo las que señalaron que la convivencia es convivir sanamente o convivir con los demás. Cabe señalar que un elemento recurrente en las respuestas de los estudiantes fue señalar que la convivencia es “llevarse bien con todos”.

Con respecto a las prácticas algunos alumnos mencionaron que la convivencia, es compartir, ayudar, platicar, reunirse, jugar, entre otros. Por ejemplo, Milca de 13 años mencionó que la convivencia es “compartir, reunirse con los familiares y amigos y llevarse bien con todos” (sic). Para Enrique de 14 años es “ayudar unos a otros y tener una buena comunicación con las demás personas” (sic). Rosario de 13 años piensa que se experimenta la convivencia cuando “se relaciona con otras personas y platica”. Mientras que Misael de 13 años cree que convive cuando juega con sus amigos o cuando se sienta a comer con su familia.

Por otro lado, ocho estudiantes señalaron que la convivencia, es convivir sanamente y estar con la familia. Por ejemplo, Ingrid (de 14 años) señaló que “es llevarnos bien, teniendo respeto, así como convivir sanamente” (sic). Mariana (de 14 años) dijo que es “convivir con tu familia, amigos (as), convivir sanamente” (sic) y Karina (de 14 años) a su vez comparte también cree que es “convivir sanamente con los demás [y] trabajar en equipo”.

Elementos que hacen posible la convivencia

Como respuesta a la cuestión ¿qué elementos facilitan la convivencia? los alumnos proporcionaron cuatro tipos de respuestas, las cuales agrupo en las siguientes categorías: a) las que hacen referencia los valores cívicos y éticos, b) las que mencionan actitudes o prácticas cotidianas que favorecen la convivencia y c) otras que no entran en ninguna categoría de las anteriores. Por lo que, podemos ver una tendencia a enunciar prácticas, actitudes y valores tanto en la Eduardo Urzaiz como en la Edmundo Bolio.

De un total de 25 estudiantes, cinco señalaron que el respeto era un elemento que posibilitaba la convivencia, este fue el único valor universal que señalado. Por otro lado, tres alumnos mencionaron algunas actitudes como factores que promueven la convivencia. Araceli, de 13 años, mencionó que era importante “ser sociable y ser amistoso” (sic). Juan, de la misma edad, señaló que “ser amigable y ser amable era importante” (sic).

La mayoría de los alumnos (15) hicieron alusión a ciertas prácticas que posibilitan la convivencia, como jugar, charlar, platicar, entre otros. Por ejemplo, para Jhanet (de 14 años) es importante “llevarse sanamente y escuchar a los demás”. Mientras Oswaldo (de 13 años) identifica la práctica de “ponerse de acuerdo” como factor que hace posible la convivencia”, Gil piensa que también “platicar con nuestros compañeros” la promueve. Mariana y Brenda (de 14 años) concuerdan en que es relevante “no pelearse, no discutir”.

Misael y Enrique (ambos de 14 años) dieron dos respuestas diferentes a las anteriores. La respuesta de Misael apela a la sensibilidad, para este alumno algo que puede hacer posible la convivencia es ser “personas sensibles”. Enrique por su parte señala que la comunicación y vivir sin violencia son elementos importantes” (sic).

Elementos que no facilitan la convivencia

Con respecto al ejercicio *menciona algunos elementos que no faciliten la convivencia* los alumnos proporcionaron respuestas muy variadas, las cuales agrupé de la siguiente forma: las que refieren a la falta de los valores que facilitan la convivencia, las que refieren a acciones y actitudes y las que ejemplifican actitudes en casos específicos.

En la categoría: falta de valores que no facilitan la convivencia, se agruparon las respuestas que representaban una negación a los valores que la posibilitaban. Es decir, que en la respuesta anterior algunos estudiantes mencionaron el valor del respeto como algo que promovía la convivencia y este caso, tres señalaron “la falta de respeto” o “actitudes irrespectuosas” como limitantes. Sólo hubo cuatro respuestas en esta categoría.

En la siguiente categoría 17 alumnos enunciaron acciones o actitudes agresivas o violentas que limitan la convivencia. Como “las discusiones y peleas”, “reaccionar agresivamente por todo, ser grosero e irrespetuoso”, “ser pleitista”, “insultar, golpear, amenazar, burlar y criticar”. Raymundo mencionó que la violencia, las actitudes agresivas, el mal comportamiento tienen que ver con los vicios. Para los estudiantes todo lo anterior, no permite convivir.

En el grupo de respuestas que hacen referencia a actitudes en casos específicos se encuentran: Araceli (de 13 años) mencionó que es difícil convivir “cuando ves a una persona y al momento sientes que no te cae bien y la juzgas sin conocerla, y [no eres] amigable y social” (sic). Según Misael (de 14 años) también lo es “cuando ves a una persona y al momento no te cae bien y no le hablas” (sic). Gerardo (de 14 años), por otra parte señaló, que “no se facilita la convivencia cuando a veces no meten a jugar a otro y este se molesta” (sic).

En el trabajo realizado en equipo, los estudiantes señalaron que los conflictos, la violencia, las peleas, los prejuicios, la mala comunicación, la discriminación, los desacuerdos y la falta de respeto, son elementos que limitan la convivencia.

SEGUNDA SECCIÓN: NOTICIAS EN EL FACEBOOK

La dinámica de introducción a la segunda actividad del taller, fue similar a la implementada en la secundaria Eduardo Urzaiz. Se inició el ejercicio preguntando ¿alguien de ustedes tiene Facebook?, ¿qué les gusta hacer ahí?, ¿qué les gusta ver ahí? Todos los estudiantes señalaron tener una cuenta en la red social, algunos señalaron entrar de manera frecuente y otros de manera esporádica a su página. Las preguntas sobre lo que les gusta ver y hacer fueron variadas, algunos mencionaron que les gusta ver fotos, vídeos, juegos. Al ver que las noticias no fueron un contenido al que acceden los alumnos, les pregunté ¿han leído noticias en el Facebook? ¿Qué tipo de noticias han leído? La mayoría asintió con la primera pregunta y sobre la segunda, un par de compañeros mencionó que sí han visto noticias pero que últimamente no han leído alguna.

Posteriormente, les pregunté a los alumnos que si alguien había escuchado sobre el suceso en el *Bar Pulse* de Orlando Florida en donde murieron muchas personas. Tres estudiantes mencionaron que sí, que lo habían visto en la televisión. Les mencioné a los estudiantes que les leeríamos la noticia y en torno a esa realizaríamos la segunda actividad.

Después de leer la noticia los facilitadores indicaron a los estudiantes que se conformaran en seis equipos de cuatro personas y proporcionaron la información para que se realizaran los muros de Facebook simulados. De esta actividad se obtuvieron los siguientes resultados:

Comentarios y respuestas

Los alumnos realizaron 41 comentarios en los seis muros simulados que intervinieron de forma grupal. Por las características de los comentarios proporcionados, los agrupé en cinco categorías, similares a las que utilicé en la clasificación de respuestas proporcionadas por los alumnos de la Urzaiz.

En la primera categoría, agrupé siete intervenciones que mencionaban porqué se creía que el evento era lamentable, algunos estudiantes señalaron: “es triste porque cada quien es libre de elegir con quien vivir su vida”, “es triste porque hay muchos problemas, muertes y heridos”, “es muy molesto porque las personas no saben lo que hacen y causan problemas”, “porque todos los que murieron eran inocentes”, “porque qué culpa tenían las personas que murieron”.

En una segunda categoría clasifiqué cuatro comentarios que expresaban la preocupación y tristeza que sentían los alumnos hacia las familias de las personas asesinadas. Los estudiantes

señalaron: “es triste ver lo que pasa y que las familias sufren”, “pues estuvo mal espero que estén muy bien las familias, mi más sentido pésame para las familias”, “pobres de sus familiares”, “¿se imaginan lo mucho que han de estar sufriendo?... lo siento mucho”.

En una tercera categoría, incorporé, nueve opiniones que sugerían realizar acciones como respuesta a la matanza en el bar de Orlando. Algunos estudiantes hicieron los siguientes comentarios: “se deben reducir estos actos violentos porque causan más violencia y generan problemas mayores para la sociedad”, “causaron muchas muertes y muchos heridos. Se debe considerar este asunto para acabar con el terrorismo”, “deben apoyar a las personas que resultaron heridas” “ojalá detengan a los delincuentes por la policía”.

En una cuarta categoría agrupé 13 comentarios que expresan emociones producto del suceso ocurrido en Orlando. A diferencia de los alumnos de la Urzaiz, los cuales hicieron comentarios referentes a emociones en primera persona, por ejemplo, “me siento triste” “siento muy coraje”, los alumnos de la Edmundo Bolio expresan las emociones en referencia a tercera persona, como se puede ver en las siguientes intervenciones: “la verdad es una noticia muy triste y muy dolorosa”, “la neta es muy dolorosa esta situación”, “es triste lo que pasó”, “la verdad estuvo triste”.

Por último, seleccioné diez opiniones que mostraron la indiferencia de los alumnos ante la noticia. Cinco de ellas conformaban una conversación sobre la ortografía, por ejemplo: “no me gustó porque tienes mala ortografía”, “se pasan chan escriban bien”, “no me gustó porque no saben escribir”. En las cinco opiniones restantes los estudiantes manifestaron de forma explícita la indiferencia que les producía el asesinato en un bar de Orlando, Florida, algunos de ellos señalaron: “¡No me interesa!!!”, “¡¡¡Me vale ni siquiera los conozco!!!” “¿triste? ni que fueran mi familia”.

Otras intervenciones en los muros de Facebook

Además de los comentarios, los alumnos intervinieron sus muros de Facebook con likes, dislikes y emoticones de tristeza, como se pueden ver en las ilustraciones siguientes.

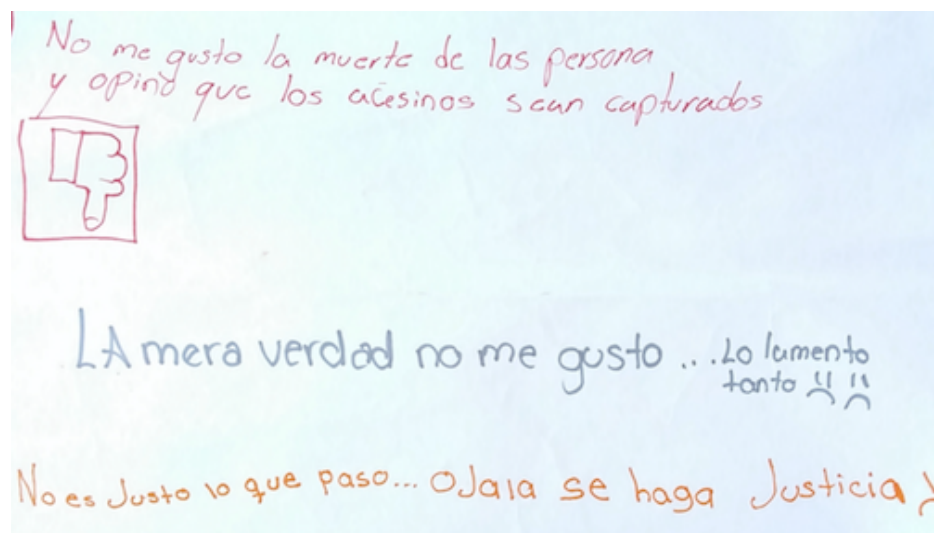


Figura 5. Muro de Facebook realizado por los estudiantes de la secundaria Edmundo Bolio Ontiveros. En él se pueden apreciar comentarios, emoticones y un *dislike*.

TERCERA SECCIÓN: IMPRESIONES, EMOCIONES Y AFECTOS

La tercera parte del taller consistió en que los alumnos le dieran respuesta tres preguntas específicas, relacionadas con el conocimiento situado, significativo y el enfoque socioafectivo. Los estudiantes contestaron a las preguntas de la siguiente manera:

¿Cómo me sentí con la última actividad?

Debido al carácter heterogéneo de las respuestas que los alumnos proporcionaron, agrupé dichas opiniones en tres categorías. En la primera categoría agrupé las respuestas de los estudiantes que expresaron sentir una emoción con la experiencia del taller. Por un lado, 14 de ellos que mencionaron sentir tristeza a raíz de la noticia o por la actitud indiferente que tomaron sus compañeros ante el suceso. Joel (de 14 años) por ejemplo, comentó: “La verdad me dio mucha tristeza en ese atentado y rabia muchas personas inocentes que no sabía nada y las asesinaron”, Ingrid (de 14 años) por su parte dijo: “Pues yo me sentí muy triste porque si a algún familiar le pasara algo así no me gustaría porque es una persona a la que quiero mucho”. “Pues yo me sentía triste porque hubieron muchas personas muertas y algunos compañeros pusieron que no les interesaban porque no son ellos”, expresó Nora (de 14 años), al igual que otro estudiante que opinó: “La verdad yo me sentí muy triste por las personas que murieron aunque algunos no le tomaron importancia”.

Por otro lado, cinco estudiantes expresaron haber sentido una experiencia grata con el taller ya que fue divertido y les permitía convivir con sus compañeros. Por ejemplo, a Rosario (de 14 años) le gustó la actividad porque “conocimos un un poco más a las personas del otro grupo y a las de nuestro grupo además de que estuvo muy divertido aprendimos a convivir sanamente sin violencia”, a Fredi (de 13 años) le gustó mucho “porque estuvo divertido” y Oswaldo (de 14 años) “[sintió] bonito convivir con los demás trabajando en equipo”.

En la segunda categoría clasifiqué cuatro impresiones que los alumnos tuvieron del taller. Ellos señalaron: “la actividad si me ayudo a reflexionar las cosas de la vida personas” (Javier, 14 años), “estuvo interesante la actividad porque me hizo reflexionar sobre el tema” (Juan, 13 años), “pues la verdad a mi si me pareció muy bien porque todos los demás debemos de preocuparnos por los demás y si lo vi muy interesante porque todos convivimos bien y nos llevamos un poco más en otro grado” (Alondra, 13 años), “la actividad que hicimos me pareció muy interesante estar opinando, comentando con los compañeros” (Esperanza, 13 años).

Por último, agrupé dos comentarios en los que los estudiantes manifestaron estar contentos con el taller, pero también sentirse tristes con la noticia. Ellas dijeron: “La actividad me pareció muy fascinante porque expresamos distintos pensamientos sobre la noticia y a mí me pareció muy triste la noticia que nos leyeron” (Reina, 14 años), “Yo me sentía muy triste también me pareció muy divertida la actividad” (Aremi, 14 años).

¿La noticia que tratamos es ajena o cercana a tu realidad?

De los 25 alumnos que participaron en el taller, siete mencionaron que la noticia les parecía cercana porque ya sabían de ella, les había parecido interesante o causaba alguna emoción en ellos. Algunos comentaron: “La noticia si me es cercana ya me había enterado por medio de las noticias y de lo que estaban platicando algunos mayores” (Alondra, 13 años), “Si porque la noticia se ve interesante en la tele, radio y celular” (Aremi, 14 años), “Cercana porque aunque no son nuestros familiares es muy triste lo que les sucedió” (Rosario, 14 años), “Cercana porque me conmovió al escuchar que personas murieron y otras fueron heridas” (Ingrid, 13 años).

Diez alumnos comentaron que la noticia les había parecido ajena. Dos estudiantes justificaron su respuesta de la siguiente manera: “es ajeno porque casi no abro Facebook solo whats”, es ajeno “porque ellos no tenemos nada que ver con ellos”. El resto de los estudiantes no justificó su respuesta, pero señalaron que, pese a la poca cercanía de la noticia, esta les

parecía triste o interesante. Por ejemplo, para Jhanet (de 14 años) la noticia es “ajena pero es muy triste que muchas personas inocentes hayan muerto”, Fredi (de 13 años) “[sintió] dolor porque es una massacre” y a Jesús (de 14 años) le pareció “ajena pero interesante porque es otra situación de terrorismo donde se presentan muchas muertes y heridos, aunque a las personas no les interesan las noticias porque no viven en ese país”.

Un estudiante respondió “no sé”, y dos, simplemente “no”. Cinco más señalaron que la noticia les parecía triste porque murieron muchas personas.

¿Consideras que el contenido del taller se relaciona con la asignatura de Formación Cívica y Ética?

De los 25 estudiantes, ocho pudieron relacionar el taller con alguno de los temas vistos en la asignatura. Dos encontraron dicha conexión con la solidaridad, Karina (de 14 años) comentó: “se relaciona de manera que la actividad es solidaria”, y Jhanet (de 14 años) dijo: “en esa materia viene el ser solidario”. Seis alumnos dijeron que había una correspondencia entre el taller y FCyÉ “porque habla de convivencia” y además “trabajamos en quipo”. Otros dos asociaron la actividad con los valores vistos en la asignatura, uno de los estudiantes mencionó “La actividad está muy relacionada con la asignatura de formación cívica y ética ya que en nuestra vida diaria practicamos algunos valores y en esa asignatura aprendemos algunos casos en la vida real”.

La mayoría de los alumnos (17 de 25) dijo que había una conexión entre la actividad con la asignatura, pero fueron poco claros en explicitar de qué forma o con que temas se relacionaba.¹⁰³ Algunos estudiantes mencionaron: “La actividad se relaciona porque tiene que ver con otras personas”, “se relaciona con la vida cotidiana y con ello aprendemos muchas cosas malas y buenas”, “pues que la asignatura te habla de eso o algo parecido a la actividad”, “que tiene con ver un caso más del acto del terrorismo y puede ser tema de FCyÉ”, “la cívica se relaciona porque hay problemas relacionados”, “pues es casi lo mismo porque es un tema relacionado”.

¹⁰³ A pesar que los facilitadores indicaron que trataran de relacionarlo con temas vistos en la asignatura.

El 23 de junio del 2016 acudimos a la escuela secundaria Roberto A. Hernández Wolbrie a impartir el taller *Algunas nociones para la convivencia*. Pese a que el taller estaba planeado para un grupo de entre 20 y 45 personas, al llegar a las instalaciones la directora había convocado a los alumnos de los tres grupos de segundo año con los que cuenta la secundaria. Ella nos dijo que si queríamos dar el taller tendría que ser a todos los estudiantes que se encontraban en el aula pues no era su intención excluir a ninguno. Si bien le comentamos que no era una cuestión de exclusión, que no daríamos una capacitación en sí, sino era un taller para conocer las expresiones que los alumnos pueden tener hacia la convivencia ella no accedió, así que los tres facilitadores pusimos todo nuestro empeño para sacar adelante un taller con 71 personas. Aquel grupo estaba conformado por 42 mujeres y 29 hombres entre 13 y 14 años y con ellos dimos paso a la ejecución del taller. Los alumnos estaban impacientes; pero, desde el ejercicio introductorio, los estudiantes se mostraron participativos y entusiastas tanto con las actividades colectivas como individuales. Del trabajo en conjunto entre los facilitadores y los alumnos se lograron los siguientes resultados:

PRIMERA SECCIÓN: LA NOCIÓN DE CONVIVENCIA

Las nociones de convivencia que escribieron los estudiantes fueron variadas, y fueron agrupadas en clasificaciones similares a las utilizadas para las respuestas obtenidas en la secundaria Eduardo Urzaiz, tales clasificaciones son: conceptual, construcción personal, caracterización de la convivencia en prácticas cotidianas, referencia al hecho de convivir.

Para la primera categoría, identifiqué tres respuestas que se apegan a los conceptos típicos de convivencia como son: la interacción armónica de una o más personas, o la interacción entre individuos. Las respuestas de los alumnos fueron: “es algo en la cual varias personas están en interacción entre sí, un ejemplo es estar en el salón de clases” (Luis, 14 años), “es estar en respeto y armonía con otras personas” (Daniela, 14 años), “es cuando interactuamos con otras personas” (Manuel, 13 años).

De los 71 alumnos, 27 realizaron una construcción propia del concepto de convivencia, en ellas además de la interacción o la relación entre personas incorporaron elementos que ellos consideraban indispensables para la convivencia como, la comunicación, el diálogo, tener una

buena relación, la ausencia de los conflictos, la acción de compartir, entre otros. Algunos estudiantes explicaron: “es llevarte bien con los demás sin que haiga un conflicto. Es conversar con una o más personas, pero de manera tranquila” (Jeremy, 14 años), “la convivencia es compartir con los demás” (José, 14 años) “la convivencia se da por una comunicación de varias personas” (Zeidi, 13 años) , “cuando las personas se conocen como son que les gusta y sus disgustos” (Guadalupe, 14 años) , “la convivencia para mi es convivir con todos sin importar el color de la persona, apoyar a tus amigos cuando lo necesitan, darles consejos, salir con ellos, conocerlos bien tal y como son” (Adayami, 15 años), “cuando toda comunidad se une y hacen algo que para todos” (Alexander, 14 años), “es cuando un grupo de personas conviven en algún lugar esto sirve para conocernos mejor, respetarnos y aceptarnos tal cual somos” (Nayeli, 14 años), “la convivencia es la forma de estar con las personas que quieres” (Randy, 13 años).

23 estudiantes caracterizaron la convivencia en experiencias de interacción cotidiana. Estas son algunas de sus respuestas: “es cuanto sales con tus amigos a pasar buenos momentos” (Adiel, 14 años), “la convivencia es cuando las personas están juntas riendo” (Brian, 13 años), “es pasar momentos agradables con los amigos” (Santos, 14 años), “es pasarla bien en conjunto con personas que aprecias, dialogar, contar experiencias, divertirse” (Loami, 14 años) , “es cuando conjunto de personas que se juntan para comer jugar o platicar” (Javier, 13 años), “es cuando te invitan a comer elotes y compartes y platican y solo uno paga” (14 años).

Por último, 17 alumnos se limitaron a dar una respuesta circular a la definición de convivencia. Algunos de los estudiantes mencionaron: “la convivencia es convivir con las demás personas que se encuentran en nuestro exterior” (Diana, 14 años), “es cuando conviven personas” (Danae, 14 años), “es convivir con los demás” (María, 13 años), “es cuando convives con los amigos” (Isai, 13 años), “es convivir juntos” (Betzi, 13 años).

Elementos que hacen posible la convivencia

Al igual que la secundaria Eduardo Urzaiz, como respuesta a la cuestión ¿qué elementos facilitan la convivencia? los alumnos dieron cuatro tipos de respuestas: a) las que enuncian los valores cívicos y éticos señalados en el libro, b) las que mencionan actitudes o prácticas que favorecen la convivencia, c) las que hacen una enunciación de los contenidos en el libro con una construcción propia, y d) las que ejemplifican prácticas o actitudes en contextos específicos.

De los 71 alumnos participantes del taller, 26 hicieron referencia a algunos valores cívicos, éticos y universales, pues consideran que son elementos que facilitan la convivencia. Entre los valores más mencionados se encuentra la solidaridad, la amistad, el amor, la tolerancia, el diálogo, la confianza, la igualdad, el respeto. En sus respuestas, los estudiantes mencionaron más de un valor.

También hubo alumnos (22 de ellos) que consideraron que algunas actitudes y prácticas favorecen la convivencia, por ejemplo: “planificar, llevarte bien con otros y conocerlos” (Jeysi, 13 años), “el compañerismo, el buen humor, porque si no hay ese buen humor no se puede convivir” (Luis, 14 años), “platicar, aprender más de los demás” (Isai, 13 años), “ser buena persona, compartir las cosas, ayudar a los demás” (Guadalupe, 14 años), “ser sociable, ser responsable” (Carlos, 14 años) y “ayudar sinceramente a alguien” (Litzzy, 14 años).

Además de los valores que contribuyen a la convivencia, existen otros temas tratados en libro que también podrían favorecerla, por ejemplo, la valoración y el cuidado de sí mismo, la seguridad, la unión familiar entre otros. De los alumnos inscritos al taller sólo dos mencionaron justamente que, “la disciplina, la seguridad, la valoración y el cuidado de sí mismo” (Felipe 13, años) así como “la integración familiar, tener una mejor forma de vida al convivir sanamente” (Luis Felipe, 14 años) son factores que facilitan la convivencia.

Por último, 21 estudiantes dieron ejemplos concretos, situaciones, actitudes y prácticas que coadyuvan a convivir en contextos específicos. Por ejemplo: “Uno de los elementos principales de la convivencia son los amigos, ya que con ellos nos expresamos con mayor facilidad. Por ejemplo, decirle un secreto a alguien confiable, pedirle consejo” (Zeidi, 13 años), “jugar fútbol, tirar el break” (Jorge, 13 años), “la plática, hacer coperacha, ser buena persona, ayudar a los que lo necesitan” (José, 14 años), “escuchar música, bailar, platicar, pasar un rato bien” (Adayami, 15 años), entre otros.

Elementos que no facilitan la convivencia

Con respecto al ejercicio “menciona algunos elementos que no faciliten la convivencia” los alumnos proporcionaron respuestas muy variadas, las cuales agrupé de la siguiente forma: a) las que refieren a la falta o negación de los valores que facilitan la convivencia, b) las que refieren a emociones, acciones y actitudes generales, c) las que ejemplifican con actitudes en

casos específicos, y d) las que hacen mención de alguna problemática tratada en el libro de texto.

En la primera categoría agrupé las respuestas que representan una negación o falta de los valores señalados en el rubro de *elementos que facilitan la convivencia*. De tal manera que 14 alumnos señalaron que la falta de diálogo, de solidaridad, de respeto (o irrespeto), de confianza (o desconfianza), la intolerancia entre otros, son limitantes para la convivencia.

En la segunda categoría concentré 35 respuestas en las que se enuncian emociones, actitudes y prácticas” que no contribuyen a la convivencia. Algunos estudiantes mencionaron que existen limitantes como: “el enojo, el engaño, el maltrato” (Diego, 14 años), “la mala comunicación” (Luis, 14 años), “el rencor, el fastidio, la pena” (Miriam, 14 años), “tener mal humor” (Perla, 13 años), “el odio y la envidia” (María, 13 años).

En la tercera categoría, clasifiqué 17 respuestas, en donde los alumnos enlistaron desde su experiencia qué elementos no favorecían la convivencia. Los estudiantes sugirieron los siguientes escenarios: “cuando alguien te cae mal y no quieres que vaya a una fiesta” (Axel, 13 años), “cuando no te presta dinero tu amigo y eso te molesta” (Carlos, 14 años), “cuando se convive con personas que son problemáticas” (Brian, 13 años), “cuando dos personas se llevan y de pronto se dejan de llevar y se dicen de cosas”(Marta, 13 años), “cuando los maestros te dicen cállate, siéntate y deja de ser relajista” (Karen, 14 años), “cuando tienes gustos diferentes”(Josué, 14 años), “cuando cuentas cosas que no debes contar o usar palabras y expresiones que dañan a otros” (Maria, 14 años).

Por último, agrupé cinco respuestas que hacían referencia a problemáticas tratadas en el libro, como la drogadicción y la discriminación. Los alumnos dijeron que: “la convivencia se puede limitar con la discriminación” (Zeidi, 13 años), “hoy en día muchas personas no se llevan bien y eso lo ocasiona la falta de atención, el consumo de alcohol o se cortan” (Lucero, 14 años), “las adicciones y cosas por el estilo no nos ayuda sino que nos perjudican en nuestras convivencia sana y nos hacen caer en cosas malas” (Luis Felipe, 14 años).

SEGUNDA SECCIÓN: NOTICIAS EN EL FACEBOOK

Al igual que la secundaria Eduardo Urzaiz y la Edmundo Bolío, realizamos una dinámica introductoria a la segunda actividad del taller, la cual consistió en preguntarle a los alumnos

preguntando ¿todos tienen Facebook? ¿Qué les gusta hacer ahí? ¿qué les gusta ver ahí? Los estudiantes respondieron a la primera pregunta asintiendo, y a la segunda y tercera pregunta mencionando varias cosas y contenidos que se pueden hacer y ver en la red social, como chatear, ver videos, jugar, compartir memes, imágenes, noticias, entre otros.

Posterior a las respuestas que proporcionaron los alumnos, procedimos a preguntar ¿qué noticias han visto últimamente?, algunos alumnos contestaron que habían visto noticias de fútbol, de la marcha por la familia, del atentado de Estados Unidos. ¿Cuál atentado? pregunté y un niño contestó: “donde mataron a muchas personas en una disco”. ¿Alguien más sabe de esta noticia? Volví a preguntar, y sólo algunos asintieron, por lo que les mencioné que leeríamos la noticia para aquellos que no estuvieran enterados y les dije que pusieran mucha atención ya que en torno a esta se realizaría la siguiente actividad.

Después de leer la nota, los facilitadores les dijeron a los alumnos que hicieran diez equipos de siete personas y dieron las indicaciones para elaborar los muros de Facebook simulados. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Comentarios y respuestas

Los estudiantes hicieron 71 comentarios en los diez muros simulados que realizaron en conjunto. Debido a la diversidad de las opiniones de los alumnos me di a la tarea de organizarlas en cinco categorías, similares a las que utilicé para agrupar las respuestas de los estudiantes de la Urzaiz y la Edmundo Bolio.

En la primera categoría, agrupé nueve comentarios que expresaba porqué el evento era lamentable. Algunos estudiantes mencionaron que era algo lamentable y que no estuvo bien porque: “nadie tiene derecho a atentar con la vida de los demás”, “porque en ese atentado mueren muchas personas inocentes”, “es un hecho lamentable que hayan matado a muchas personas por el simple hecho de ser de otras preferencias sexuales”, “porque nadie tiene derecho de atentar así en un lugar de fiestas”, “porque no lo merecían”.

En la segunda categoría, organicé 19 comentarios de apoyo a las familias de las víctimas y la comunidad gay de Orlando. Los alumnos externaron sus condolencias, diciendo cosas como: “doy mi más sentido pésame a los familiares de las personas que fallecieron”, “mis condolencias a los familiares de las víctimas fallecidas”, “mi más sentido pésame para Orlando”. También hicieron explícito su apoyo a los familiares y a la comunidad gay, haciendo

los siguientes comentarios: “no están solos estamos con ustedes”, “todos apoyamos a los familiares que perdieron a sus seres queridos”, “esperemos que muy pronto superen lo que pasó, un fuerte abrazo para los que estuvieron ahí”, “ayudemos todos!!! Todos somos Orlando”, “apoyo la homosexualidad”, “apoyo a la comunidad gay”, “no pierdan la esperanza tengan fe en las autoridades”.

En la tercera categoría agrupé tres comentarios en donde los estudiantes sugerían acciones a raíz del suceso. Ellos mencionaron: “es un hecho lamentable deseo que sea castigado”, “espero que busquen a los verdaderos culpables”, “pedimos respeto para las víctimas”.

De igual manera identifiqué cinco comentarios que expresaban una emoción por parte de los alumnos como consecuencia de la noticia. Algunos de ellos mencionaron: “La gente que hizo eso me entristece no tienen vergüenza ni corazón para sentir el sufrimiento de otras personas”, “la verdad me entristece y me enoja al mismo tiempo”, “que doloroso la gente no se merece eso” “qué triste me siento”.

También hubo un número significativo de comentarios (30), a través de los cuales los alumnos externaron una opiniones y dudas con respecto al suceso al que refería la noticia. La mayoría de los estudiantes repudió el asesinato en el *Bar Pulse*. Algunos se preguntaron: “todavía no comprendo ¿cómo se le ocurre a esa persona atentar contra esas personas de lo cual tarde o temprano se puede arrepentir”. “¿Dónde quedó la equidad, el respeto y la tolerancia?” (en un comentario le respondieron “se está perdiendo cada día más”), “¿No entiendo porque hay acciones que hacen para dañar a varias personas, acaso no saben lo que hacen?”, ¿por qué hacen esas cosas?

Otros comentaron: “Al fin y al cabo, todos somos seres humanos esperamos que se haga justicia a honor de las víctimas”, “yo considero que es correcto respetar las preferencias de otros, pero hay personas que no lo piensan así”, “No se me hace justo que otras personas no sepan “RESPETAR” a esas personas que sinceramente no le quitan nada a las personas que según ellas son perfectas por qué hacen esas cosas?”, “Los gustos personales no tienen nada que ver con la felicidad. Amarse es lo importante”.

Hubo seis comentarios que particularmente llamaron mi atención, ya que todos ellos mencionaron a Dios y su voluntad. Por ejemplo, algunos estudiantes dijeron: “Sólo Dios sabe porque hace las cosas”, “Dios tiene preparado algo mejor para las víctimas, “Todo pasa por algo. Bye. Habrá algo mejor y Dios lo sabe”.

Por último, agrupé cinco comentarios idénticos que fueron totalmente ajenos al tema y mostraban indiferencia ante la noticia. A manera de spam se mencionó de forma constante “Goku y Naruto no estuvieron con ellos”.

Otras intervenciones en los muros

Además de los comentarios que hicieron los alumnos hubo otras intervenciones típicas del Facebook que figuraron en los trabajos en los alumnos, como likes, reacciones, hashtags y emoticones. Es interesante ver que, si bien pocos alumnos expresaron sentirse tristes o enojados en los comentarios, si manifestaron con mayor frecuencia dichas emociones en las reacciones “me entristece” y “me enoja”, así como en los emoticones. De igual forma los alumnos incorporaron en los muros algunos hashtags como #PRAYFORORLANDO #NOALADISCRIMINACIÓN #NoAITerrorismo #Pesame #ByeALaDiscriminación. Los elementos antes mencionados los podemos apreciar en las siguientes imágenes:

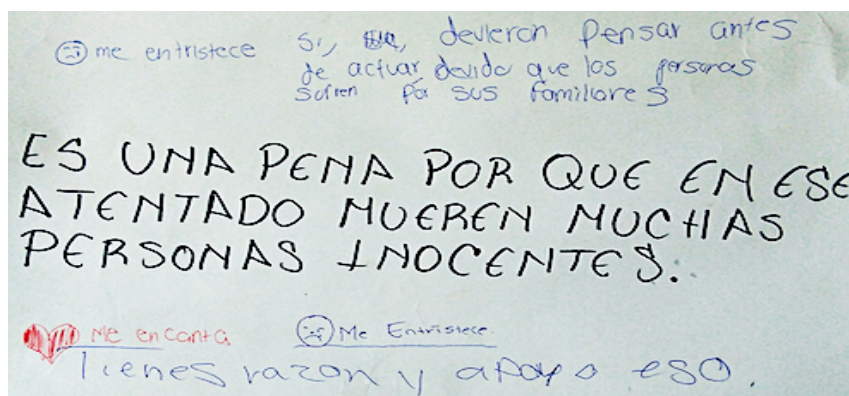


Figura 6. Muro de Facebook realizado por los estudiantes de la secundaria Roberto Hernández Wolbrie. En él se pueden apreciar algunas reacciones y comentarios de los alumnos.

TERCERA SECCIÓN: IMPRESIONES, EMOCIONES Y AFECTOS

La tercera parte del taller consistió en que los alumnos le dieran respuesta tres preguntas específicas, ¿cómo te sentiste con la última actividad?, ¿la noticia que tratamos es ajena o cercana a tu realidad?, ¿consideras que el contenido del taller se relaciona con la asignatura de Formación Cívica y Ética? Los alumnos contestaron a las preguntas de siguiente forma:

¿Cómo me sentí con la última actividad?

Debido a la variedad de respuestas que proporcionaron los alumnos, agrupé las respuestas en las categorías: impresiones, emociones. Cabe mencionar que, si bien esta pregunta buscaba que los alumnos hablaran sobre su experiencia con la última actividad, la mayoría de ellos dio su apreciación sobre el taller en general.

La primera de ellas recuperó 40 impresiones de los estudiantes con respecto al taller, mismas que exponían las repercusiones que había tenido de forma individual o colectiva dicha experiencia. Algunos mencionaron: “Me sentí bien y me pareció bien la actividad del taller porque convivimos en equipos y dimos opiniones de lo que pensamos o sentimos con respecto a la actividad” (Beatriz, 15 años), “la actividad me pareció entretenida y fue bueno porque en la escuela están limitadas las veces que se hacen” (Vianey, 14 años), “me pareció que fue una actividad muy bonita porque aprendimos a trabajar en equipo y pudimos decir lo que pensábamos y creíamos” (Ingrid, 14 años).

Otros comentaron: “Me sentí bien al convivir hubo un poco de relajó pero me pareció bien que los demás den su opinión me pareció interesante así cada quien pudo desarrollar su forma de opinar y de lo que le pareció” (Jazmín, 13 años), “me sentí bien en esta actividad pues se pudo escuchar todo lo que uno piensa y lo que uno dice y me pareció interesante” (Daniela, 13 años), “pues me sentí bien me pareció bien la actividad porque compartimos lo que sentimos en nuestras opiniones” (José, 13 años), “estuvo muy bueno porque aprendí a conocer sus caracteres de los demás compañeros de la escuela” (Laura, 14 años), “pues a mí me pareció bien porque por un momento expresamos lo que sentimos” (Ingrid, 13 años), “bueno pues primero que nada me sentí motivado por las actividades tuve la libertad de convivir con otros que ni conocía” (Alex, 14 años).

En la segunda categoría agrupé las emociones que los alumnos dijeron sentir, como tristeza, felicidad, y alegría. De un total de 31 alumnos, sólo 3 expresaron sentir tristeza con la última actividad del taller. Ellos mencionaron: “Me siento mal, triste al saber que muchas personas fueron asesinadas” (José, 13 años), “Me sentí triste porque ha de ser muy doloroso lo que Orlando está viviendo, el matar a unas personas es algo muy feo que no le deseo a nadie” (Luis, 13 años), “Mucha tristeza por lo que pasó en Orlando” (Danae, 14 años).

Veinte de los estudiantes expresaron sentir felicidad o alegría al participar en el taller. Como Wendi de 14 años quien mencionó: “pues me pareció muy feliz porque convivimos con

los demás”, o Adayami, de 15 años y Gadiel, de 14, quienes comentaron: “yo me sentí muy feliz y muy agradecida también por los que nos vinieron a explicar todo eso también porque nos enseñaron a trabajar en equipo y respetar las opiniones de los demás”, “la actividad me pareció muy divertida y convivimos mucho con nuestros amigos y con otros que no convivíamos”.

Ocho estudiantes más confesaron sentir más de una emoción con el taller. Por ejemplo, Javier de 13 años mencionó: “a mí me gustaron mucho las actividades, muy divertidas también tristes como el ejercicio de Orlando”, César de 14 años opinó: “me sentí bien porque aprendimos que es convivir, pero en otro lado es triste porque la gente inocente no lo merecía” o Guadalupe de 14 años dijo: “me sentí muy triste al saber lo de Orlando, pero en la actividad llevada a cabo fue muy emocionante y divertido; en esto se vio una convivencia del 2A, B Y C. Me entretení demasiado” (sic).

¿La noticia que tratamos es ajena o cercana a tu realidad?

Para 35 de los 71 alumnos que participaron en el taller, la noticia fue ajena. Las razones para justificar esta respuesta fueron prácticamente dos: sucedió en un lugar lejano a nuestra comunidad y no he vivido alguna experiencia similar. Por un lado podemos ver respuestas como las de Vianey y María las cuales comentaron que la noticia es ajena: “porque sucedió en Estados Unidos”, “porque sucedió lejos de donde somos”. Por otro lado podemos ver respuestas como la de Cindy, Carlos y Ana en donde mencionan que la noticia es ajena “porque a [su] familia ni a nadie conocido le sucedió esto”, “porque nosotros no nos relacionamos con ellos” “porque en el pueblo no tenemos problemas ni sufrimos como los demás”.¹⁰⁴

La noticia resultó cercana para 34 estudiantes. Algunos estudiantes justificaron sus respuestas diciendo que todos somos seres humanos o de algún modo mantenemos una relación con Estados Unidos, como podemos ver en los siguientes comentarios: “la noticia la sentí cercana porque de todas formas vivimos en el mismo continente” (Nadia, 14 años) “porque todos somos iguales y todos tenemos sentimientos” Javier 13 años, “porque se relaciona con los valores y los derechos de los demás y porque ahí también hay mexicanos” (Zarisadai, 13 años) “porque somos vecinos es decir se encuentra en E.U ya que ahí hacen viajes nuestros parientes,

¹⁰⁴ Todos los estudiantes mencionados en este párrafo tienen la edad de 14 años y las respuestas se encuentran en el orden en el que aparecen sus nombres.

por decir esta a un paso de nosotros” (Diana, 14 años), “ porque somos seremos humanos debemos exigir justicia” (Alex, 14 años).

Para otros estudiantes la noticia fue cercana debido a las experiencias que conocen dentro de su familia o comunidad. Por ejemplo Perla de 13 años comentó que la noticia le pareció cercana “porque algunas personas de la comunidad han pasado por esto”, Yazmín, de 13 años, dijo que “es cercana y [le] entristece porque algo así le pasó a [su] prima que apenas tenía 17 años”, y Luis, de 14 años, mencionó que también le parecía cercana “porque aunque ocurrió en un lugar que está lejos no esta muy lejos de la realidad que ocurre en Kimbilá”.

¿Consideras que el contenido del taller se relaciona con la asignatura de Formación Cívica y Ética?

La mayoría de los estudiantes (66 de 71) respondió que de alguna forma el taller se relaciona con la asignatura de Formación Cívica y Ética. Tales respuestas fueron organizadas en cuatro categorías: las que relacionan al taller con los valores cívicos y éticos, las que relacionan al taller con la convivencia, las que relacionan al taller con otros temas abordados en la asignatura, las que no explican en que consiste dicha relación.

Del total de los alumnos, 29 mencionaron que el taller se relacionaba con algunos valores vistos en la asignatura como la amistad, la igualdad o el respeto. Los estudiantes dieron respuestas como las siguientes: “Se relaciona con los valores que aprendemos en la asignatura como por ejemplo convivir, relacionarnos y respetarnos” (Jeysi, 13 años), “Se relaciona porque nos enseña valores como el respeto, la amistad, dar nuestras opiniones, etc.” (Diana, 14 años), “se relaciona con la convivencia, la tolerancia, el respeto, el amor” (José, 15 años), “Se relaciona muchísimo con el respeto, la tolerancia etc.” (Guadalupe, 14 años).

Algunos alumnos (11) también relacionaron el taller con la asignatura de Formación Cívica y Ética porque se abordó el tema de la convivencia. Por ejemplo: Mirza de 13 años mencionó que “se relaciona porque el tema específico que se trató un poco fue la convivencia” y Felipe de 13 años comentó que “se relaciona porque todos tuvimos convivencia en un solo salón y todos tuvimos la libertad de expresarnos”.

De igual forma hubo estudiantes (21) que relacionaron el taller con temas vistos en la asignatura, como el bullying, la discriminación, la diversidad sexual entre otros. Algunos estudiantes mencionaron: “se relaciona porque nos enseñan de maltratos como el bullying”

(Betzi, 14 años), “por los derechos de las personas y porque ahí también habla sobre las preferencias sexuales” (Vianey, 14 años), “con las características de la discriminación” (Maria, 13 años), “se relaciona sobre las características de la persona sobre sus sexos que es si, es hombre o mujer o hay variaciones en ambos, la discriminación” (Martha, 14 años), “que hablan sobre las diversas culturas de las personas” (Luis, 14 años), “con la violencia porque también hablamos de ese tema” (Daniel, 14 años), “esta relacionado con el tipo de expresión que sentimos y nos ayuda a saber más de lo aprendido, sobre todo de nuestro entorno sabemos más y que forma parte de nuestra formación” (Ana, 14 años).

Nueve estudiantes mencionaron que existía una relación entre la asignatura de Formación Cívica y Ética y el taller pero no explicaron en que consistía y 5 estudiantes más señalaron que dicha relación no existía.

ANEXO 3
FOGRAFÍAS DE LA EJECUCIÓN DEL TALLER EN LAS SECUNDARIAS,
EDMUNDO BOLIO Y ROBERTO HERNÁNDEZ.



Figura 7. Estudiantes de la secundaria Edmundo Bolio Ontiveros durante la actividad *Algunas nociones sobre la convivencia.*



Figura 8. Estudiantes de la secundaria Edmundo Bolio Ontiveros durante la actividad *Noticias en el Facebook.*



Figura 9. Estudiantes de la secundaria Roberto Hernández Wolbrie durante la actividad *Algunas nociones sobre la convivencia*.



Figura 10. Estudiantes de la secundaria Roberto Hernández Wolbrie durante la actividad *Impresiones, emociones y afectos*.