



**CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS DE
LA UNAM**

INSTITUTO DE LA MUJER PARA EL ESTADO DE MORELOS

La noviolencia en el aula.

Coordinadora de la investigación. Dra. Maribel Ríos Everardo

Equipo de trabajo:

Estudiante de licenciatura. Barragán Sánchez Martha Sara

Terapeuta. García Millán Roberto

Estudiante de licenciatura. Mateos Fuentes Adonait

Pasante de la maestría en Educación. Mojica Ramírez Leticia

Pasante de la maestría en Educación. Pineda Godoy Erika

Lic. en Derecho. Rodríguez Cadena María Luisa

Lic. Takayanagui García Ernesto

Diciembre del 2006

ÍNDICE

Introducción	1
Justificación	2
El Propósito general	2
Objetivos particulares	3
Metodología	3
Bases conceptuales: Es posible la noviolencia en el aula	8
Interpretación de los resultados de la encuesta	25
Interpretación de los resultados de las entrevistas de docentes de preescolar	29
Interpretación de los Resultados de las entrevistas de docentes de primaria	40
Interpretación de los resultados de las entrevistas niñ@s primaria	57
Conclusiones y Propuestas	93
Proyecto de modificación a la ley de educación del estado de Morelos, para la intervención de las asociaciones de los padres y madres de familia	99
Bibliografía	107

La no violencia en el aula.

Dra. Maribel Ríos Everardo
Coordinadora

1.- Introducción:

En el proceso enseñanza-aprendizaje confluyen diferentes tipos de relaciones y circunstancias escolares que propician la construcción de conocimiento en el aula. Según Carretero (1997) depende de dos aspectos a saber: 1) De los esquemas que ya se poseen o dicho de otra manera con la representación inicial que se tenga. 2) De la nueva información de la actividad externa o interna, que se desarrolle al respecto.

Esto significa que las personas no actúan directamente sobre la realidad, sino a través de los esquemas que han construido, por lo tanto, su representación del mundo dependerá de dichos esquemas. El mecanismo que desarrolla los diversos esquemas que el o la individuo va incorporado a lo largo de su vida, es la interacción social, y particularmente o inicialmente se hace en dos ámbitos: el familiar y el escolar.

El familiar implica la primera socialización, la cual se entiende como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (*Berger y Lockmann, 1968, 166*). A fin de articular posteriormente los engranajes existentes con la segunda socialización, la cual se define como “cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (*Ibid, 166*). La escuela, en este caso será formadora de la segunda socialización.

Con la finalidad de esclarecer su definición, un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarse internamente y

enfrentarse a situaciones iguales o semejantes en la realidad. Lo interesante aquí, es que no todos los esquemas que forman las personas coinciden, ya que existen diversos tipos de familias y diversas intenciones escolares; por lo que en la sociedad confluyen diversidad de esquemas, lo cual redundará en una gran riqueza. Existen algunos planteamientos generales que es posible señalar dentro del concepto de la no violencia como condiciones para la mejora o el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje que implican: una estrategia para crear un clima académico adecuado; que el docente tenga un dominio de contenidos, así como de una didáctica de la enseñanza; una planeación de lo que va a enseñar; y unas relaciones personales que incluyan aceptación, respeto, cooperación y tolerancia. Estas condiciones descritas resultan accesibles en su comprensión, pero ponerlas en práctica es una acción más compleja.

Por lo que hablar de representaciones de la no violencia implica recuperar de las experiencias cotidianas en el aula de escuelas de las ciudades de Cuernavaca, Cuautla, Huitzilac del Estado de Morelos, aquellas condiciones que lleven a los sujetos a detectar las culturas escolares positivas, las cuales lleven a promover representaciones sociales en docentes y estudiantes de no violencia promoviendo así las relaciones de cooperación, solidaridad, creatividad, construcción de conocimientos y de autonomía, de respeto y aceptación de mi mismo y del otro en la escuela.

2.- Justificación

En la medida que la educación básica en Morelos, es un pilar fundamental para desarrollar acciones a favor de mejorar las condiciones de vida de las personas es importante propiciar condiciones de no violencia y equidad de género entre l@s niñ@s, lo cual redundará en la construcción de un futuro éticamente más digno.

3.- El Propósito general de la investigación es: Proponer lineamientos generales de no violencia y de cooperación que propicien la mejora del proceso de

enseñanza-aprendizaje en el aula en escuelas de preescolar y primaria de Cuernavaca, Cuautla y Huitzilac para el estado de Morelos.

4.- Objetivos particulares

Identificar y analizar los elementos y representaciones sociales de noviolencia que favorecen el proceso enseñanza aprendizaje en la educación básica en escuelas de preescolar y primaria de Cuernavaca, Cuautla y Huitzilac en el estado de Morelos.

5.- Metodología

La metodología a seguir fue cualitativa, para lo cual se hicieron las siguientes acciones:

- 1) Entrevistas a personal docente de preescolar y primaria.
- 2) Aplicación de una encuesta a personal docente, directivo y técnico.
- 3) Entrevistas y aplicación de dibujos (Test proyectivos) a estudiantes de primaria.

Etapas

Como fase de sensibilización se asistió al curso sobre género que organizó el Instituto para las mujeres del Estado de Morelos en coordinación con el IEBEM, para establecer contacto con autoridades, técnicos pedagógicos, y docentes (20 personas) a los cuales se les aplicó la encuesta. El objetivo fue probar el instrumento, e interactuar con dicho personal con el propósito de iniciar el trabajo de campo en sus escuelas, sin embargo al definirse los tres municipios en los que se llevó a cabo la investigación, ya no fue necesario realizar el trabajo de campo con estos académicos. Sólo se utilizaron las respuestas de los cuestionarios que se les aplicó en el mencionado curso.

Categorías de investigación

- a) Trabajo en valores

- b) Proceso enseñanza-aprendizaje (e-a)
- c) Interacción
- d) Violencia en la escuela
- e) Violencia en la familia
- f) Aceptación profesional de las docentes

Categorías transversales de la investigación

- g) Género
- h) Noviolencia

Fases de la investigación

Para determinar el número y características de profesores a entrevistar, se elaboró una tipología de docentes de básica y con base en ella se seleccionó las personas que se consideraron significativas en cuanto a la información requerida. En dicha tipología se definieron los siguientes ejes de análisis:

I Género. II Grupos de edad. III Conyugalidad y maternidad. IV Escolaridad. V Categoría y Nivel Laboral. VI Estado de salud. VII Satisfacciones personales y profesionales. VIII Religión.

Con base en esta tipología se elaboró el ciclo escolar de profesores, el cual es un proceso en el tiempo, las actividades que realiza, las relaciones que establece, así como el sentido mismo construido por la persona de manera compleja y multidimensional.

Actualmente se sabe que las formas como las personas efectúan sus tránsitos, no siguen necesariamente patrones de temporalidad y órdenes preestablecidos idénticos, sino que son variables a partir de una diversidad de factores histórico culturales, de su condición de género, del lugar que ocupa en la estructura social, de las características de los ámbitos grupales y de pertenencia, así como de sus anhelos, expectativas,

preferencias y experiencias previas que son las que confieren sentido y significado a sus acciones y decisiones.

El ciclo de vida escolar se estructuró en el presente trabajo en función de dos ámbitos:

- a) En la construcción de la practica de los docentes.
- b) En la relación con estudiantes, padres y madres de familia.

Para recoger la información a profesores y alumn@s de primaria se hicieron entrevistas organizadas en dos unidades de análisis:

1.- La *familia* en la que se indagó el nivel sociocultural, aunque también se preguntó sobre las relaciones familiares, tipos de alimentos que consumen y el tiempo que ven televisión. Con estos aspectos se reconstruyó la identidad de los sujetos alumn@s dentro del seno familiar.

2.-La *escuela*, se priorizó el análisis en el preescolar y primaria. Se revisaron de manera general las siguientes relaciones: docentes-alumnos, docentes-docentes, alumnos-alumnos y la relación con los padres y madres de familia.

Con estos aspectos se considera suficiente el material para realizar el estudio en estas dos unidades de análisis.

Se hicieron 29 entrevistas a docentes, con ese número, se obtuvo la información requerida en la tipología, y se consideró suficiente la información. Cada una de las personas informantes fue entrevistada una vez.

Las entrevistas se aplicaron durante los meses de septiembre y octubre del 2006.

Se visitaron dos escuelas por cada uno de los municipios mencionados.

Además de la información recabada en las entrevistas se aplicó una encuesta y se realizaron 19 entrevistas y test proyectivos (Machover, Familia, árbol) de alumnos de primaria.

En la encuesta se aplicaron 94 cuestionarios. El cuestionario se divide en tres secciones:

Sección I

Generales de los entrevistados, tales como sexo, edad, función que desempeñan, nivel que imparte, etc.

Sección II

1.- ¿Qué significa para usted la no violencia en la escuela y en el aula, como fundamento en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje?

Sección III

2.- ¿Cómo propiciaría la no violencia en la escuela y en el aula como fundamento para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La encuesta tiene variables cerradas y abiertas, y cada una se trabajó según su grado de especificidad.

Participaron personas a nivel preescolar y primaria así como de entrevistados que tienen otras funciones, como directivas y académico-administrativas. El 75% de los entrevistados son docentes.

Se aplicó un ejercicio de procesamiento estadístico de la información que incluyó las siguientes etapas de trabajo:

Paquete EXCEL

- 1) Elaboración de Guía de llenado de entrevista. (Descriptor)
- 2) Diseño y elaboración de la Base de datos.
- 3) Captura de la información.

Paquete Estadístico SPSS

- 4) Traslado de datos de Excel a SPSS.
- 5) Validación de la base de datos.

- 6) Elaboración de SINTAX en paquete estadístico SPSS.
- 7) Etiquetado de la base de datos.
- 8) Procesamiento estadístico simple. Elaboración de tabulados mediante frecuencias simples y tablas de contingencia (Crosstabs)

Las teorías que sustentan el trabajo son: la teoría de la noviolencia; la teoría constructivista; la teoría crítica, y la teoría de las representaciones sociales.

Para sistematizar e interpretar la información se usó el método comparativo para lo cual se realizaron las siguientes acciones:

- Elaboración de la descripción con la información más importante de cuestionarios, entrevistas de docentes, entrevistas de estudiantes y dibujos.
- Clasificación de la información de acuerdo a las categorías y a las unidades de análisis.
- Yuxtaposición de la información. Elaboración de cuadros de análisis de la información.
- Interpretación de los resultados que implica la reunión de teorías, categorías y unidades de análisis para la elaboración de propuestas y de posible política pública.

Es posible la noviolencia en el aula

Dra. Maribel Ríos Everardo

El análisis de noviolencia de género del presente trabajo supondrá el estudio del contexto y de las representaciones sociales que se construyen en la escuela, en la relación entre docentes y alumnos con la finalidad de coadyuvar en la mejora del proceso enseñanza aprendizaje.

Analizar desde la perspectiva de género, las relaciones que se establecen en el aula, entre docentes y estudiantes tiene como propósito develar los mecanismos que la propia institución familiar y escolar internalizan y que actúan de maneras diversas: desde situaciones de amor y ternura hasta situaciones de violencia, discriminación e inequidad, entre hombres y mujeres para proponer formas alternas que incidan en climas institucionales del proceso enseñanza-aprendizaje más armónicos.

Por representaciones entiende Gimelli (Gimelli,2004:63) las creencias, conocimientos del sentido común, opiniones producidas y compartidas por un grupo, que tienen una finalidad práctica y que determinan el comportamiento de los sujetos.

Por lo que hablar de representaciones de la noviolencia implica en el estudio, recuperar de las experiencias cotidianas en el aula de escuelas de las ciudades de Cuernavaca, Cuautla, Huitzilac en el estado de Morelos, aquellas condiciones que lleven a los sujetos a detectar las culturas escolares positivas, las cuales lleven a suscitar representaciones sociales en docentes y estudiantes de noviolencia promoviendo así las relaciones de cooperación, solidaridad, creatividad, construcción de conocimientos y de autonomía, de respeto y la aceptación del mi mismo y del otro en la escuela.

Gandhi decía que la humanidad no puede librarse de la violencia más que por medio de la no violencia. "La no violencia no es una virtud monacal destinada a procurar la paz interior, sino una regla de conducta necesaria para vivir en sociedad, que asegura el respeto a la dignidad humana y permite que progrese la causa de la paz según los anhelos más fervientes de la humanidad. La primera exigencia de no violencia consiste en respetar la justicia alrededor de nosotros y en todos los terrenos" (Gandhi, documentos no violencia/aimsha:1).

Existen múltiples visiones de la no violencia, Gandhi la denominó como el camino o la búsqueda de la verdad; Martín Luther king como la fuerza de amar; el escritor León Tolstoi la catalogó como una fuerza más subversiva que los fusiles; el jurista Norberto Bobbio la ha definido como la voluntad consciente de las personas que han renunciado al empleo de la violencia para resolver conflictos (Fajardo, 2006,4).

La no violencia lucha para que se denuncien y neutralicen todas las formas de violencia directa y armada, la económica, la psicológica, contra la niñez, contra el medio ambiente y la violencia intrafamiliar.

La no violencia nos invita a escuchar a aquellos que piensan diferente y abre las posibilidades para encontrar el diálogo; busca entendernos con el enemigo y no derrotarlo.

La no violencia debe denunciar y neutralizar todas las formas de violencia directa y de violencia estructural, porque de esa manera construye la paz, la justicia, la solidaridad y la equidad, así como, previene futuras formas de violencia.

"La no violencia es heredera de teorías, propuestas y fuentes, tanto occidentales (cristianismo primitivo, estoicismo, socialismo utópico, anarquismo pacifista, liberalismo entre muchos otros) como orientales (jainismo, hinduismo, budismo, gandhismo, teosofismo entre otros, etc) así como prácticas históricas

emancipatorias (como feminismos, pacifismos, democratismo, etc.) que permiten formas de pensar y construir realidades de una manera más abierta y flexible, menos dogmática y más libre" (Fajardo, 2006:5).

Las Naciones Unidas a través de sus agencias especializadas en educación (UNESCO, UNICEF, OMS) han desarrollado un programa de educación para la noviolencia el cual busca no sólo negar los sentimientos de cólera o de conflicto, sino que busca canalizar la energía subyacente hacia el objetivo de elaborar estrategias eficaces y respetuosas con los otros, excluyendo las actitudes de pasividad. Busca la resolución de los conflictos y la realización de objetivos comunes desde una perspectiva constructivista (Monclús, 2005:1).

1.- Agresividad - Violencia

Los términos agresividad y violencia procedentes del latín generalmente se utilizan como sinónimos, no obstante, es importante entender sus diferencias.

Agredir (aggedi) significa ir contra alguien y se emplea casi siempre para expresar la tendencia a atacar o a dañar. En otras ocasiones la palabra agresividad se utiliza en el sentido de iniciativa o de capacidad positiva que permite al sujeto comunicarse y superar dificultades. Esta naturaleza dual del vocablo permite hablar de agresividad benigna, positiva y de agresividad maligna, negativa la cual se pone al servicio de los peores sentimientos y es destructiva. El término violencia (vis) significa fuerza que se ejerce en contra de otra u otras personas. La violencia aunque admite gradación sería la versión perversa de la agresividad (Martínez-Pérez, 2005:1).

Para la OMS violencia es: el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2003:5).

La OMS divide la violencia en tres categorías generales, a partir de quien comete el acto: violencia autoinflingida (comportamiento suicida, autolesiones), violencia interpersonal (familia, pareja, comunidad); y violencia colectiva (social, política o económica).

En relación con la naturaleza de la violencia, los actos violentos pueden ser: Físicos, sexuales, psíquicos o aquellos que incluyen privaciones o descuidos.

Con el propósito de enfatizar más nuestra postura, hacemos nuestra la siguiente Declaración Sobre la Violencia en el VI Simposio Internacional en Sevilla de 1986, año internacional de la paz en el que se señaló: “Es científicamente incorrecto decir que la guerra u otro comportamiento agresivo está genéticamente programado en nuestro ser. Es científicamente incorrecto decir que los humanos tienen mente violenta. Tenemos un aparato nervioso para actuar violentamente, pero este no se activa automáticamente por medio de estímulos internos o externos... nuestra manera de actuar se determina conforme hayamos sido condicionados y socializados. Nada en nuestra constitución neurofisiológica nos impulsa a actuar violentamente”.

“La aparición de la guerra moderna ha sido el recorrido del camino que va desde la primacía de factores emocionales y de motivación a veces llamados ‘instinto’, a la supremacía de factores cognoscitivos”.

“Afirmamos que la biología no condena a la humanidad a hacer la guerra, y que la humanidad se podría librar de la esclavitud del pesimismo biológico y tener la confianza necesaria para realizar tareas de transformación que se necesitan. A pesar de que estas tareas son principalmente de índole institucional y colectiva, también descansan en la conciencia de los participantes individuales para quienes el pesimismo y el optimismo son factores cruciales. Así como ‘la guerra se inicia en la mente humana’, también la paz se origina en nuestras mentes. La misma especie que inventó la guerra tiene la capacidad para inventar la paz. La responsabilidad está en cada uno de nosotros”.

Finalmente, científicamente se ha demostrado que absolutamente todo lo que hace el hombre-y al hombre- es cultura y que, por lo tanto, la violencia, la guerra institucionalizada y generalizada es un producto cultural del que nos podemos librar con más cultura, entonces ciencia, fe y humanismo cobran, integrados, su vigencia, realidad y valor.

Una cultura de paz sólo puede estar sustentada en los valores del respeto, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia y la igualdad entre hombres y mujeres.

2.- La familia

Generalmente la primera socialización, la familiar, es donde se constituyen las identidades, los valores, los géneros de las personas, por lo que es la más significativa y determinante para las y los individuos. Sobre esta base se articula la segunda socialización, la cual se adquiere en la escuela y otras instituciones sociales; esta segunda socialización puede desarrollarse de manera coherente, contradictoria o conflictivamente con respecto a la familiar. De esta manera la familia moderna se conforma por el cruce y tensión de los mundos de sujetos individuales y colectivos.

Un elemento común en la historia de la familia ha sido su estructura jerarquizada, para el cumplimiento de roles predeterminados, en donde existen ciertos privilegios para los adultos y algunos otros para los hijos; los menos para las mujeres y los más para los hombres, de acuerdo a ciertas condiciones histórico-sociales.

En la actualidad todavía simbólicamente predomina en las mentalidades de los y las individuos y las instituciones el concepto de la familia nuclear. Definida como el conjunto de personas de constitución voluntaria, que viven bajo un mismo techo, unidas por relaciones afectivas; la constituye el padre, la madre, hijos e hijas y donde la figura preponderante es la del padre, que representa la base de la actividad económica, política y jurídica. El padre es básicamente, quien posee y

ejerce el poder y el que tiene la opción de participación pública en la vida social. La madre la que cuida, vigila y custodia el hogar incluyendo a sus hijos y marido, habita el mundo privado.

En esta perspectiva teórica tradicional se considera que "la familia debe proveer la satisfacción de las necesidades integrales del hombre; sienta las bases de la supervivencia física y espiritual del individuo, es a través de la experiencia familiar, de la comunicación y de la empatía, como los miembros de la familia deben ir desarrollando lo esencial de cada uno de ellos, al encontrar el refugio y la alimentación material y anímica que permita darle un sentido existencial humanista en su vida" (Sánchez Azcona,1974:23).

Sin embargo, en el orden de realidad que constituyen las relaciones sociales y de género en la época moderna, la familia no participa en un mundo lineal y mecánico, en donde la familia es la proveedora de los individuos de todas sus demandas proporcionándoles además protección y cariño. La familia en la actualidad tiene que estudiarse de manera multifactorial, ya que presenta una serie de relaciones de complejidad, de contradicciones y tensiones, por lo cual es necesario entenderla dinámicamente y en su especificidad.

Dentro de esos cambios en las familias modernas, por ejemplo, está la incorporación masiva de mujeres al ámbito público, a través del mercado de trabajo, de los sistemas educativos y en la participación política. Estas modificaciones han trastocado las formas de organización familiar, transformando incluso las posiciones de todos los miembros que la componen. Actualmente encontramos formas o arreglos familiares muy diversos: compuestos por personas unidas o no en matrimonio, con hijos e hijas propios o provenientes de matrimonios anteriores, hogares monoparentales donde sólo la madre o el padre son cabeza de familia etc.

En estos arreglos familiares innovadores, varían hasta cierto punto, algunas funciones y ciertos roles desempeñados por quienes los integran. Esta división de tareas y relaciones de poder entre hombres y mujeres de diversas edades, en donde las nuevas y viejas relaciones y papeles se mezclan, es vivida con ansiedad, temores, conflictos, tensiones y contradicciones.

No obstante estas transformaciones, en los esquemas de relaciones intrafamiliares, el poder, la distribución de responsabilidades y la toma de decisiones no han sufrido transformaciones importantes, esta transición ha generado conflictos y violencia al interior de las familias.

Por lo antes señalado, es obvio que el poder social se desarrolla sobre todo en el ámbito de la cultura. Se llega a ser lo que se es, por los esquemas culturales que se poseen, los cuales son mecanismos específicos de significación y con ellos se ordenan y forman las historias personales. De esta manera, se establecen definiciones sobre lo que son las mujeres y los hombres.

El concepto de habitus desarrollado por Bourdieu, explica de otra manera este proceso de interiorización de los esquemas de percepción, pensamiento y acción.

“El habitus, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Por ser sistemas de disposiciones durables y transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, el habitus sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y de cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento ejercido por campañas publicitarias o políticas. El habitus programa el consumo de los individuos y las clases, aquello que van a sentir como necesario” (Bordieu, 1990:34-35).

El habitus estructura inconscientemente una manera de clasificar y experimentar la realidad. Aquellas costumbres aprendidas en la infancia son por lo tanto, maneras impuestas, debido a la condición de género y de clase. Cada persona tiene ciertas aspiraciones y se apropia de ellas a partir de lo que aprendió en su grupo social, en función de si se es mujer o si se es hombre, de acuerdo con las disposiciones inconscientes a partir de las cuales organiza su espacio y su tiempo, de los bienes materiales poseídos, así como de todo aquello considerado deseable en su cultura.

Los hombres y las mujeres interiorizan una pertenencia a un género y a una clase, y de esta manera una forma de como clasificar y experimentar lo real, así como la asunción del orden social como lógico y coherente. El habitus es un sistema, una estructura, un proceso que se va conformando paulatinamente desde la infancia y a lo largo de toda la vida en la familia, la colonia, la escuela o la iglesia. El habitus sistematiza las prácticas individuales y colectivas, determina aquello que debe sentirse como necesario en función de la condición de género y de clase, en función de ello se va conformando un campo de aspiraciones y necesidades específicas.

Esta tipificación o habituación de lo femenino es una imposición social, desde el nacimiento se tiene un cuerpo que identifica como niña o como niño, sin embargo, son más significativas la serie de respuestas determinadas socialmente que recibe por su condición sexual. A través de esta condición será capaz de observar las acciones de los demás, de percibir las características de los objetos (ropa, la decoración y el uso del color, rosa para la niña y de azul para el niño), los cuales son los primeros condicionamientos recibidos en su proceso de feminización o masculinización genérica y de acuerdo a la condición de clase, etnia o cultura a la que pertenece que le permitirán realizar sus propias acciones.

En lo familiar se definen jerarquías y se construyen roles de acuerdo a la clase social de pertenencia y de acuerdo al sexo que se posee. Estos roles relacionados

con las jerarquías, la cultura de pertenencia y la condición de género también van a desempeñarse en el contexto de otras instituciones. Por lo que Graciela Hierro señala: “los roles sexuales determinan los rasgos carácter, el código de conducta, los gestos y las actitudes totales de cada miembro de la familia, es decir, el conjunto de expectativas que la sociedad tiene respecto de la conducta de cada uno” (Hierro Graciela,1985:40).

En el seno familiar a los hombres se les enseña desde pequeños a ser, activos, agresivos, intrépidos, independientes y competitivos; el tipo de juguetes y juegos empleados desarrollan actividades relacionadas con el ejercicio de algún oficio o profesión. Actividades que le permitirán en su proceso de crecimiento, competencias para el futuro, en la esfera de lo público. Además de esto se les da un entrenamiento en el que deben reprimir sentimientos y afectos, desarrollar formas de vida autónomas y tomar decisiones.

Las niñas son socialmente educadas con base en ciertos parámetros de conducta que tienen que ver más con la prudencia, la pasividad, la amabilidad, la tolerancia y la bondad, se busca además cierto entrenamiento en los juegos para que incorpore las tareas domésticas y el cuidado hacia los otros a través de muñecas y todo tipo de enseres domésticos en miniatura. Sabemos que aunque hay excepciones, la mayoría de las personas se educan con estos estereotipos.

Por lo que cualquier desviación a lo establecido puede calificarse de anormal, de conflictivo, de raro, de depravación o de enfermedad mental o social.

Este fenómeno de subjetivación de los vínculos familiares y de la pérdida de las pautas y valores tradicionales desafía a las familias, sometiéndolas a la diversidad de estímulos y demandas, en la medida en que tienen que resolver carencias antes resueltas por otras instancias y además absorber las múltiples contradicciones que han generado las tendencias modernizadoras de la época contemporánea como la globalización económico social (Rodríguez y Weinstein, 1994:10).

3.- La escuela

La escuela se reconoce como el establecimiento donde se transmite e intercambian las culturas, los valores, las normas y los conocimientos que la ciencia y las humanidades generan. La escuela está determinada por las condiciones histórico sociales que la producen y por las formas concretas de como ella se expresa en cada lugar.

En la escuela se construyen espacios arquitectónicos funcionales en los que se resaltan las funciones de directores, de docentes, de personal administrativo en convivencia con el alumnado. A través de los lugares se instauran relaciones operatorias y jerárquicas. Los espacios propician el conocimiento, el juego, actividades de enseñanza-aprendizaje, las complicidades, la vigilancia, el orden, la obediencia, la circulación, la limpieza, las interacciones reforzándose en muchas ocasiones los roles de género y con ellos se posibilita muchas veces la discriminación y la violencia.

La violencia afecta de modo especial el ambiente escolar, el daño en las relaciones entre el mismo género o de diferente género perjudica la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y el desempeño escolar, un clima escolar violento deteriora la percepción que l@s alumn@s tienen del entorno físico y de la institución escolar.

Según Pter K Smith (2004) la violencia escolar es el producto de actos intencionales y sistemáticos que se convierten en un daño o en una amenaza. Desde este punto de vista, las conductas violentas dentro de la escuela no se reducen a acontecimientos de violencia física, sino que se trata a de abusos de poder por parte de personas más fuertes en contra de otra o de otras más débiles. Estos abusos pueden ser verbales o también pueden surgir de la exclusión o de la marginación de algún individuo o de un grupo de las actividades cotidianas de una colectividad escolar.

Hoy en día sabemos que hay grandes avances en términos de acceso en el programa de la modernización educativa en el nivel preescolar y de primaria según datos del 2005, se ha alcanzado la paridad entre hombres y mujeres a nivel nacional, pero en términos estrictos todavía no hay igualdad, de la misma manera falta mucho para erradicar otras prácticas discriminatorias.

Estados Unidos Mexicanos. Asistencia escolar en niveles preescolar y primaria según sexo, 2005 *

Sexo	Preescolar	Primaria
Mujeres	48,9	49,1
Hombres	51,1	50,9
Total	100,0	100,0

Fuente: INEGI (2006). *II Conteo de Población y Vivienda 2005*. En: www.inegi.gob.mx

* Población de 5 años y más. No incluye a Ne.

En el estado de Morelos se sigue la media nacional.

Morelos. Asistencia escolar en niveles preescolar y primaria según sexo, 2005 *

Sexo	Preescolar	Primaria
Mujeres	48.9	49.9
Hombres	51.1	50.1
Total	100.0	100.0

Fuente: INEGI (2006). *II Conteo de Población y Vivienda 2005*. En: www.inegi.gob.mx

* Población de 5 años y más. No incluye a Ne.

Desde la perspectiva de género, se ha estudiado que la organización social a través de la escuela, define roles genéricos en las personas a través de dos ámbitos: uno el currículo y otro las interacciones en el proceso enseñanza aprendizaje. En esta institución existen todavía prácticas sexistas, las cuales están relacionadas con la transmisión de una ideología patriarcal, que sustenta el poder y define el prestigio social de lo masculino sobre lo femenino.

3.1 El currículo

Aparentemente los currículos escolares son los mismos para hombres y mujeres, sin embargo, un análisis más fino en los mismos muestra diferencias significativas que reproducen mecanismos discriminatorios y de violencia hacia las mujeres - dentro de lo que se conoce en educación como parte del currículo oculto.

Para Schwab (1969), Young (1988), (Bernstein (1977) y Eggleston (1980), en el currículo explícito se expresa el conocimiento social y culturalmente construido y organizado. Señalan la importancia que tiene el preguntar ¿Quiénes deciden los contenidos consciente o inconscientemente en el currículo? ¿Quiénes son los que definen y legitiman ciertos conocimientos y prácticas, las cuales se presentan como las válidas para la institución escolar en general y para los géneros en particular?

Un análisis del currículo pasa entonces por explicar cómo se estratifica y organiza el conocimiento y mediante el currículo oculto con cuáles criterios se lleva a cabo. La noción de currículo implica analizar tanto el currículo explícito como el currículo oculto o implícito.

La corriente interpretativa señala, en lo general, que la distribución y organización del conocimiento del currículo está relacionada con el poder y con los valores dominantes de cada sociedad. De esta manera, el currículo determina la accesibilidad o negación a ciertos conocimientos considerados superiores; así mismo, define el campo de aplicación y el grado de especialización de las áreas del conocimiento que dispondrán los diferentes conjuntos sociales. No es casual que algunos grupos, por ejemplo, no puedan acceder a determinados conocimientos por intereses político ideológicos. Justificándose muchas veces por aptitudes individuales, lo que ha sido un proceso de selección social y se puede agregar también, una selección de género.

A través del currículo se distribuyen los conocimientos al determinar que tipos de saberes se disponen para hombres y cuáles para mujeres, en función de la clase social de pertenencia, del prestigio social o incluso argumentando características biológicas o físicas, que ocultan los verdaderos intereses político-ideológicos de una sociedad clasista y patriarcal.

“Si el conocimiento está altamente estratificado habrá una clara distinción entre lo que cuenta como conocimiento y lo que no cuenta como tal, para hombres y para mujeres, sobre la base de cuáles procesos de selección y exclusión se llevarán a cabo en el curriculum. De ahí seguirá que este tipo de organización curricular presupone y sirve para legitimar una jerarquía rígida entre el que decide el maestro y la enseñanza, porque de otra manera esto implicará algún acceso al control por parte de los alumnos y por lo tanto los procesos de exclusión y selección quedarían abiertos para modificación y cambio” (Young,1988:30).

La distribución del conocimiento forma parte de las culturas que se conforman. No sólo existen currículos para alumnas y alumnos de edad, sexo clase social diferente, sino para aquellos a quienes una autoridad atribuye capacidad, diferencias, inclinación y tendencias al uso del conocimiento. Por lo que el currículo es un instrumento que internalizan la asunción de futuros roles, el currículo presenta experiencias que anticipan en las alumnas y los alumnos su rol de adultas y adultos, de aceptación de diferencias y los lleva a admitir, a través de la internalización de valores, que esas distinciones son legítimas dentro de la sociedad.

Por lo tanto los mecanismos de discriminación que afectan a las mujeres en la escuela ya no tienen que ver con el acceso al sistema sino en aspectos más sutiles como son:

- 1) Contenidos sexistas de textos escolares.

- 2) Relaciones con el profesorado y/o entre pares que reproducen roles y concepciones estereotipadas de desventaja hacia las mujeres.
- 3) En relación a las normatividades académicas como los exámenes objetivos.
- 4) De comportamiento, actividades escolares que por el entrenamiento social de género recibido por las niñas de pasividad psicomotriz presentan desventajas en actividades donde se requiere de mayor experimentación, atrevimiento, habilidad, competencia manual como puede ser las ciencias experimentales.
- 5) El uso del lenguaje social en el que las mujeres son excluidas del mismo, ya que se designa sólo en términos masculinos.

De esta manera, los estudios de género en educación, han demostrado que la opresión y la subordinación no está determinada biológicamente, sino más bien son una construcción social; es necesario develar, desde la perspectiva de género, cómo se construyen esas representaciones sociales; cómo lograr que las estudiantes y docentes mujeres y los estudiantes y docentes hombres sean quienes son en la cotidianidad, y desentrañar por qué, las diferencias sexuales en las diversas culturas han asignado funciones sociales jerárquicas y desiguales que propician la violencia entre el mismo sexo y entre los diferentes sexos.

“Toda representación es una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto. Esta representación reestructura la realidad para a la vez permitir una integración de las características objetivas del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto y de su sistema de normas y actitudes. Esto permite definir a la representación como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (Abric, 2001:12-13).

Por supuesto las representaciones sociales se construyen en la interacción social y particularmente dos instituciones son constructoras de estos esquemas, así como de la identidad de las personas: la familia y la escuela.

3.2 Las interacciones en el proceso enseñanza–aprendizaje

El proceso enseñanza-aprendizaje en el aula se establece a partir de interacciones de dos formas: a) verticales de docentes hacia alumnos, las cuales llevan implícitas ciertas condiciones de mediador del docente, así como de poder y control, debido a la edad, al conocimiento, la experiencia que posee y por la propia función que desarrolla, la cual está legitimada por la misma institución educativa en la que labora y b) horizontales entre alumnas y alumnos, entre alumnos y alumnos y entre alumnas y alumnas, las cuales teóricamente son simétricas, razón por la cual se pueden desarrollar relaciones de cooperación, sin embargo, depende de las actividades que se prioricen en el aula pueden desarrollarse la competencia o el individualismo, también en la convivencia cotidiana se pueden establecer diferencias que pueden fungir como mecanismos de exclusión y discriminación según el sexo, el color de la piel, la clase social y la etnia de pertenencia.

En el aula generalmente las relaciones verticales se establecen simultáneamente con las horizontales. Así en una situación de clase mientras el docente desarrolla una lección, puede dirigirse a un alumno, a un grupo de estudiantes, o bien a toda la clase y al mismo tiempo es posible que otros alumnos estén interactuando entre ellos. Por lo que se establecen diferentes tipos de interacción, las cuales pueden ser analizadas a través de diferentes teorías, por ejemplo, Vygotsky considera las interacciones como elemento fundamental del desarrollo cognitivo, entendiéndolas como “un medio en que los niños se desarrollan, rodeados de personas más diestras en el manejo de tecnologías intelectuales de su cultura” (Rogoff y Tudge, 1997:99).

En este sentido el docente funge como un mediador del conocimiento, de la forma como sus estudiantes se apropian de esos conocimientos, así como los vínculos que se propician en la relación de enseñanza-aprendizaje entre unos y otros; éstos vínculos se pueden caracterizar en cuatro tipos de relación: a) Cooperativa b) Competencia c) Individualista y d) Dependencia.

Cuando se habla de aprendizaje cooperativo implica la existencia de un grupo que aprende. Por grupo se entiende “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca” (Schmuck y Schmuck,2001:29). La influencia recíproca significa esta interacción en la que se intercambian el lenguaje, imágenes, expresiones no verbales, códigos entre las personas que participan en el grupo, lo cual puede llevar a intercambiar o a influir en los comportamientos, conocimientos, opiniones, creencias y valores de los otros.

“Los profesores que facilitan la interdependencia entre sus estudiantes son aquellos que conceden gran valor a la cohesión del grupo, ofrecen apoyo a los alumnos, y promueven clases productivas donde ocurren intercambios afectivos positivos, se atiende y respeta la diversidad entre los alumnos, y se conducen situaciones abiertas acerca del currículo y del grupo mismo. Por lo que, consolidar el aprendizaje cooperativo en el aula no es sólo cuestión de aplicar una técnica puntual o conducir una dinámica o actividad grupal vinculada al contenido de la materia a enseñar” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:105).

La relación competitiva actualmente en la escuela sigue siendo muy utilizada, pese a que es cuestionada por los propósitos que tiene, como de conceptualizar a cada alumno independiente de los demás, los estudiantes son comparados entre sí y clasificados o “etiquetados” del mejor al peor. La competencia implica una búsqueda permanente de sobresalir sobre los otros.

La relación individualista se refiere a la formación de personas, que busca alcanzar los objetivos por sí mismos, a partir de sus propias capacidades y esfuerzos sin interesarse de los demás.

La relación de dependencia cuyo modelo es el intergeneracional: padres a hijos, docentes-alumnos, es el que más se ha usado como modelo tradicional de la enseñanza-aprendizaje en el que el profesor decide los contenidos, define el

espacio, normas y roles de la relación y del proceso enseñanza-aprendizaje y el estudiante los asume pasivamente.

Estos vínculos competencia, dependencia, individualismo o cooperación se desarrollan en mayor o en menor medida hoy día en las instituciones escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las propuestas constructivistas que actualmente promueve el programa oficial en México en educación preescolar y primaria mayoritariamente, procuran trabajar la cooperación. Y es precisamente a través de la colaboración que se puede hacer un trabajo de no violencia en el aula, ya que, es una construcción social y humana que implica asumir una forma de vida donde los motores fundamentales sean el respeto, la tolerancia, la justicia, la democracia, la equidad y la creatividad.

Educar para la no violencia no es una tarea personal, donde no tiene cabida la pasividad, como señala Bobbio (Fajardo, 2006:4) es la voluntad consciente de las personas para resolver conflictos; implica un trabajo permanente y constructivo, de responsabilidad individual y colectiva para crear las condiciones de un presente y un futuro mejor para todas las personas. El reto es grande y todavía la violencia es un mal presente en las familias y en las escuelas, sin embargo, la no violencia puede coadyuvar a su erradicación.

Interpretación de los resultados de la encuesta

Dra Maribel Ríos Everardo

*Cuadros elaborados por Ernesto Takayanagui

Con la encuesta se detectaron las representaciones sociales que se asocian a la noviolencia, entre los docentes, personal directivo y administrativo en el nivel de preescolar y primaria, las cuales se utilizaron como categorías de análisis de la investigación y fueron importantes en las entrevistas realizadas de manera general y por municipio.

Los datos posibilitaron también saber cuales representaciones tienen mayor frecuencia y por ende creemos que mayor importancia para l@s maestr@s para trabajar con la noviolencia.

En primer lugar se identificó como lo más importante **el Trabajo en valores** con un **40%**, **tener un Concepto de noviolencia** y su **Aplicación en la escuela** equivalen a un **15%**, teniendo menor frecuencia **La noviolencia en la familia** 7% y **la comunicación** 6.6% **el trabajo del proceso enseñanza aprendizaje** 3.8%, **la equidad** el 1.7%.

Proyecto: La no violencia en la escuela.
La no violencia significa para mi..... *

La no violencia significa para mi...	Frecuencia	%
Trabajo en valores	114	39.9
Aplicación de la no violencia (Concepto)	44	15.4
Aplicación de la No violencia en la escuela	43	15.0
La No violencia en la familia	20	7.0
La interacción y comunicación	19	6.6
Trabajo del proceso enseñanza-aprendizaje	11	3.8
Equidad	5	1.7
Que hay violencia social	4	1.4
Ns / Nc	26	9.1
Total	286	100.0

* N= 286 opiniones que dieron los 94 entrevistados

La encuesta también informa sobre que proponen los maestros, autoridades y administrativos para propiciar dicha no violencia como mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo que arrojó una mayor respuesta y peso fue el **Trabajo con valores 37.7%**, en segundo lugar **Involucrar en el trabajo de la escuela a los padres de familia 13.5%**, menor valor tuvo el **Trabajo de los maestros con los alumnos 8.3%**, **Propiciar la comunicación 8%**, **Formación de los maestros 6.2%**, la **Participación y involucramiento de todos los actores en la misma 5.2%**. Con menor frecuencia se señalaron **Hacer diversas actividades en el aula con el grupo 4.8%**, **Generar un buen ambiente 3.8%** y **Dando afecto a l@s niñ@s 1.0%**. Todas estas categorías se trabajaron en las entrevistas con mayor amplitud como se verá en la interpretación de los resultados de las entrevistas.

Proyecto: La noviolencia en la escuela.

¿Cómo propiciaría la Noviolencia para la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje? *

Cómo propiciaría la Noviolencia para	Frecuencia	%
Trabajando los valores	109	37.7
Involucrando trabajo escuela-familia-padres	39	13.5
Con trabajo entre maestros y alumnos	24	8.3
Propiciando la comunicación	23	8.0
A través de la formación de los maestros	18	6.2
Involucrando a todos quienes participamos en la escuela	15	5.2
Proponiendo diversas acciones en el aula / en el grupo	14	4.8
Propiciando un buen ambiente para el proceso e-a	11	3.8
Dando afecto a los niños	3	1.0
Total	289	100.0

* N= 289 opiniones que dieron los 94 entrevistados

Observando los resultados por las tres ciudades, observamos que existen diferencias significativas.

Para la cuestión “**La noviolencia significa para mi...**” las categorías señaladas en los cuatro niveles de mayor peso, conservan un comportamiento similar a la media general para las tres ciudades, exceptuando por el nulo peso que tiene **La noviolencia en la familia** (0.0%) para los docentes de Huitzilac. Para las categorías de menor peso, en Cuernavaca se señalaron categorías que tienen que ver con la **Equidad** y una categoría interesante, la percepción de que **Hay violencia social** (Cuernavaca 1.3%, Cuautla 2.6% y Huitzilac 0.0%).

Respecto a las opiniones de los docentes por ciudad, observamos que para los docentes de Huitzilac el **Trabajo en valores** tiene una importancia fundamental como significado de la no violencia. Contrariamente la **La noviolencia en la familia**, la **Equidad** y **Que hay violencia social** no se observan opiniones.

Proyecto: La noviolencia en la escuela. La no violencia significa para mi..... Municipios de Cuernavaca, Cuautla y Huitzilac (%)*

La no violencia significa para mi...	Cuernavaca	Cuautla	Huitzilac
Trabajo en valores	39.2	35.1	47.5
Aplicación de la Noviolencia en la escuela	15.0	16.9	17.5
Aplicación de la noviolencia (Concepto)	14.4	15.6	15.0
La Noviolencia en la familia	9.2	7.8	0.0
La interacción y comunicación	5.2	9.1	7.5
Trabajo del proceso enseñanza-aprendizaje	3.9	1.3	2.5
Equidad	3.3	0.0	0.0
Que hay violencia social	1.3	2.6	0.0
Ns / Nc	8.5	11.7	10.0
Total	100.0	100.0	100.0

Proyecto: La noviolencia en la escuela. ¿Cómo propiciaría la Noviolencia para la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje? Municipios de Cuernavaca, Cuautla y Huitzilac (%)*

Cómo propiciaría la Noviolencia para	Cuernavaca	Cuautla	Huitzilac
Trabajando los valores	35.2	44.2	39.3
Involucrando trabajo escuela-familia-padres	14.8	14.3	12.5
Con trabajo entre maestros y alumnos	10.6	3.9	8.9
A través de la formación de los maestros	9.2	1.3	0.0
Propiciando la comunicación	6.3	11.7	5.4
Propiciando un buen ambiente para el proceso e-a	4.9	2.6	1.8
Involucrando a todos quienes participamos en la escuela	4.2	7.8	3.6
Proponiendo diversas acciones en el aula / en el grupo	4.2	2.6	10.7
Promoviendo y practicando la Noviolencia	3.5	1.3	3.6
Haciendo un análisis del proceso e-a	3.5	3.9	8.9
Con material didáctico	2.1	5.2	5.4
Dando afecto a los niños	0.7	1.3	0.0
Ns / Nc	0.7	0.0	0.0
Total	100.0	100.0	100.0

Todas estas categorías se desarrollaron en las entrevistas con mayor amplitud como en la interpretación de los resultados de las entrevistas.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS DE DOCENTES DE PREESCOLAR

Dra Maribel Ríos Everardo, con la participación de Barragán Sánchez Martha Sara, García Millán Roberto, Mateos Fuentes Adonait, Pineda Godoy Erika y Takayanagui García Ernesto.

Los docentes a nivel preescolar								
Nombre	Edad	Jardín de niños	Grado que imparte	Antigüedad (años)	Estado civil	No. de hijos	Religión	Grado de escolaridad
María	43	Cuautla	3° C	23	Viuda	2	Católica	Lic. UPN
Mari	48	Cuautla	3°B	26	Casada	2	Católica	Normal básica
Ceci	-	Cuautla	3°	18	Soltera	1	Católica	Lic. en Educación
Rany	48	Cuautla	3°	26	Soltera	1	Católica	Lic. en Educación preescolar y Normal en Psic. Educativa
Tere	49	Cuautla	3°	26	Casada	3	Católica	Normal básica
Luisa	52	Cuautla	3°	23	Casada	1	Católica	Lic. en Educación
Damisa	26	Cuernavaca	3°	7	Casada	Embarazada 1er niño	Católica	Licenciatura
Ana	41	Cuernavaca	3°	21	Casada	2	Católica	Lic. en Educación preescolar
Carmen	23	Cuernavaca	2°	6	Casada	2	Católica	Lic. en Educación en UPN
José	44	Cuernavaca	3°	25	Soltera	0	Católica	Normal superior
Marilú	49	Huitzilac	2° y 3°	21	Casada	2	Católica	Prof. en preescolar y Lic. En Artes y comunicación
Licha	31	Huitzilac	2°	4	Casada	1	Católica	Licenciatura
Rosaura	48	Huitzilac	2°	20	Casada	2	Católica	Escuela Nal. de educadoras

La población entrevistada fue determinada por las directoras en función de nuestra solicitud de que fueran maestras de diferentes antigüedades y que tuvieran experiencia en la docencia.

Como puede observarse 8 profesoras tienen licenciatura en preescolar y 1 en artes y comunicación, 3 estudiaron en la Normal básica y 1 en la Normal Sup. Un dato que resalta es que en las tres entidades tienen mayor número de licenciadas que otro nivel educativo. Diez profesoras cuentan con mucha antigüedad y tres tienen menos antigüedad, diez profesoras ya son mujeres maduras, tres son jóvenes; nueve son casadas, una viuda, tres solteras, respecto al número de hijos

una no tiene, una está embarazada, cuatro tienen 1 hijo, seis tienen 2 hijos y una tiene 3 hijos. Todas tienen religión católica.

Proceso E-A

Las profesoras siguen el programa oficial, señalan que ellas hacen sus ajustes primero en función de los intereses de los niños, para desarrollar ciertas competencias. Las maestras de preescolar todas dominan un discurso constructivista, se percibe que conocen el programa de proyectos PEP92, el cual señalaron es un programa que les gusta mucho por su flexibilidad de trabajo, ya que, considera las necesidades, intereses, las capacidades de juego y expresión de los infantes de entre 4 y 6 años.

La mayoría de las docentes de preescolar manifestaron seguir trabajando con proyectos, lo cual implica la previsión de materiales, tiempos y situaciones, y comprende diferentes etapas: surgimiento, elección, planeación, realización término y evaluación. El proyecto promueve el trabajo compartido y permite diversas formas de participación de los infantes, tales como la búsqueda, la exploración, la observación y la confrontación, propicia la organización coherente de juegos y actividades y requiere de la docente una participación flexible y creativa. Por lo que las docentes manifestaron cierta afectación con el cambio de programa basado en competencias (2004), este programa vigente se basa en 10 principios pedagógicos y señala la SEP, que es el primer programa que articula los contenidos de este nivel educativo con los de primaria y secundaria.

“Para organizar el trabajo educativo, y con el fin de que los alumnos de todos los planteles del país, tanto de sostenimiento público como particular, puedan adquirir las competencias fundamentales, el programa de educación preescolar agrupa los principios pedagógicos en tres áreas:

La primera con cuatro principios, adquiere las características infantiles y procesos de aprendizaje; la segunda, con tres, considera diversidad y equidad; y la tercera, con tres, cuida la intervención educativa.

El primer principio enuncia que las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.

El segundo que la función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y niños el deseo de conocer, el interés y motivación por aprender.

El tercero afirma que las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares, y el cuarto, que el juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y en los niños.

Un quinto principio considera que la escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.

El sexto principio indica que la educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

El séptimo establece que la escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños”, mientras que el octavo dice que el ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales, enuncian el noveno, y el décimo afirma que la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños” (http://WWW.SEP.GOB.MX/res/sep_03-12-2006).

Las docentes señalaron que dicho programa todavía no lo dominan. Sin embargo es también un programa constructivista, lo cual puede ser utilizado como base para la comprensión y aplicación del de competencias. No obstante, para un análisis sobre como se desarrolla en la práctica el nuevo programa, se requeriría además de hacer entrevistas hacer etnografía en el aula para verlas trabajar en

acción frente a l@s niñ@s, lo cual requiere mucho más profundidad en la investigación y mucho mayor tiempo que el que otorgó el Instituto de la Mujer para el Estado de Morelos para la realización del presente estudio.

Todas las maestras señalan que en preescolar lo fundamental es desarrollar las actividades de aprendizaje a través del juego y actividades psicomotrices, a esta edad las maestras no ven diferencias significativas de género, reconocen que hay tanto niñas como niños líderes, activos, tranquilos o tímidos; más bien consideran que las diferencias tienen que ver con la madurez y desarrollo cognitivo de los infantes. No obstante, algunas maestras señalaron que los niños son más rápidos y activos y las niñas más lentas y más cuidadosas con sus trabajos.

Algunos profesores señalaron que es común que pongan a competir a grupos de niños contra niñas, porque les motiva. El inconveniente es que esta situación favorece la acentuación de las diferencias de género y la discriminación. Habría que indagar más profundamente si están comprendiendo el concepto de competencia como habilidad a desarrollar, como marca el programa o como una técnica que diferencia a uno del resto.

Las maestras corrigen a l@s niñ@s de diversas maneras: hablando con ellos, sino hacen caso los cambian de lugar, cuando se habla con ellos es importante no hacerlo sentir mal pero haciendo consciencia de que lo que hizo estuvo mal, que analicen lo que hicieron. También hablan con sus padres, otra forma es hacer las reglas del aula junto con l@s niñ@s. Una profesora señala que le funciona con los niños muy agresivos hablarles con mucho cariño para que le hagan caso.

Las profesoras hacen mención de que trabajan los valores con cuentos para que l@s niñ@s se den cuenta que algo está mal. Algunas profesoras también señalan que llamándoles la atención y quitándoles el estímulo de darle una estrellita o una carita feliz, por el contrario se le da una carita triste o nada, dejándolos en cierto lugar sentados.

Al hacer las entrevistas en la escuela también observamos que a veces los profesores si les gritan a l@s niñ@s, para llamar su atención, para controlarlos o bien, a veces también pueden desesperarse, ya que, son muchos niñ@s y algunos no hacen caso y se echan a correr.

“El asunto de la disciplina tiene la virtud de actuar como un espejo, reflejando o no los componentes de los elementos de la convivencia. Así, cuando el encuentro pedagógico, por las razones que sean, acontece a satisfacción de los que en él intervienen, nadie se acuerda de la disciplina; como mucho se descubre que el éxito de la tarea, además de la bondad de los agentes, habría que atribuírselo a la buena organización escolar, y en estas ocasiones las palabras que se emplean suelen ser otras: buena preparación profesional de los docentes, eficaz organización social, correcta utilización de los recursos disponibles, buenos diseños de objetivos y programas, adecuados procesos de evaluación, etc. La disciplina se convierte en un problema educativo y se expresa en sentido negativo-indisciplina- cuando algo, o muchas cosas a la vez, no van bien en la escuela. ...Se puede decir que la mejor estrategia disciplinaria es la que logrando éxito pasa desapercibida” (Furlán, y Alterman,2000:175).

Trabajo en Valores

Las docentes aplican el programa de valores, ellas señalaron que aunque el concepto de los valores no se entiende por la edad de l@s niñ@s, lo que empiezan a trabajar con ellos es su aplicación con cuentos, moralejas, situaciones del aula que les permite reflexionar sobre sus comportamientos. Empiezan a elaborar junto con ellos las reglas y normas de comportamiento, con la intención de que vayan adquiriendo valores como el respeto, la colaboración, así como, darles confianza y seguridad a l@s niñ@s con base en el afecto. Algunas profesoras hacen que l@s niñ@s se pidan disculpas cuando se faltan al respeto. La parte compleja según las maestras, es que en la familia obstaculizan el trabajo por diversas razones; por ignorancia, por el trabajo de padres y madres de familia,

por negligencia, por tener otras ideas, o por el modelo de la familia en que viven. Algunas señalan que l@s niñ@s con problemas o agresivos, no hacen caso y no saben muchas veces que hacer al respecto.

L@s niñ@s muy pequeños pueden tener dificultades en el procesamiento de la información cuando es demasiada, la parte de la historia que oyen al final puede ser la que recuerden mejor. L@s niñ@s de hasta 5-6 años de edad, basan sus evaluaciones morales principalmente en cuanto a los destrozos hechos por el personaje principal de la historia. L@s niñ@s utilizan también otros factores para enjuiciar la moralidad del sujeto del cuento, por ejemplo: juzgan la ruptura de las reglas morales más severamente que la trasgresión de las convenciones sociales, evalúan un acto perjudicial menos severamente si implica una revancha o un desquite, son más tolerantes con actos que no son premeditados y actos que van seguidos de una disculpa o admisión de la culpa (Vasta, Haití, Millar, 1999:625).

Interacciones

El ambiente dicen las maestras es importante para la integración del grupo, se requiere de un clima informal, armónico, afectivo y participativo, con reglas claras y definidas.

Si las maestras no organizan grupos mixtos para trabajar, los niños prefieren estar con los niños y las niñas con las niñas.

Los niños en sus juegos son mas toscos, bruscos, incluso se dan patadas, las niñas son más tranquilas, aunque hay excepciones de ambos lados.

En Huitzilac señalan las maestras que los niños se pegan mucho, dicen groserías y también le pegan a veces a las niñas.

El juego es una estrategia didáctica de las profesoras de preescolar. Es natural que se utilice privilegiadamente este recurso, debido a la tendencia lúdica normal

de l@s niñ@s. La corta edad de l@s alumn@s, permite que a través del juego estos experimenten y logren interacción con el mundo exterior.

Jugando aprenden, intercambian opiniones, debaten, aportan ideas y jugando cooperan entre ellos.

Los padres tienen gran influencia y son esenciales en la formación de la personalidad, así como, en desarrollar un tipo de relaciones sociales y afectivas, ya que son fundamentales para enseñarles a sus hijos a manejar sus sentimientos (Bautista, 2004:26).

Violencia en la escuela

Los docentes señalan: los niñ@s son violentos en primer lugar “porque vienen de familias violentas” (Padres machistas, golpeadores), otras razones son: porque quieren llamar la atención, porque hay niños hiperactivos que molestan y pegan (a estos es importante ponerlos a trabajar para que estén ocupados todo el tiempo), otros motivos son porque no se cumplen las reglas, falta de atención en la casa, por los medios masivos de comunicación. También se da cierta discriminación por condición de clase, por condiciones físicas o incluso de conocimientos.

Carme i Travé señala la necesidad de entender y conocer a esos niños que tenemos delante, esas personas que, dada su edad, aún no pueden pronunciarse con un criterio objetivo. <pero no pensemos que precisamente por ello, su punto de vista ante nuestras actitudes y exigencias es menos válido que el que pueda provenir de una persona de más edad. Los pequeños también sienten prioridades que muchas veces no se puede expresar oralmente. Lo hacen a través de su conducta o actitud. Si les observamos realmente, si interactuamos con ellos podremos conocer que les ocurre, que prefieren, que sienten “sólo es cuestión de detenerse, de reflexionar y de preguntarnos si realmente, nuestra conducta y exigencia para con los niños obedece realmente a sus necesidades o a las nuestras” (Travé, 2001:12).

“Un factor importante que en la mayoría de los casos se da en los niños agresivos es la inseguridad, ellos pasan desapercibidos permaneciendo detrás de los muebles o de las personas, son niños que se autodesprecian y que presentan una alta sensibilidad y al tener un fracaso en la escuela o en algo que realicen, se crean sentimientos de inferioridad, tienen un semblante triste y muestran un escaso interés hacia el entorno, llegando a ser apáticos con los demás, temen ser criticados, a que los hieran, sienten en ocasiones temor hacia ciertos adultos, el niño agresivo no se haya en paz consigo mismo, ni con sus semejantes, dado que los ataques agresivos, producen repuestas agresivas. Es decir, un acto violento en este tipo de niños, conforme pase el tiempo serán niños frustrados y rechazados por sus compañeros al no poder evitar su conducta (Bautista, 2004:32).

Sin embargo, en opinión de otros (Vasta, Haith, Millar,1999:657) sobre que la conducta agresiva sentencia automáticamente a un niño a una vida de aislamiento social, es claramente exagerada. Muchos niños agresivos tienen un conjunto de amigos similares a ellos; aunque estos grupos pueden fomentar y en consecuencia perpetuar la conducta antisocial, también parecen proporcionar amistad y apoyo social.

Violencia Familiar

Existe consenso en la opinión de las maestras de que el clima familiar si influye mucho, “el niño que tratan mal en casa es un niño que viene a desquitarse con sus compañeros, el niño es lo que vive”.

También muchas mamás les dicen a sus hijos si te pegan pega entonces los niños reciben información contradictoria. Y aunque en el preescolar se les diga no peguen, es comprensible que les hagan mayor caso a sus madres.

Una maestra comenta: "hay mucho machismo, las niñas están sometidas por los mismos papás, y eso se refleja porque los niños que son construidos agresivos y las niñas sumisas, permiten que abusen de ellas." "Muchas mamás vienen con los ojos moros y golpeadas del cuerpo, incluso a veces nos confían sus problemas, ellas o los niños".

En las últimas décadas se ha reconocido y documentado que la violencia contra los niños ejercida por los padres y otros miembros cercanos de la familia-física, sexual y psicológica, así como la desatención deliberada- es un fenómeno cotidiano. Desde la infancia temprana hasta los 18 años de edad los niños son vulnerables a variadas formas de violencia en sus hogares. Los agresores son diferentes de acuerdo con la edad y madurez de la víctima, y pueden ser los padres, padrastros, padres de acogida, hermanos, otros miembros de la familia y cuidadores.

La mayor parte de las veces la violencia física contra los niños ejercida en el seno de la familia no causa daños físicos visibles de carácter permanente o grave. Sin embargo, a veces la violencia ejercida contra niños muy pequeños dentro de la familia causa daños permanentes e incluso la muerte, aunque no fuera esa la intención de los agresores. Investigaciones realizadas en varios países (Secretario General de la ONU, 2005:11) indican que el síndrome del bebé sacudido (el maltrato de los niños pequeños consistente en sacudirlos repetidamente) a menudo trae consigo heridas en la cabeza y lesiones cerebrales graves (Pinheiro Paulo S, 2006:14).

Comida chatarra:

En el preescolar no existen cooperativas, los niños o toman el desayuno del DIF o no comen nada hasta salir, la diferencia según el jardín de niños son los horarios en que dan el desayuno del DIF, sería conveniente regular los horarios, ya que, las maestras comentan que algunos niños no comen nada en su casa y toman la leche después de hacer algunas actividades, las maestras desconocen si comen

alimentos chatarra al salir de la escuela o en sus casas, pero algunas señalan que han observado hiperactividad en sus hijos, si comen dulce o chocolate están más inquietos, por lo que se los dosifican, otras no han observado si hay algún efecto.

Desafortunadamente la desnutrición sigue siendo un problema que afecta a niñ@s mexican@s particularmente en áreas rurales con población indígena. En áreas rurales, el 7.5% de todos los niños y las niñas menores de 5 años presentan desnutrición severa o bajo peso por su edad (UNICEF, 2006:1) *“Existen relaciones entre la adecuación de la nutrición y el crecimiento. La nutrición influye también en el cerebro, y los síntomas de desnutrición van acompañados frecuentemente de muestras de retraso intelectual... Estudios actuales indican que los efectos de la desnutrición en la primera época no son irreversibles como se había pensado. La corrección de la dieta y unos entornos estimulantes pueden tener enormes efectos recuperadores. Sin embargo, algunos efectos negativos pueden no ser reversibles, y la prevención es evidentemente mejor que el tratamiento”* (Vasta, Haith, Miller,1999:220).

La comida chatarra dependiendo de la cantidad del consumo puede actuar como un paso a diferentes enfermedades como obesidad, diabetes y la desnutrición.

TV

Todas las profesoras han observado que los programas violentos tienen un efecto negativo en l@s niñ@s.

Comentan:

“Los que están más viciados con la tele son los papás”. Sugieren las profesoras que los padres deben analizar el contenido de los programas que ven sus hijos y controlar los horarios.

“Yo les digo que vean canal 11, a mi me gusta mucho sus caricaturas y aprenden muchas cosas. Pero ahora si las que influyen son las mamás porque ven telenovelas”.

“Desde los años sesenta, algunos investigadores han demostrado que los niños pueden aprender nuevas formas de agresión, y pueden sentirse estimulados a realizarlas, viendo un modelo de una película (Bandura,1973).

Los efectos de la violencia pueden adoptar diversas formas. El efecto más obvio es que los niños imitan los actos violentos que ven. Hay mayor tendencia a hacerlo cuando la violencia la realizan <los buenos> y también cuando con la agresión logra sus propósitos. Un efecto algo menos obvio es que la violencia en televisión aumenta la probabilidad de todas las otras formas de agresión en los niños, incluso aquellas que no se parece a las conductas de los modelos de televisión. La violencia en televisión puede hacer también que los niños sean más tolerantes con la agresividad y les moleste menos (Vasta-Haith-Miller, 1999:650).

Aceptación profesional de los docentes

A todas las profesoras les gusta ser docente, algunas desde pequeñas lo deseaban, otras les interesa dar afecto y enseñar a los niños.

Es una satisfacción ser docente, les gusta cuando sus exalumnos van a visitarlas, las recuerdan con afecto y saber que siguen estudiando para llegar a tener alguna profesión. También les halaga obtener el reconocimiento de los padres y madres de familia, por el trabajo realizado con sus hij@s. Otro gusto que tienen es por su propia familia que han sacado adelante.

Salud

La mayoría de las profesoras reconocen que tienen buena salud, sólo algunas comentan tener algunos problemas de salud, para ellas es común padecer de la garganta, un maestra señala: “Cuando los niños se van siento que ellos se llevaron toda mi energía me siento agotada”.

Interpretación de los Resultados de las entrevistas de docentes de primaria

Dra Maribel Ríos Everardo, con la participación de Barragán Sánchez Martha Sara, García Millán Roberto, Mateos Fuentes Adonait, Pineda Godoy Erika y Takayanagui García Ernesto

Los docentes a nivel primaria								
Nombre	Edad	Jardín de niños	Grado que imparte	Antigüedad (años)	Estado civil	No. de hijos	Religión	Grado de escolaridad
Ada	40	Cuautla	1º	18	Casada	2	Católica	Lic. en Educación
Fela	48	Cuautla	2º	30	Soltera	0	Católica	Normal Superior
Maris	50	Cuautla	5º	28	Casada	2	Católica	Normal Superior
Talina	50	Cuautla	3º	26	Casada	2	Católica	Lic. en Ciencias Naturales
Carligio	51	Cuautla	1º	31	Casado	3	Ninguna	Normal Superior
Odu	44	Cuautla	6º	25	Soltera	2	Católica	Lic. en Educación Primaria
Maty	43	Cuernavaca	1º	24	Divorciada	1	Católica	Normal Básica
Aime	42	Cuernavaca	3º	22	Casada	2	Católica	Normal Básica para Maestros
Margot	48	Cuernavaca	1º	29	Casada	3	Católica	Licenciatura
Lila	50	Cuernavaca	6º	33	Viuda	0	Católica	Normal Superior
Juliana	46	Cuernavaca	3º	25	Divorciada	2	Católica	Normal Básica
René	42	Cuernavaca	5º	22	Casado	1	Católico	Normal Superior
Margot	33	Huitzilac	1º	29	Casada	2	Católica	Lic. en Educación Primaria
Rosalva	36	Huitzilac	1º	4	Casada	2	Católica	Normal
Heru	29	Huitzilac	2º	5	Casada	1	Católica	Lic. en Educación Primaria
Heribertha	48	Huitzilac	5º	28	Soltera	1	Católica	Normal Superior y Psicología
Tacho	52	Huitzilac	4º	33	Casado	3	Católico	Normal
Ruth	26	Esc. Rural de Xoxocotla	4º	5	Soltera	0	Católica	Pasante de Maestría en Educación

La población entrevistada también fue determinada por las directoras y directores en función de nuestra solicitud de que fueran maestr@s de diferentes antigüedades y con amplia experiencia. Sólo se agregó una entrevista de una estudiante de la Maestría de la UAEM que trabaja en Xoxocotla y se la entrevistó porque a pesar de que no es de ninguna de las tres localidades seleccionadas, trabaja en una región rural y nos proporcionó información sobre esa situación particular.

Quince de las entrevistadas fueron mujeres y tres hombres, de l@s cuales, seis tienen licenciatura, seis Normal Superior, cinco Normal básica y una pasante de la maestría en educación. En la formación de nustr@s entrevistad@s vemos que Cuautla tiene el mayor número de Lic., después Huitzilac y por último Cuernavaca. Con respecto a la edad tenemos a catorce con una edad mayor de 40 años y sólo tres menores de 36 años, en cuanto a la antigüedad trece profesores tienen más de 20 años y cuatro menos de 18 años. Por lo que el grueso de l@s maestr@s entrevistad@s se puede observar que tienen mucha experiencia en el ejercicio de su profesión.

Con respecto a su estado civil doce son casad@s, cuatro solteras, dos divorciadas y una viuda. Dieciseis señalan ser católic@s y uno no profesa religión.

Proceso E-A

L@s profesores de los tres municipios coincidieron en que organizan la clase de acuerdo al programa y al avance programático, y ajustan sus actividades y tiempos en base a necesidades del grupo, algunos señalan que además introducen otras actividades. Las actividades son variadas para tratarlos de motivar, por ejemplo, de complementar, analizar, reflexionar, pero sobre todo prácticas, en los primeros niveles .incorporan juegos en mayor medida.

Algunos profesores señalan que a veces usan el método deductivo y otras el inductivo.

L@s profesores de 5to y 6to consideran un apoyo a la enciclomedia, porque a los niños les atrae mucho, pero depende del manejo que le dé el maestro. La siguiente es una carta que elabora una niña de 6to año de Cuernavaca con motivo del día del maestro, es una iniciativa de la dirección de la escuela pero la carta

sintetiza el sentimiento y pensamiento del proceso enseñanza aprendizaje, por lo que se transcribe textualmente:

“yo pienso que desde la primaria nos enseñan para que sepamos a ser buenos hijos y buenos estudiantes y nos enseñan para que tengamos responsabilidades como son estudiar obedecer a nuestros mayores y pienso que a veces se enojan por que las cosas faciles para ellos se nos acen difíciles y tambien cuando no tenemos trabajos tienen su lado divertido. Y hay veces que tienen muchos estudiantes en un solo salón y asta a veces uno como estudiante se encariña con ellos”

Con respecto a la manera de aprender de l@s niñ@s, los maestr@s comentan que las niñas hacen con mayor dedicación sus trabajos, hacen su margen bien hecho, son mas organizadas en sus cuadernos, los niños son más mal hechos, pero terminan más rápido, y son más atrevidos. En cuanto a la participación señalan que hay niños y niñas que participan y otr@s que no lo hacen. Algo que se percibió en las entrevistas es que l@s maestr@s ya conocen un discurso sobre que es género, pero falta procesar ese discurso para que empiecen a diferenciar, cómo su intervención puede provocar conservar los estereotipos de género o pueden hacer algunas pequeñas rupturas, para coadyuvar en la transformación de nuevas relaciones entre los géneros, porque les costo trabajo señalar diferencias, y se notaba que no se habían percatado en la importancia de esas diferencias.

No obstante, algunos de sus señalamientos coinciden con los resultados del Foro Mundial de Educación, en el que se analizó cómo la práctica de l@s maestr@s tiene efectos en estos arquetipos: “Las diferencias de actitudes que asumen las alumn@s frente a las actividades curriculares y extracurriculares: a l@s niñ@s se les estimula en asignaturas como las matemáticas y los procesos de abstracción e investigación y se les exige mayor calidad en sus trabajos, mientras que a las niñas se les impulsa a ser detallista, cuidar la forma más que el contenido y atender el cuidado del ambiente escolar. En los juegos y las actividades recreativas las niñas se arriesgan menos y son menos competitivas, si pierden ocultan su enojo y frustración, a diferencia de los niños quienes defienden por la fuerza su lugar para alcanzar la meta y el triunfo.

Los materiales y los recursos didácticos que se utilizan en el aula tienen sesgos sexistas. En los cuentos, las princesas y bellas damas son el ideal de alcanzar, cualquier mujer que se salga de esos patrones, es la mala, la bruja y la que debe eliminarse. Por su parte, los varones son los que dominan, mandan en la tierra y en el espacio, ellos son los que salvan y conquistan el mundo” (Foro Mundial de Educación, 2001:5).

Interacciones

L@s maestras tratan de hacer equipos mixtos, a veces intercambian grupos de los que terminan rápido con los que no para que les ayuden como monitores, se trata de que hagan las mismas actividades como, correr, brincar, sin embargo, hay actividades como por ejemplo teatro, que los niños no quieren participar porque las identifican como actividades para niñas.

A algunos les cuesta más integrarse y a otros menos, comentan que se trata a todos niñas y niños por igual, pero observan l@s profesor@s que prefieren trabajar con los de su sexo y se apoyan mucho. Las niñas son mas tranquilas y también muy solidarias, aunque también a veces son desconfiadas. En los niños

se nota mucha camaradería; los más pequeños son más pesados en sus relaciones, son más físicas, se pegan, juegan luchitas, se dan patadas; conforme van creciendo hay menos contacto físico, continúan pegándose y dándose patadas en menor medida, pero aumenta el uso de palabras violentas y obscenas todo el tiempo.

Las maestras consideran como importante el promover relaciones de confianza y cordialidad para que los alumn@s puedan platicar más con su maestr@.

Se ha seleccionado otra carta que hace de manifiesto esta compleja y contradictoria relación docente-estudiante que logra describir muy bien ésta alumn@ de 6to año.

“yo pienso que enseña bien que aunque abeces nos grita y regaña se que lo ase para ayudarnos para que de grandes seamos alguien en la vida y yo le doy la razón al gritarnos porque quien no se artaria a lo mejor no sea ni la mejor ni la peor alumna pero lo quiero mucho y aunque no se lo demuestro lo siento como un amigo. pero yo diría que intente entendernos un poco porque todos los de nuestra edad se empiesan aser como rebeldes trate de recordar cuando usted tenia nuestra edad como era como se sentía a lo mejor usted ni queria estudiar decia que la escuela no servia a lo mejor y no queria ser maestro pero en un dos por tres cambio de parecer solo le pido que nos entienda no le pido otra cosa se que con la escuela y la familia se estresa pero entiendanlos”

Una de las formas que permite recoger el hacer de l@s docentes es la investigación cualitativa, por lo que se requiere incorporar a l@s docentes, a l@s supervisores, a l@s asesores técnic@s pedagógicos y a l@s directiv@s a ver el aula con una nueva visión, como un gran laboratorio etnográfico, en el que su

intervención es fundamental para luchar contra las veladas formas de discriminación, que provee nuestro sistema social y las inequidades propias de una cultura patriarcal que hemos asimilado y que dan cuenta en el Foro de Educación maestros de todo el mundo:

“Las formas particulares de atención y trato que reciben l@s niñ@s en las aulas, así como las relaciones que establecen con sus maestr@s están afectadas por su pertenencia a un género, clase, raza o etnia. En el aula los niños demandan mayor atención por parte de la maestra, reclaman ser escuchados y expresan abiertamente su enojo cuando ven afectados sus intereses y posibilidades de participación, son más inquietos, corren y gritan con mayor soltura que las niñas. A las niñas se les exige con mayor severidad que sean <bien portadas>, reciben mas observaciones y reprobación por parte de l@s docentes ante conductas irruptivas, por eso son mas calladas, aprenden a esperar y guardar silencio. Estas formas de atención y trato para niños y niñas, puede traslaparse como parte de la cultura dominante.

Las conductas de violencia e intolerancia si bien son sancionadas en los niños son mas aceptadas y menos castigadas porque se considera que son parte de <su naturaleza>, en cambio en las niñas se les recrimina al no comportarse de una manera mas sutil y dócil, según el esquema preestablecido de lo que se considera feminidad.

En las asambleas y tomas de acuerdos, los niños proponen los contenidos a tratar y son los primeros en dar sus opiniones. Esto indudablemente influye en la vida futura de los infantes y en la posibilidad de tener igualdad de oportunidades para participar en la vida, comunitaria y política” (Foro Mundial de Educación, 2001:5).

Como corrigen:

Cuernavaca

A veces corrige dejando a los niños 5 minutos sin recreo y ella se queda con ellos.

No dejando que hagan una actividad que les guste por ejemplo educación física.

“Reprimo un poco para que hagan sus cosas y si no funciona hablo con los padres de familia”

Huitzilac

L@s maestros señalan que tratan igual a las niñas que a los niños. Consideran que los varones se llevan muy pesados y agresivos, en cambio las niñas son como hermanas, son más pasivas, sus relaciones más agradables y ellas terminan más rápido sus trabajos.

Una profesora dice *“cuando iniciamos hay un reglamento que dice 3 llamadas de atención y te vas suspendido a tu casa, este reglamento lo conocen los papas y cuando uno entra al grupo se los damos a conocer a ellos, incluso lo debemos tener pegado en la pared, por ejemplo: No se debe comer en el salón, debemos cuidar el mobiliario, puntos que ellos saben que si no cumplimos va a haber una sanción”*.

Cuautla

Hay niñ@s tímida@s y otr@s agresiva@s que tienden a pelearse. Se apoyan más cada uno con los de su mismo sexo y se integran más fácilmente.

Las niñas son igual que los hombres.

La relación de los niños varones es muy agresiva entre las niñas es más agradable.

A pesar del discurso constructivista y el programa de valores, la gran mayoría de profesores entrevistad@s señalaron que existen dificultades para el manejo de conflictos, una profesora señala: “Se me está dificultando mucho, no he podido encontrar una solución a este problema”

Esta situación se mencionó específicamente cuando se les preguntó como corrigen, ya que mayoritariamente nos indican que lo hacen de maneras convencionales y de acuerdo a los modelos educativos tradicionales, como se puede observar en *el libro de la disciplina de los escolares* (escrito a comienzos del siglo XIII, uno de los manuales más antiguos sobre el tema) que dice: "Sea grande la sujeción del discípulo a su maestro, grande la atención en el ejercicio, la abnegación de ánimo y la docilidad de ingenio; evite las diversas especies de lujuria y profese debidamente la útil constancia". O como presenta el diccionario de Español Moderno de Martín Alonso, disciplina es: //Observancia obediente, cumplimiento puntual de las leyes y reglas// Instrumento con ramales de cáñamo para azotar.

La violencia contra l@s niñ@s en la escuela puede producirse bajo la forma de castigos físicos, humillantes, o de amenazas con la convicción de que es necesario aplicar la disciplina.

Cabe reconocer que muchos maestr@s señalaron que el reglamento lo hacen junto con sus estudiantes, pero sería muy conveniente incorporar lo que ya algunos maestr@s han empezado a hacer, más que el castigo, represión o la sanción a l@s niñ@s, para un trabajo de mayor coherencia con la formación en valores, se requiere hacer un trabajo de resolución de conflictos de no violencia que implique la interpelación al estudiante, enfrentar a la persona con el mal o incorrección que hizo, hacer una reflexión de si mismo y tratar en lo posible de resarcir el daño, y hacerlo en el momento en que sucede, para que vaya identificando el comportamiento ético. Cabe señalar que este es un proceso de trabajo permanente y cotidiano en el aula, no es sólo una unidad del programa y puede hacerse de diversas maneras, según el contexto institucional de cada escuela, por lo que es necesario que el colectivo de profesores analicen según la dinámica escolar cuales serán las mejores acciones, pero cuidando no exponer a los niños a situaciones de humillación, burla o señalamiento en el que sea peor el remedio que la enfermedad.

Valores

Para elevar la autoestima l@s maestr@s acostumbran dar una palmadita y les dicen que lo que hacen está bien y que lo pueden hacer mejor. Se les ponen notas en los cuadernos.

El mejor clima de aprendizaje es el de tranquilidad y convivencia, donde el maestr@ son amig@s, dan confianza y l@s escuchan. Los equipos de aprendizaje promueven la cooperación. Incluso se propicia que los que terminan pronto les ayuden a l@s demás.

Se les habla de valores, comentaron que este programa se articula al resto del programa general, se hacen algunas actividades, si tienen materiales al respecto se utilizan y tratan de llevarlos a la práctica. Al inicio del año algun@s docentes señalaron que se hizo el árbol de los valores y comentaron también “sin embargo, a veces los padres no ayudan”, consideran que ese es el obstáculo mayor. Los maestros señalan que lo fundamental en los valores de respeto, cooperación, autonomía, equidad y otros, son el ejemplo y primero que nada de los padres.

“Los valores entendidos como principios o virtudes éticas universales no se enseñan, se experimentan mediante una vida ejemplar y este es un reto a los educadores ¿Cómo enseñamos la virtud, si en nuestro actuar no somos virtuosos? ¿Cómo enseñamos a no discriminar cuando no cesamos de testimoniar actitudes discriminatorias?” (Foro Mundial de Educación, 2001: 3).

Por ello cabe señalar la importancia que tiene promover la formación de los maestr@s en la resolución no violenta de conflictos en el aula de manera cotidiana y permanente. Algunos docentes ya tienen iniciativas a ese respecto con otros nombres, por ejemplo señalaron que hacen asambleas con los niños, que tienen

una mesa de consecuencias etc., lo importante que lo incorpore a su práctica de manera cotidiana, permanente y colectiva.

Otro aspecto que los sistemas de formación de docentes según el Foro Mundial de educación deben promover en el y la docente, es el desarrollo de su autonomía, dignidad profesional y poder deliberatorio, para adecuar su ejercicio hacia una educación no discriminatoria que incluya la dimensión de género como eje, no sólo desde una perspectiva teórica sino analítica y vivencial de su realidad. Por lo que la formación de docentes, debe brindar herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas que favorezcan el cuestionamiento de la cultura discriminatoria, el trato equitativo, el uso de un lenguaje incluyente de niños, niñas; La habilidad para crear ambientes de aprendizaje y estrategias favorables a las relaciones de equidad entre los géneros (Foro Mundial de Educación, 2001:6).

Un asunto que es importante discutir y resolver en las instancias pertinentes para la educación básica en Morelos, es que los programas de valores no pueden ser programas impuestos, porque eso impide que los docentes se involucren, se identifiquen con el programa y se comprometan en la tarea de propiciar la adquisición de hábitos positivos en los estudiantes para descubrir el valor de las personas y orientarlas a acciones al servicio del bien. Esta tarea exige gran creatividad y esfuerzo, así como un profundo compromiso tanto del formador y del formado, con el propósito de constituir una cultura de la no violencia y del bien. Este trabajo requiere de un ambiente adecuado, y fraterno, el cual no puede llevarse a cabo de manera individual sino a través de la participación y acción principalmente del colectivo de los profesores, pero también de estudiantes, autoridades, sindicato, y padres de familia.

Violencia escuela

Cuernavaca:

Los maestr@s han observado que hay más violencia verbal que física, a veces es para llamar la atención. Pero si hay casos de peleas y golpes en los niños. Se utilizan los servicios de USAER para canalizar a l@s niñ@s con problemas de conducta.

Se han notado actitudes de rechazo o competencia. Algunas niñas tienen actitudes elitistas y clasifican por la condición física o social a l@s demás.

La primera diferenciación en la construcción de identidades se hace en función de marcadores corporales, sexo, color de la piel, forma de los ojos, características del pelo y en segundo y terceros lugares se agregan marcadores culturales como la clase social, nivel de conocimiento, estas expresiones de sexismo y racismo son condicionantes de discriminación en las escuelas. (Foro Mundial de Educación,2001:1).

Cuautla:

L@s niñ@s son violent@s porque reflejan lo que traen de sus casas, porque hay problemas en sus familias. No se deben despertar envidias y rivalidades con los métodos educativos, pero por ejemplo, una práctica muy común que se desarrolla en el aula son las competencias entre niños y niñas, que hacen muchos profesores lo cual propicia que las relaciones entre los género sea más conflictiva y discriminativa. A l@s latos@s o con problemas de comportamiento los mandan a USAER.

Huitzilac

Estas conductas agresivas vienen de una formación de su casa, se ve que hay problemas familiares, se vive el maltrato y la violencia intrafamiliar, hay problemas

de tipo social en la comunidad y se reflejan en la escuela. Algun@s maestr@s también gritamos a veces para hacernos oír, no tanto porque estemos enojados.

Los niños son más agresivos, utilizan lenguaje obsceno, se golpean con cualquier pretexto, se empujan.

Las niñas son más tranquilas aunque existe cierto celo entre ellas por el afecto con su maestr@, o sus compañeras, es común que manden cartitas.

A tod@s se les pone a hacer las mismas actividades. Canalizan a los niños con problemas a USAER.

En Huitzilac se han dado casos de violencia de los padres de familia, madres, o parientes con el personal de la escuela, con la portera, o con maestras y maestros, incluso han llegado con la pistola y también se han dado muchos casos de demandas a docentes en derechos humanos. Tanto que los maestros señalaron que ha sido una situación de doble filo el dar a conocer los derechos de los niños, porque los padres lo tomaron como para demandarlos por todo, y no para que ellos les dieran un mejor trato a sus hij@s, porque ellos los siguen tratando a malas palabras y golpes.

Violencia Familia

Cuautla

L@s docentes consideran que se detectan inmediatamente a l@s niñ@s con familias desintegradas. Hay violencia en el salón porque sus padres así los tratan. Eso se percibe incluso en la capacidad del niñ@.

Un docente señala que en el turno vespertino hay niños que fuman, beben e incluso tienen problemas de drogadicción.

Algun@s señalaron que no saben como resolver la violencia, les hace falta orientación. Los maestros han tenido experiencias de que cuando hablan con los padres por el comportamiento de sus hijos en la misma escuela los golpean, por lo que a veces dudan de dar las quejas. Sin embargo, cuando hablan con los padres les recomiendan que les hablen a sus hij@s, que no l@s golpeen.

Cuernavaca

La violencia de l@s niñ@s tiene que ver con el clima familiar, "cien por ciento es de la casa" Una maestra señala:"El niño que tratan mal en casa es un niño que viene a desquitarse aquí con muchos de sus compañeros."

Hutzilac

La violencia nace de la casa, una profesora comenta: "l@s niñ@s siempre comentan lo que ven en su casa, lo viven, lo repiten con sus actitudes, con sus conductas con sus agresiones a los demás compañeros, con su forma de trabajo, lo reflejan inmediatamente, ellos son como espejitos".

A ese respecto una serie de estudios de observación realizados por Patterson y sus colegas llegaron a la conclusión de que "las familias de los niños agresivos generalmente mostraban un patrón de interacciones que denominó proceso familiar coercitivo. Estos hogares se caracterizan por los comentarios o conductas poco amistosas o no cooperativas, y por un nivel alto de reacciones hostiles y negativas. Generalmente los padres pasan mucho tiempo regañando, censurando o amenazando a los hijos, mientras que los niños importunan o desobedecen a los padres, y se molestan y frustran unos a otros...Las conductas se refuerzan negativamente, y así es probable que vuelvan a ocurrir. Los niños que aprenden este estilo de interacción en casa- y que no tienen posibilidad de aprender capacidades interpersonales más positivas- Muestran también agresividad en otras situaciones y con frecuencia acaban delinquiendo y teniendo otras formas graves de conducta antisocial" (Vander, Haití, Millar,1999:650-651).

La violencia física en la familia viene a menudo acompañada de violencia psicológica. Injurias, insultos, aislamiento, rechazo, amenazas, indiferencia emocional y menosprecio, todas ellas son formas de violencia que pueden perjudicar el desarrollo psicológico del niño y su bienestar, especialmente cuando estos tratos provienen del padre o de la madre. Es de vital importancia alentar a los padres a que utilicen exclusivamente métodos no violentos de disciplina. La desatención por ejemplo, el no cubrir las necesidades físicas o emocionales de los niños, no protegerlos del peligro o no obtener servicios médicos o de otro tipo cuando sea preciso, favorece la morbilidad de los niños (Pinheiro Paulo S. 2006:14).

Comida chatarra:

Cuautla

Si hay relación entre la conducta violenta y la comida chatarra: los dulces, chocolates, sabritas aceleran a los niños, también los chilitos.

Cuernavaca

La mayoría de los docentes no creen que genere comportamientos violentos, la comida chatarra, sino desnutrición, otros señalan que puede ser que generen agresividad.

Huitzilac:

Unos maestros señalan que sí es generador de agresividad y otros señalan que no lo habían pensado o no se han percatado de ello.

“Obesidad infantil aumenta riesgo de osteoporosis.- Los autores concluyen afirmando que sufrimos una epidemia de obesidad infantil sin precedentes y los niños están creciendo en un ambiente que promueve la obesidad, las abuelas de hoy en día fueron mejor criadas y más activas físicamente en su infancia que la juventud actual. Pocas fueron alimentadas con comida <chatarra>, ingirieron

bebidas gaseosas en lugar de leche e invirtieron horas sentadas frente a un televisor o computadora) ni@s.”(<http://www.tupediatria.com/noticias/boletin071601.htm#1>, 12 de dic. del 2006)

Violencia T.V.

Los programas y video juegos violentos si generan violencia en l@s ni@s, hay muchas caricaturas violentas, las telenovelas también internalizan valores muy estereotipados y destructivos, las mamás generalmente los inducen a las telenovelas. Programas del canal 11 pueden ser muy constructivos y desarrollan la creatividad e imaginación en ell@s.

Se han realizado varios estudios sobre violencia televisiva desde el paradigma de los efectos, el cual se fundamenta en un marco positivista, funcionalista y conductual. Sin embargo, tal paradigma entra en crisis en el momento en que nuevos estudios nos hacen comprender los procesos de la comunicación en una dimensión más globalizante (Aponte: 1997).

La teoría de la bala, señala que los estímulos provocan una reacción inmediata a través de la cual el espectador es un ente totalmente pasivo que no puede poner ningún tipo de resistencia ante los mensajes que transmite la televisión. Sin embargo, esta teoría es cuestionada por otras como son la teoría de los procesos interpuestos y la teoría de los usos y gratificaciones.

En la teoría de los procesos interpuestos, se reconoce que el espectador es un ente que piensa (menos pasivo que lo que indica la teoría de la bala), y que para que se genere una conducta o se refuerce, no es suficiente sólo el estímulo de la televisión, ya que “...en la recepción de los mensajes se interponen factores

mentales y factores psicosociales” (Aponte: 1997: 47). Por lo tanto, debemos tomar en cuenta la actividad cognoscitiva, el sistema de valores, recuerdos, creencias individuales y sociales.

Es por eso, que las experiencias, de toda índole, que han tenido los niños son relevantes. Debemos destacar obviamente las familiares, por ser el ambiente principal en el cual se desenvuelven. Un programa de televisión tendrá efectos distintos dependiendo de la educación y los antecedentes de l@s pequeñ@s.

En cuanto a la segunda teoría, de usos y gratificaciones, un mensaje cubre ciertas necesidades, sobre todo afectivas. Por ejemplo, el sentirse poderoso, autorrealizado, admirado, vencer a los malos o probablemente sentirse querido. Así, podemos reconocer en caricaturas como los Power Rangers que los protagonistas luchan contra el miedo, la inseguridad y el deseo de ser. De tal forma que los niños se sienten identificados y gratifican, aunque sea momentáneamente, sus necesidades, no sólo cuando se encuentran frente al televisor, sino también, a través de los juegos.

A partir de nuevos estudios en comunicación, podemos agregar que, los mensajes transmitidos por la televisión tienen un impacto que va más allá de predecir conductas que se realizarán de forma casi inmediata. En la teoría de los efectos a largo plazo, se reconoce que a partir de la cultura mediática, un mensaje puede tener un efecto tan duradero que implique que se incorpore a la vida misma. Ya que, a partir de los medios se pueden cambiar hábitos, incorporando valores e incluso creencias, lo cual permea la visión que se tiene de la realidad.

En conclusión, el sujeto es un ente activo que piensa y que selecciona mensajes. Estos mensajes, pueden seleccionarse de manera inconsciente a partir de las necesidades sobre todo afectivas y de reconocimiento. De la misma forma que, existen una serie de procesos (valores, educación, creencias, experiencias, etc.), que se interponen para que el niños cambie su actitud e imite lo que ve en la tele.

Y por último, los efectos pueden tener un impacto a largo plazo, lo cual implica que algunos se integren a la vida y a la forma de concebir y construir la realidad.

Aceptación profesional de l@s docentes

A l@s maestr@s les gusta ser docente por las siguientes razones: Por gusto a enseñar y por compartir con l@s niñ@s.

Salud

La mayoría de l@s docentes consideran tienen un buen estado de salud, pero algunos comentan que si se sienten estresados por los corajes más que con los niños con los padres de familia, y algunas docentes tienen problemas de vesícula biliar, gastritis, alergias o problemas en cuerdas bucales.

Satisfacciones personales

El reconocimiento de l@s niñ@s, verlos como profesionistas y que nos saluden y de los padres y madres de familia. Así como la construcción de su familia y sus hij@s.

Interpretación de los resultados de las entrevistas niñ@s primaria
Dra Maribel Ríos Everardo, con la participación de Barragán Sánchez Martha Sara,
 García Millán Roberto, Mateos Fuentes Adonait, Pineda Godoy Erika y Takayanagui García
 Ernesto.

Resultados de entrevistas de niñ@s de primaria					
Nombre	Edad	Grado escolar	Municipio	Actividad del padre	Actividad de la madre
Georgina Rubí González Pérez	10	5º	Cuautla	Taxista	Ama de casa
Porfiriano Santiago Martínez	11	3º	Cuautla	Fallecido	Empleada fábrica de hilos
Merlín Monserrat Ontiveros	8	3º	Cuautla	Taxista	Maestra secundaria
Luis Guzmán Acevedo	6	1º	Cuautla	Empleado centro comercial	Maestra
Héctor Pineda González	11	6º	Cuernavaca	Contador en un despacho	Enfermera ISSSTE
Oswaldo Salinas Fernández	8	3º	Cuernavaca	En Luz y Fuerza. Es tallerista	Oficinista
Jorge	10	5º	Cuernavaca	Carpintero	Licenciada
Mariana Lizeth Godínez Sánchez	11	&	Cuernavaca	Albañil	Trabajadora doméstica
Alejandro Albereida Hernández	6	1º	Cuernavaca	Checador	Enfermera
Adriana Ramírez Mendoza	8	3º	Cuernavaca	No sabe	No sabe (Esta buscando trabajo)
Victor Manuel Aguirre Lafragua	11	5º	Cuernavaca	Comerciante	Comerciante
Mario Morales González	12	5º	Cuernavaca	Puesto comercial	Puesto comercial
Ana	12	6º	Huitzilac	Albañil	Hogar
Karla	11	5º	Huitzilac	Albañil y herrero	Hogar y trabajadora doméstica eventual
Ulises	8	3º	Huitzilac	Albañil	A la casa
Esmeralda	9	3º	Huitzilac	Albañil y plomero	Hogar
Oscar	11	6º	Huitzilac	Carpintero	Hogar
Daniel	11	6º	Huitzilac	Taxista	Sirvienta
Miguel	8	3º	Huitzilac	Soldado	Hogar

En total se entrevistaron 18 niñ@s. Debido a la seguridad que l@s niñ@s deben tener en la escuela, respetamos que l@s entrevistad@s fueron a sugerencia de l@s profesores, los cuales tuvieron dos criterios de selección nos mandaron a los que tienen problemas con ell@s o a @s más aplicad@s del grupo.

De Cuautla se entrevistaron 4 infantes (uno de seis años, uno de ocho años, una de 10 años, y una de 11 años)

De Cuernavaca se entrevistaron 7 infantes (uno de 6 años, dos de 8 años, tres de 11 años y uno de 12 años)

De Huitzilac se entrevistaron 7 niños (dos de 8 años, una de 9, dos de 11 años y dos de doce años).

Para la interpretación se utilizaron ciertas categorías, las cuales se definieron en función de la información que brindaron sobre la noviolencia y no con respecto a l nivel de aprovechamiento escolar de l@s niñ@s.

Proceso E-A

A la mayoría de l@s niñ@s de la primaria les gusta la escuela según el nivel escolar que cursan: primer y segundo año porque juegan, recortan, dibujan.

Tercero y cuarto les gustan materias donde hay actividades, donde se juega, materias como español y matemáticas, Morelos y educación física.

Quinto y sexto año les gusta actividades más complejas donde piensan matemáticas, español, enciclopedia y educación física.

Otros, los menos señalaron Geografía, Historia y civismo.

Sociabilidad en la escuela

Les gusta la escuela porque tienen amigos

La mayor parte prefiere tener amigos de su propio sexo

Los muy sociables establecen relación por ellos mismos, en juegos como fútbol u otros más pesados con los del otro sexo también pero platican o juegan volibol.

Muy pocos reconocieron tener novi@s ya que es una práctica prohibida.

Disciplina normatividad en la escuela

L@s niñ@s señalan que para corregirlos hay diferentes maneras:

L@s regañan, les hablan, los sacan del salón, los paran al frente, les gritan, los castigan, los mandan a sus casas dos o tres días, los expulsan.

Huitzilac:

Un solo niño señala que le dieron un coscorrón (su profesor) y que en su grupo les pegó a varios hasta que los padres de familia hablaron con él, a otro niño una maestra le enterró las uñas y a una niña le dan con la regla despacito y no la dejan salir al recreo, porque no hace la tarea.

Violencia en la escuela

Hay niñ@s que pegan a otros, según sus propias respuestas porque: “les caes mal, no saben porqué, se llevan pesado, por molestar, porque les gusta, porque así son, son latosos, porque los consienten en su casa, les pegan a las niñas porque no les caen bien”.

Los niños se pelean entre ellos a golpes, las niñas se pelean verbalmente, se miran feo. Pocas se pelean a golpes entre ellas. Pocos niños le llegan apegar a las niñas, pero las molestan o les dicen cosas.

Enojos escuela familia

Los niñ@s contestaron que sus motivos de enojo son:

“Porque se burlan de mí, cuando me pegan fuerte, cuando estoy molesto por algo me enojo, porque me roban cosas en la escuela, los niños si me dicen maricón me enojo, cuando me enojo le doy una patada a la pelota”

Las niñas se pueden enojar con otras porque son creídas o discriminativas por condiciones de clase o condiciones físicas, etc. Porque les dicen cosas, porque las empujan.

Los empujones de niños grandes a niñas grandes a veces son también para mostrarse, para hacerse ver, porque se atraen.

L@s niñ@s pequeñ@s señalan que no se enojan.

Alimentos escuela familia

Algunos niñ@s llevan lonch de sus casas, a la mayoría les dan dinero y compran lo que venden en las escuelas, si venden quesadillas y tortas. Si les alcanza compran estos alimentos, pero es común que compren dulces porque son baratos y tomen refrescos.

Desayuno casa

Muchos niñ@s no desayunan en su casa nada, compran en la entrada algo que puede ser: papas o un sope, a la hora del recreo también compran papas, chetos, pizzas, quesadillas. De los que desayunan muchos comen cereal con leche, o café con leche y pan. Muy pocos señalan yogurt o fruta y la cena igual cereal, leche y pan. Uno señaló un licuado.

La comida es más variable señalan comer huevo sopas verdura carne y frijoles.

Relaciones familiares

La mayoría hace referencia a que al salir de la escuela están con su madre y/o hermanos, algunos están con su abuela y otros solos.

A la mayoría de l@s niñ@s les gusta realizar actividades con su familia: Señalan que les gusta ver la tele juntos, comer juntos, pasear juntos, jugar juntos, estar en la casa juntos.

Un niño de Cuernavaca (Padre contador) señaló además realizar actividades solos como ver fotos de viajes que ha hecho a diferentes lugares de la República, películas, y una niña de Huitzilac le gustan los árboles, los animales.

Actividad madre:

Cuernavaca:

2 ama de casa, 2 enfermera, 2 comerciante, oficinista

Cuatla:

1 ama de casa, 2 maestras, 1 Empleada de una fábrica de hilos.

Huitzilac.

6 Ama de casa, 1trabajadora doméstica

Que les gusta: Que le ayuda con la tarea, que juega con el muñequitos y carritos, que arregla mis cosas, la comida, esta pendiente de nosotros por ella no nos hace falta nada, que tienen buena relación con ella, que me compre cosas, que siempre nos defiende mucho de mi papá.

Que les gustaría que cambiaran su mamá:

Que no fueran malos que me dejaran ver siempre la tele, que la mamá no se enojara, que la mamá no le pegara, que la mamá cambiara de trabajo, que la mamá no peleara tanto con el papá, que su mamá a veces está triste.

Actividad Padre:

Cuernavaca:

Tallerista de Luz y Fuerza, Contador, chocador, 2 Comerciante, No sabe

Cuatla:

2 Taxista, fallecido, Empleado del Centro comercial

Huitzilac:

4 Albañil (plomero y herrero), carpintero, taxista, soldado.

Relación con el padre

Que les gusta: Jugar con él, que le da dinero, que siempre trabaja nos da dinero y no nos hace falta nada, que le presta atención, que es más tranquilo y me entiende más, que es bromista burlón.

Que les gustaría que cambiara: Que no sea enojón, se enoja y me da miedo. Que no me regañe, porque llega cansado y hacemos ruido, que cuando jugamos se duerme.

Relación con los herman@s

Que les gusta:

Nos queremos mucho, me dan muchas cosas, le gusta que su hermana es estudiosa, como dibuja mi hermano, me gusta abrazar a mi hermana aunque a ella no tanto, que son juguetonas mis dos hermanas, me caen bien, que me prestan su ropa y sus cosas. Me gustaría tener hermanos. Me gusta el hijo de mi hermana.

Que les gustaría que cambiaran sus herman@s. Que no sea enojón, que no sean groseros,

Que ya no nos pegáramos, dice la abuela: "se dicen algo pero siempre con el golpe encima". Que no me agarren mis cosas, que no me digan cosas, que ya no me regañen,

Que nos llevamos mal, no me gusta que mi hermana no haga sus trabajos. Que no sea triste su hermano.

Disciplina familiar-normas violencia familiar

Lo castigan si se porta mal,

Hace el quehacer de la casa si no tiende la cama lo regañan, le pegan para corregirlo, me llaman la atención sólo cuando no hago caso me llega a pegar mi mamá, con gritos y a veces con golpes cuando no entiendo, me hablan, me regañan, me dicen que ya no pegue porque antes pegaba, me castigan sin ver televisión.

Horas de sueño:

Distracciones TV familia

Programas que ven: La mayoría ve caricaturas violentas y telenovelas, camino a la fama los menos caricaturas del 11 y manualidades o documentales. Todos ven

caricaturas a los niños les aburren las novelas pero a las mamás les gusta. A las niñas les gustan las novelas y chicas superpoderosas.

Número de horas que ven televisión: Cinco horas y media, toda la tarde, Un chorro de las 4 a las 10, Otros señalan que ven alrededor de dos horas, a una no le gusta la TV más bien juega play, a dos niños y una niña no les gusta ver televisión, prefieren jugar.

Valores

Algunos rasgos que l@s mism@s niñ@s señalaron de ellos mismo son:

Cuautla:

Gina es activa, aplicada y sociable tienen buena relación familiar, Porfiria y Merlina son inquietas juegan en el salón no tienen indicaciones, Luis es retraído y serio con problemas el profesor lo recomendó para la entrevista. Hacen la tarea después de comer o antes de comer.

Cuernavaca:

Oswaldo Intentó juegos sexuales con otro niño, ve películas porno, dice groserías, Le gusta dormir con su papá, tiene pesadillas.

Huitzilac:

Karla Hace la tarea al regresar de la escuela o después de comer ella sola.

Esmeralda Seguido no hace la tarea, repitió el segundo año, porque se le dificultó aprender a leer y escribir, a veces le ayuda su mamá a hacer la tarea.

Ulises hace la tarea cuando se acuerda después de comer, usa como 30 minutos.

Ana hace la tarea después de comer viendo la televisión es muy lenta, se tarda mucho, sin embargo lleva buen promedio en la escuela.

Siempre hace la tarea, le gusta leer desde tercer año. No tiene horario, lo que se tarde haciendo la tarea, le gusta leer, hace la tarea después de comer.

Sarai es una niña que ve programas del canal 11 es muy aplicada y bien portada, hace siempre su tarea y Oscar es muy aplicado, ve poca televisión y le gusta leer, es cumplido con las tareas. Es prematuro dar una conclusión sobre la situación de los niños pero de manera general se encontraron problemas de agresión, aunque se señaló que muchos profesores mayoritariamente eligieron para las entrevistas

a niños problemáticos según su apreciación. en casi todos ellos, a excepción de dos Sarai y Oscar que son alumnos modelo de la escuela.

Rasgos de personalidad detectados a partir de los dibujos y entrevistas en la escuela y familia. Interpretación de los test proyectivos, Machover, Familia, Árbol.

Psic. Leticia Mojica Ramírez

- Los test proyectivos dan una idea de algunas características posibles de personalidad posibles, pero sin embargo para saber con certeza la condición cognitiva y emocional se tendría que hacer un trabajo más profundo y de mayor tiempo con l@s niñ@s.

-

Análisis previos de los datos según los test proyectivos

Diferencias en generalidades:

En el municipio de Huitzilac, se observan índices de mayor agresión acompañado de inseguridad.

En el municipio de Cuautla se observa mayor índice de inseguridad y hostilidad, tanto hacia l@s niñ@s como de ellos hacia el ambiente.

En el municipio de Cuernavaca se observa el mayor índice de agresión, acompañado de cambios de humor, independientemente de la edad.

MUNICIPIO DE HUITZILAC

DANIEL. 12 años. 6º de primaria.

Persona que contempla los siguientes rasgos de personalidad:

- Equilibrio emocional.
- Pesimismo, inseguridad, depresión.
- Franqueza.
- Sentimientos de debilidad. Necesidad de protección.
- Signos de agresividad. Verbalmente agresivo. Regresión de las tendencias agresivas.
- Necesidad de seguridad. Dependencia.
- Egocéntrico.
- Impaciencia
- Inseguridad
- Incertidumbre. Introversión.
- Represión de tendencias agresivas

Se refleja agresión hacia los miembros de la familia y tendencias agresivas de dominio.

KARLA JIMENA RIVERA DELGADO

11 años. 6° de primaria.

Rasgos de personalidad:

- Franqueza.
- Tensión interna, posible agresión. Defensas del exterior.
- Dependencia. Rebelión, negativismo, resistencia.
- Narcisismo.
- Agresividad, verbalmente agresivo, rígido, formal. Represión de las tendencias agresivas. Inseguridad y necesidad de madre protectora.
- Insatisfacción por el propio cuerpo. (normal entre los preadolescentes)
- Incertidumbre.
- Signos de discriminación, sentimientos de rechazo.

Probablemente los cambios hormonales tengan que ver con los conflictos que se están presentando en la familia.

ULISES.

8 años. 3° de primaria.

Rasgos de personalidad:

- Tendencias regresivas. (posible sobreprotección)
- Sobrevaloración del medio ambiente.
- Deseo de enfrentamiento a las exigencias del medio ambiente.
- Dependencia, necesidad de independencia.
- Verbalmente agresivo, deseos de agradar.
- Tendencia a la testarudez, impulsivo
- Tendencias hostiles, agresivas.
- Desarrollo motriz fino de 6 años.

Persona que presenta rasgos de sobreprotección y consentimiento en la familia. La maneja de acuerdo a su estado de ánimo, por medio de berrinches.

ANA GABRIELA.

12 años. 6° de primaria.

Rasgos de personalidad:

- Se adapta bien. Seguridad.
- Tendencia al narcisismo (normal en preadolescentes), sentimientos de debilidad corporal. Insatisfacción por el propio cuerpo. Narcisismo social.
- Balance de la personalidad.
- Represión de las tendencias agresivas. Agresión, rebeldía
- Impaciencia. Agresión.
- Desarrollo motriz fino de 7 años.

Persona segura con buen balance de la personalidad.

Elaboración de dibujos poco elaborados para su edad.

SARAHÍ.

11 años. 6º de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Impresión de familia normal.
- Mayor contacto con la realidad.
- Seguridad.
- Comunicación entre los miembros de la familia, pero cierta distancia emocional.
- Posible desvalorización propia de la edad.
- Imaginación vivaz.
- Poca comunicación con el padre.
- Posible rivalidad fraternal.
- Impaciencia. Poca tolerancia a la ansiedad.

No se detectan problemas de agresión en la familia.

BRENDA

6 años. 1º de primaria.

Rasgos de personalidad

- Buena coordinación visual-motriz
- Buen desarrollo motriz fino
- Formas autocontroladas de responder a las presiones ambientales.
- Perteneciente a la clase social baja. Autoimagen débil, reacciona a las presiones ambientales con mayor autocontrol.
- Propensión a resignarse.
- Falta de contacto con el padre. Admira y se identifica con el padre.
- Tendencias regresivas
- Ansiedad.
- Inseguridad, evita estimulación del exterior.

Probable ausencia del padre o figura paterna. Actitud de resignación

MIGUELITO.

8 años. 3° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Agresión en la familia. Hostilidad.
- Autoimagen insuficiente, sentimientos de inferioridad.
- Necesidad de madre protectora.
- Tendencias depresivas, inseguridad, necesidad de apoyo.
- Conflicto con el padre.
- Exceso de atención.
- Oralmente agresivo. Sentimientos externos de agresión directa.. tendencias agresivas.

Posible conflicto en la familia, contacto superficial, sin afecto por parte del padre o hacia el padre. Posible hostilidad en la familia.

ESMERALDA.

9 años.3° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Dibujo rudimentario para su edad.
- Autoimágen insuficiente. Sentimientos de inferioridad.
- Tendencias represivas, inseguridad, necesidad de apoyo, dependencia exagerada.
- Reacción sumisa y ansiosa.
- Actitud hostil, de sospecha. Verbalmente agresiva.
- Evasión, hostilidad hacia la gente, cooperación mínima, negativismo, relaciones interpersonales pobres.
- Marcada hostilidad.

Posible sentimiento de falta de atención. Ambivalencia por posible agresión.
Posible hostilidad en el ambiente.

OSCAR

11 años, 6° de primaria.

Rasgos de personalidad:

- Inseguridad, incertidumbre. Agresión. Terquedad, contradictorio,
- Testarudez, impulsivo
- Poca tolerancia a la ansiedad.
- Posible agresión. Tendencias narcisistas agresivas
- Extrema atención a la opinión social.
- Defensas agresivas
- Hostilidad.

Sujeto rencoroso, con tendencia a la terquedad. Presenta agresión y rigidez. Fuerte necesidad de aprobación y dominio social. Hostilidad.

MUNICIPIO DE CUAUTLA.

LUCERO.

3° de primaria

Rasgos de personalidad.

- Denota energía. Inseguridad, exceso de sensibilidad, incertidumbre.
- Falta de apoyo o de estabilidad. Menor movilidad, menos vivacidad, posiblemente obesidad.
- Tendencia a la brutalidad, violencia, primitivismo. Explosividad, impulsividad, carga y descarga de energía instantáneas.
- Contacto fácil con el ambiente.
- Dulzura, imaginación comprensión afectiva. Sociabilidad.
- Tensión interna, dependencia, introversión.
- Verbalmente agresivo, expresión de conflicto (transparencia)
- Tendencias agresivas, hostiles, evasión, hostilidad hacia la gente.

Persona que maneja cuadro de depresión.

CHRISTIAN EMETERIO ROMERO.

3° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Delicadeza o debilidad de energía.
- Impaciencia. Humor variable
- Sentimientos de inferioridad. Falta de apoyo o de estabilidad.
- Menor movilidad psicológica, menos vivacidad.
- Explosividad, impulsividad,
- Contacto con el medio ambiente normal.
- Depresión, sumisión, resignación.

Falta de contacto o de comunicación entre los miembros de la familia.

LORENA MACEDONIO.

3° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Impaciencia, mandón.
- Sentimiento de inferioridad o modestia. Falta de apoyo o de estabilidad.
- Tendencia a la violencia.
- Depresión, sumisión, introversión.
- Problemas para comunicarse
- Sentimientos de rechazo
- Posible obesidad.

Presenta rasgos elevados de violencia. Posible problema en el desarrollo motriz o físico.

PATRICIA ANTONIOS RÍOS.

3° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- impaciencia. Inseguridad, incertidumbre. Falta de apoyo o estabilidad.
- Predominio de la razón.
- Rigidez, frialdad interior.
- Elasticidad en la comunicación.
- Depresión, sumisión, resignación.
- Espontaneidad en el contacto con el medio.
- Actitud hostil, sospecha, sentimientos de rechazo.

Preocupaciones somáticas, se enferma seguido.

JULIO.

Sin datos.

Rasgos de personalidad.

- Debilidad de energía
- Inseguridad. Sentimientos de inferioridad o modestia. Falta de apoyo o de estabilidad. Sentido de debilidad.
- Terquedad, impertinencia. Predominio de la razón.
- Nerviosismo.
- Sociabilidad reducida.

No se puede establecer rasgos sobresalientes. Falta de edad.

LUIS MANUEL GUZMÁN ACEVEDO.

6 años. 1° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Inseguridad, exceso de sensibilidad, incertidumbre
- Permeabilidad, identificación con el ambiente.
- Sentimiento de inferioridad o modestia. Falta de apoyo.
- Tendencia a la brutalidad, violencia.
- Inmadurez normal de la edad.
- Huye de la realidad, satisfacción en las fantasías.
- Descarga de agresividad
- Deseo de sobreprotección o dependencia.

Posible falta de comunicación en la familia. Presenta posible neurosis infantil y cuadro de agresividad.

RUBI

10 años. 5° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Sobrevaloración del medio. Disminución del yo. Inseguridad, exceso de sensibilidad, incertidumbre.
- Sentimiento de inferioridad o modestia.
- Fuerza natural por compensación del sentimiento de impotencia, tendencia a la violencia, primitivismo.
- Rigidez y frialdad exterior.
- Tendencias regresivas.
- Poca tolerancia a la ansiedad.
- Rebelión, negativismo, resistencia, ansiedad, temor.
- Verbalmente agresiva. Sospecha, actitud hostil, sentimientos de rechazo.
- Agresión, rigidez
- Necesidad de independencia.
- Insatisfacción por el propio cuerpo.

Dibujo muy rudimentario para la edad. Probable esquizofrenia y manía. Cuadro de rasgos de preadolescente.

JORGE JONATHAN

11 años. 3° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Autoimágen de la persona insuficiente, sentimiento de inferioridad. Sobrevaloración del medio ambiente, disminución del yo. Tendencias regresivas, depresión, reacción sumisa y ansiosa.
- Sentimiento de debilidad, primitivismo.
- Exigencia, terquedad.
- Irritabilidad, caprichoso, terquedad.
- Depresión.
- Tendencias regresivas
- Inseguridad, evasión, evita estimulación exterior, introversión. Necesidad de apoyo.
- Sobrevaloración de la inteligencia por frustración.
- Verbalmente agresivo, quizá tendencias sádicas. Tendencia a la testarudez, impotencia en el dominio de impulsos.
- Falta de ambición y sentimientos de inadecuación.
- Agresividad contenida. Rebeldía en contra de la sociedad.
- Hostilidad hacia la gente.

Persona que presenta cuadro de neurosis infantil no resuelta, cuadro de esquizofrenia o posible daño cerebral.

Se requiere de atención psicológica urgente.

JULIO CESAR VALERO MARTÍNEZ.

3° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Autoimágen de la persona insuficiente.
- Deseo de agradar.
- Necesidad de madre protectora
- Relación con el medio ambiente
- Personalidad menos agresiva.
- Balance en la personalidad.
- Egocéntrico.
- Comunicación en la familia. Sin conflicto aparente.

Persona con desarrollo considerado normal. No presenta conflictos familiares.

Dibujos inconsistentes para interpretación.

MERLITH MONSERRAT GUZMÁN ACEVEDO.

8 años. Vespertino.

Rasgos de personalidad.

- Buenas relaciones familiares.
- Identificación con los padres.
- Seguridad.
- Impaciencia, vivacidad. Imaginación, dulzura.
- Facilidad de contacto, sociabilidad.

Persona con desarrollo considerado normal.

MUNICIPIO DE CUERNAVACA

ADRIANA RAMÍREZ.

8 años, 3° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Impaciencia, sensibilidad explosiva, humor variable.
- Sentimiento del yo, normal.
- Buen nivel de apoyo. Se adapta bien.
- Contacto fácil, sociabilidad
- Entusiasmo. Calma interior, equilibrio.
- Franqueza, accesibilidad.
- Seguridad, individuo rápido y decidido
- Narcisismo
- Tendencias agresivas infantiles.

Persona con desarrollo considerado normal.

Habilidad para el dibujo.

JORGE

10 años, 5° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Sobrevaloración del medio ambiente. Intento por evitar los estímulos del ambiente. Disminución del yo. Depresión.
- Ansiedad, temor,
- Deseos de virilidad. Inseguridad con respecto a virilidad.
- Signos de agresión. Agresivo, hipersensibilidad a la opinión social.
- Oralidad, defensas regresivas, arranques de carácter.
- Tendencias agresivas, hostiles.
- Sensibilidad explosiva, humor muy variable.
- Sentimientos de inferioridad, inseguridad, dependencia.

Quizá conflicto o ambivalencia en la identificación sexual, tendencias homosexuales o necesidad de psicoterapia

Posible neurosis infantil no resuelta.

HÉCTOR.

11 años, 6° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Equilibrio emocional, autodirigido, que se adapta bien.
- Franqueza, accesibilidad.
- Ansiedad, probablemente afecta el control motor.
- Dependencia.
- Agresión, extroversión, hipersensibilidad a la opinión social. Verbalmente agresivo. Tendencias agresivas
- Oralidad, defensas regresivas, arranques de carácter.
- Tendencia a la retracción, a no tender a las convenciones sociales.
- Fluctuación, falta de apoyo o de estabilidad.
- Inhibición, estancamiento de afectos y emociones.
- Nerviosismo.

Persona que presenta controversia en los datos por la etapa preadolescente.

MARIO M. G.

12 años, 5° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Impaciencia, humor muy variable, poca tolerancia a la ansiedad.
- Franqueza, accesibilidad.
- Depresión, dependencia, deseo de agradar. Humor variable.
- Verbalmente agresivo. Evasividad, sentimientos de culpa, necesidad de independencia.
- Insatisfacción por el propio cuerpo. Preocupación por el desarrollo del cuerpo.
- Rebeldía, tendencia a la retracción, a no tender a las convenciones sociales. Terquedad.

Persona que presenta rasgos de preadolescencia.

ALEJANDRO.

6 años, 1º de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Inseguridad, incertidumbre, identificación con el ambiente. Introversión.
- Deseo de superación.
- Sentido de debilidad. Mundo infantil.
- Reacción sumisa
- Deseo de agradar
- Sentimientos externos de agresión directa.
- Necesidad de madre protectora.

Persona que presenta cuadro de inseguridad ligada a agresión en el medio.

VICTOR AGUIRRE LAFRAGUA

11 años, 5° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- equilibrio emocional, se adapta bien. Franqueza.
- Pesimismo, inseguridad, depresión. Inquietud fluctuante. Defensa del exterior. Incertidumbre.
- Conflicto en la relación con los demás
- Agresivo, hipersensibilidad a la opinión social. Oralmente agresivo. Testarudo.
- Tendencias agresivas, deseo de poder físico.
- Inseguridad respecto a la sexualidad (normal en la edad). Impulso hacia el desarrollo corporal
- Tendencia a la violencia. Infantilidad, inmadurez.
- Inicio de defensa del ego.
- Tendencia a la retracción.

Persona con rasgos fuertes de agresión hacia las personas y las situaciones del ambiente. Preocupación sexual normal de la edad.

OSVALDO

8 años, 3° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Impaciencia, sensibilidad explosiva. Fluctuación, falta de apoyo o de estabilidad.
- Sentido de debilidad. Infantilidad, inmadurez, regresión neurótica.
- Comunicación reducida.
- Equilibrio emocional. Franqueza, accesibilidad. Gran cantidad de ambición,
- Tensión interior, posible agresión
- Tendencias agresivas, narcisismo.
- Poca habilidad para manejar impulsos racionalmente
- Sentimientos externos de agresión directa.
- Represión de las tendencias agresivas, expresando agresión.
- Manipulación del medio, infantilidad.

Persona que controla poco su agresión, explota ante cualquier provocación.

PEPE

6 años, 1° de primaria.

Rasgos de personalidad.

- Equilibrio emocional, se adapta bien.
- Tendencias agresivas, extroversión. Oralidad, defensas regresivas
- Represión de las tendencias agresivas, expresando agresión.
- Infantilidad.
- Imaginación.
- Adaptación.

Los datos obtenidos en la interpretación son poco consistentes ya que se presenta una serie de 6 dibujos del árbol, sin especificar cual de ellos se dibuja en primer lugar, o comentarios que realiza el niño al elaborarlos.

El desarrollo motriz fino es de un niño de segundo año de preescolar.

De l@s siguientes niñ@s no se pudo realizar la interpretación de los dibujos, ya que en la segunda aplicación no se encontraron sus trabajos:

Mariana, 11 años, 6° de primaria

José, 1° de primaria, escuela Pestalozzi

Blanca, 3° de primaria, escuela Narciso Mendoza

Marco, 3° de primaria, escuela Narciso Mendoza

Enrique, 3° de primaria, escuela Narciso Mendoza.

Conclusiones y propuestas

A manera de conclusiones se presentarán dos escenarios, uno el catastrófico activador de violencia para contrastarlo con otro escenario alternativo o constructivo, el cual a su vez funge como propuestas generales del trabajo para generar la no violencia.

Escenario Catastrófico

En el ámbito escolar podemos señalar como fuentes de violencia:

- 1.- Un entorno escolar altamente jerarquizado, burocratizado y deshumanizado.
- 2.- La vigilancia escolar excesiva y los métodos basados en comparaciones entre niños y niñas estratificados entre los aplicados y no aplicados, que propician la no cooperación, discriminación y la desigualdad, la profundización de estereotipos de género, así como los castigos desmedidos.
- 3.- El elevado número de alumnos que dificulta la atención en el proceso e-a
- 4.- La preocupación desmedida de cumplir los contenidos y las normas en detrimento de las relaciones personales, la empatía, la comunicación y los procesos educativos.
- 5.- La pérdida de armonía en el aula, por abuso de poder por la imposición programática o bien por deficiente compromiso con el programa educativo de los maestros, por incapacidad pedagógica o psicológica del docente, por pobre formación docente y por falta de asertividad en el uso en los métodos pedagógicos.
- 6.- La desmotivación del alumno hacia los contenidos o métodos de enseñanza aprendizaje, por la deficiente sensibilidad de percibir las necesidades e intereses de los alumnos, así como una figura autoritaria e inflexible del docente.

En el ámbito familiar influyen:

- 7 - La desintegración de la familia, la indiferencia, desatención y abandono de los hijos, que se la pasan mirando televisión o jugando nintendo y maquinitas.

8.-La utilización de medidas disciplinarias rígidas y excesivas basados en castigos crueles o humillantes o por el contrario basados en la permisividad total que confunden e impiden el desarrollo del razonamiento moral.

9.-La utilización de la violencia intrafamiliar, la comparación entre hermanos que genera rivalidad, así como la falta de afecto entre la familia que posibilita un clima de inseguridad, baja autoestima para los niños, e incapacidad para aceptar la tolerancia y la responsabilidad.

Escenario constructivo

La generación de un clima de noviolencia tiene que pasar por:

1.- Se requiere un compromiso de todos los actores educativos (autoridades, docentes, estudiantes, padres y madres de familia. encaminados a una cultura de noviolencia y paz

1.1 Abrir y mantener abiertas las posibilidades de reflexión conjunta de la comunidad escolar sobre los problemas que se afrontan, la forma de intervención y la solución del mismo.

1.2.- Crear un ambiente de paz, armonía comunicación y tranquilidad para que l@s alumn@s tengan un mejor aprovechamiento en el proceso enseñanza aprendizaje en clase.

2.- Buscar la vinculación y coherencia entre los programas educativos posibilitando a los maestros hacer los ajustes pertinentes en función de las discusiones y acuerdos de profesores de acuerdo a las diversas condiciones, niveles escolares y necesidades regionales y locales de las comunidades educativas.

2.1.- Promover acciones afirmativas con l@s niñ@s en materias en las que existe prejuicio de que por estereotipo de género les cuesta trabajo mayor trabajo aprender.

2.2.- Promover situaciones en que l@s niñ@s puedan expresar sus emociones y lo que sienten.

2.3.-Darle prioridad al interés y necesidades personales de l@s alumn@s, aunque se salga del contenido académico.

2.4.- Que l@s niñ@s aplicados sean los monitores en la clase, pero generando la colaboración con los demás

2.5.-Que se integren equipos mixtos en el salón lo cual tiende a promover el trabajo cooperativo entre niños y niñas y dejar a un lado las competencias entre niños y niñas que profundizan actitudes de inequidad en el aula.

2.6.- Utilizar estrategias como la musicoterapia, por ejemplo después del recreo para conseguir que l@s niñ@s tengan cierto reposo, o en actividades que les ayude a concentrarse mejor.

3.-Velar por la coherencia entre el currículo planeado, el currículo vivido y el currículo oculto de los programas educativos.

4.- Claridad en la interpretación y flexibilidad en aplicación de las normas en el que se definan los derechos y obligaciones de todos los actores educativos. La actuación pedagógica basada en la participación, reflexión, el diálogo y la responsabilidad son las condiciones que brindan las mejores medidas profilácticas y terapéuticas para alcanzar un clima de noviolencia.

4.1.- Que l@s niñ@s participen y decidan conjuntamente con sus maestr@s las reglas en el salón.

5.-Buscar la implicación de toda la comunidad educativa, teniendo especial cuidado de mejorar la capacidad de relaciones entre maestr@s y autoridades así como de aumentar la capacidad de escucha de l@s docentes a alumn@s y a padres y madres de familia.

5.1.-.Promover programas como la carta de "qué pienso de mi profesor" porque permiten reflexionar y darnos cuenta de lo que nuestros estudiantes piensan de l@s docentes, para tomar conciencia del papel que se desempeña.

5.2.-Fomentar la relación entre la escuela y padres y madres de familia para trabajar en equipo..

5.3.-Proponer la escuela para padres y madres en valores con actividades conjuntas con sus hij@s.

5.4-Que las autoridades educativas realicen una selección de programas y que se de a conocer a los padres y madres para orientarlos sobre los programas que son más convenientes que vean l@s niñ@s.

5.5.- Propiciar que jueguen l@s niñ@s en vez de ver televisión.

5.6- Hacer conciencia en los papás y mamás, para que vean la tv con l@s niñ@s y l@s ayuden a analizar los programas.

5.7-Trabajar con los padres y madres, el que dosifiquen la compra de dulces en la casa.

5.8.-Promover pláticas con los padres y madres de en el comportamiento y aprovechamiento escolar en l@s niñ@s.

5.9.- Promover con los padres y madres ejercicios de matrigimnasia (ejercicios de acercamiento y afecto entre padres e hijos) para que se hagan en casa periódicamente y no solamente una vez al año en la escuela.

5.10.-Que se ponga en práctica el conocimiento que se ve en los libros sobre la importancia de la alimentación y que en las cooperativas no se vendan dulces y comida chatarra, sino alimentos nutritivos.

6.- Abrir y mantener abiertas las posibilidades de reflexión conjunta de la comunidad escolar sobre los problemas que se afrontan.

6.1 En función de los antecedentes y experiencias desarrolladas en la escuela

7.- Elaboración rápida y certera de un diagnostico de los problemas y sus circunstancias. Es importante no descuidar la revisión de los factores que generan los conflictos, así como la resolución noviolenta de éstos.

7.1 Diagnosticar los problemas implica comprender su alcance, explicarlos, definirlos, conocer sus causas y distinguir claramente los factores que desencadenan el problema con la finalidad de elaborar diferentes estrategias de solución.

8.- Incorporar como parte del programa de valores un trabajo de no violencia en la resolución de conflictos que implique la interpelación al estudiante, enfrentar a la persona con el mal o incorrección que hizo, hacer una reflexión de si mismo y tratar en lo posible de resarcir el daño, y hacerlo en el momento en que sucede, para que vaya identificando el comportamiento ético. Cabe señalar que este es un proceso de trabajo permanente y cotidiano en el aula, no es sólo una unidad del programa como actualmente funciona y puede hacerse de diversas maneras, según el contexto institucional de cada escuela, por lo que es necesario que el colectivo de profesores y profesoras analicen y lo pongan en práctica según la dinámica escolar particular definiendo cuales serán las mejores acciones y metodologías, pero cuidando no exponer a l@s niñ@s a situaciones de humillación, burla, o señalamiento.

8.1.-Fomento de la acción pedagógica en torno al trabajo en la resolución no violenta de conflictos

8.2.- Trabajar sobre situaciones prácticas de resolución no violenta de conflictos en el aula de manera cotidiana y permanente.

8.3.- Promover entre l@s docentes formación, acciones y estrategias para solucionar los problemas de violencia en el salón, la escuela, comportamientos de inequidad o discriminatorios entre los niños y las niñas.

8.4.- Generar un espacio de resolución de conflictos con l@s niñ@s para revisar, analizar y solucionar los conflictos de la escuela o aula.

9.- Formación docente en cuestiones de género y resolución no violenta de conflictos.

9.1 Promover la reflexión de la práctica docente con perspectiva de género, analizando con casos concretos en que en el aula se pueden propiciar comportamientos de inequidad o discriminatorios entre los niños y las niñas.

9.2 Impartir algún taller a l@s docentes de preescolar y primaria para la interpretación de pruebas proyectivas.

9.3.- Promover en l@s docentes formación en resolución de conflictos en el aula como un trabajo que se puede articular con el programa de valores. de manera

cotidiana y permanente y colectiva. Algun@s docentes ya tienen iniciativas a ese respecto con otros nombres como por ejemplo señalaron que hacen asambleas con l@s niñ@s, que tienen una mesa de consecuencias etc.

10.- Evaluación permanente de los procesos institucionales como el clima social, el desarrollo ético, comunicativo y colaborativo entre los actores educativos.

10.1 Generar talleres de reflexión sobre la práctica docente para analizar y valorar críticamente el proceso de formación de valores, y de resolución noviolenta de conflictos con el propósito de detectar los aspectos que funcionan, así como los obstáculos que se presentan en el programa para ajustar acciones con el colectivo de maestr@s.

11.- Garantizar las estadísticas de nivel preescolar y primaria desagregadas por sexo.

12.-Que se de tiempo a l@s maestr@s para el papeleo, porque no se puede trabajar en ello y el grupo a la vez.

PROYECTO DE MODIFICACIÓN A LA LEY DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MORELOS, PARA LA INTERVENCIÓN DE LAS ASOCIACIONES DE LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA EN PROPUESTAS PARA EL BENEFICIO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y QUE NO INTEGRAN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.

Lic. Maria Luisa Rodríguez Cadena

CONSIDERACIONES

Es pertinente precisar que la Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos, que rige el sistema jurídico de nuestro país desde mil novecientos diecisiete, estableció diversas garantías de orden personal y social a favor de los menores, precisamente en su artículo cuarto, en los términos siguientes: "Artículo 4º.- Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Los ascendientes, tutores y custodios tienen el deber de preservar estos derechos. El estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez".

Asimismo cabe señalar que nuestro país es integrante de la convención sobre los derechos del niño, adoptado en Nueva York, Estados Unidos de América en mil novecientos ochenta y nueve, en vigor desde el dos de septiembre de mil novecientos noventa y nueve y ratificada por nuestro país el veintiuno de septiembre de ese mismo año; la declaración de principios contenida en el preámbulo de este instrumento de derecho internacional resalta como puntos especiales, en lo que interesa, el derecho de los infantes a tener cuidado y asistencia especiales por su falta de madurez tanto física como mental; el reconocimiento de la persona humana en su niñez, su necesidad de crecer en un ambiente familiar de felicidad, amor, y comprensión para lograr un desarrollo pleno y armonioso; la preparación de la niñez para una vida independiente con "espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad", la toma de conciencia de las condiciones especialmente difíciles en las que viven muchos niños y niñas en el mundo y la importancia de las tradiciones; ahora bien, de la convención de los derechos del niño, cabe destacar lo prescrito en los dispositivos 3 y 12 que en forma preponderante constriñen a los tribunales judiciales a velar por el interés superior del niño y la niña, en los siguientes términos: "artículo 3....1.- En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño..." -----

En tal virtud, atendiendo al contenido de dicha convención en lo relativo a que se debe de tomar en consideración, los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Los ascendientes, tutores, y custodios

tienen el deber de preservar estos derechos. El estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez, y el derecho de los infantes a tener cuidado y asistencia especiales por su falta de madurez tanto física como mental; el reconocimiento de la persona humana en su niñez, su necesidad de crecer en un ambiente familiar de felicidad, amor, y comprensión para lograr un desarrollo pleno y armonioso; la preparación de la niñez para una vida independiente con "espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad" y sobre todo atendiendo el interés superior del niño y la niña y atendiendo a que la guarda y custodia debe atender fundamentalmente a las circunstancias específicas encaminadas a proteger el desarrollo de la familia y por consiguiente velar por el desarrollo de los y las menores entendiéndose como tal el cuidado de la integridad física, moral y psicológica de ella; siendo necesario proporcionar a esta un medio adecuado para su desarrollo y diversas atenciones para un adecuado desenvolvimiento de su personalidad.

El artículo 205 del Código Civil en vigor, que los deberes que impone la ley a la paternidad y maternidad, siendo estos los de proporcionar a los hijos e hijas un ambiente familiar y social propicio para lograr en condiciones normales el desarrollo espiritual y físico, una conducta positiva y respetable que les sirva de ejemplo, alimentos, y una familia estable y solidaria que constituya un medio adecuado para el desarrollo del amor y atenciones que requieren el desenvolvimiento de la personalidad de los hijos e hijas.

Tomando en consideración que la institución de la patria potestad como estado jurídico, es el derecho que tienen los padres y las madres para con sus descendientes, implica una protección integral tanto física como moral, social, y el deber de guarda y educación de éstos y éstas, lo cual también implica derechos y obligaciones para el padre, la madre, los hijos y las hijas, tienen la característica de ser una institución de orden público, en cuya preservación y debida aplicación de las normas que la regulan, la sociedad está especialmente interesada, de tal modo que la determinación que el juzgador llegue a tomar al respecto, trasciende al deseo o voluntad de los progenitores, pues el interés a satisfacer esta clase de asuntos es el de la sociedad e incluso el del Estado que busca en todo momento, el bienestar de los hijos e hijas. Luego, si la patria potestad se ha establecido principalmente en beneficio de los hijos e hijas, y para prestarles un poderoso auxilio a su debilidad, su ignorancia y su experiencia, tal protección ha de extenderse o procurarse con mayor razón cuando los padres y madres, quienes están llamados a cumplir con esos deberes que les impone la patria potestad, como son, velar por la seguridad e integridad corporal de los hijos e hijas, el cuidado de dirigir su educación, de vigilar su conducta, sus relaciones y su correspondencia, y el formar el carácter.

El artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dispone:

Por su parte el artículo 3° de la misma constitución establece la obligación del gobierno de impartir una educación gratuita y obligatoria en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Los preceptos antes mencionados dan un panorama amplio sobre las disposiciones de carácter legal que se preocupan por atender las cuestiones de los y las menores relacionadas con la educación, la no discriminación y los derechos de los niños y las niñas, así como las obligaciones de los padres y las madres para con ellos y ellas, todo relacionado con su formación.

Hay que tomar en cuenta que la exigencia de la *noviolencia* en los dos ámbitos donde se desarrollan principalmente los niños y las niñas, no significa privar a los padres y madres del derecho a corregir a los hijos e hijas, con medidas que no sean excesivas, buscando alternativas a aquellas que en sí entrañen violencia, tampoco significa que los y las docentes no puedan imponer medidas disciplinarias a los alumnos y alumnas cuando no acaten las disposiciones internas de cada escuelas; la solución a los problemas que se presenten debido a las relaciones inter-escolares de los y las estudiantes, deben aplicarse de manera equitativa evitando la discriminación de género, condición física, social o intelectual, esto es, el encargado de solucionar un conflicto debe resolverlo de igual manera, cuando haya igualdad de situaciones, tomando en cuenta las circunstancias especiales.

Las medidas disciplinarias y las posibles soluciones a conflictos, deberán regularse en un documento, el cual será elaborado de manera conjunta entre los padres y madres de familia, los educadores, las educadoras y las autoridades educativas; el cual se dará a conocer al principio de cada ciclo escolar. Lo anterior, con la finalidad de que los padres y madres de familia sepan cuando corresponde imponer una medida disciplinaria, como se procede a resolver un conflicto, especificando la aplicación a cada caso concreto.

Así pues las obligaciones de los padres y madres, señaladas en la ley civil y la del estado precisadas en la correspondiente de la materia y en las constituciones locales y del estado consistentes en dar a los menores una educación, se relacionan y deben sustentarse y apoyarse entre unos y otros para mejorar las conductas de los y las menores y que ambas converjan en el respeto y la consideración de quienes están a cargo de la educación de los niños y las niñas.

Aunado a la educación se encuentra la salud de los y las infantes, por lo tanto es indispensable que también se regule la alimentación y con ello el expendio de los productos en las escuelas. Así que debe haber una congruencia entre el refrigerio que los y las menores llevan a la escuela y los productos que se venden en recreo; por lo que las sociedades de padres y madres de familia deben de intervenir, proponer los alimentos que puedan venderse en las escuelas, con la finalidad de darles a los niños y a las niñas, por lo menos, alimentos básicos y nutritivos que elegir.

Derivado de la inadecuada alimentación, los y las menores desde temprana edad presentan enfermedades, entre las más comunes actualmente, es la diabetes infantil, quienes llevan una dieta especial, y generalmente no encuentra entre los productos que se venden en las instituciones educativas, alternativas para su programa alimenticio.

También asisten a las escuelas regulares niños y niñas con déficit de atención e hiperactividad, quienes requieren de un apoyo especial por parte de un grupo de profesionistas para lograr resultados en la educación.

Respecto de los niños y niñas con déficit de atención e hiperactividad, la Secretaría de Salud a informado que es un problema de salud pública y que debe dárseles a estos niños y niñas todo el apoyo necesario y toda la información a los padres, madres, maestros y maestras; en cuanto a la educación se cuenta con la unidad de servicios de aprendizaje a escuelas regulares conocido por sus siglas como USAER, quienes tienen como objetivo principal, detectar esta clase de problemas en los niños y niñas de primaria y darles el apoyo educativo; lamentablemente no se le ha dado difusión y por lo tanto se carece del apoyo a la parte educativa por lo que debe solicitarse una ampliación al presupuesto para que se cuente con los y las profesionistas adecuados y conocedores de la materia.

Es importante que todo lo anterior, se haga del conocimiento a los y las estudiantes, a los y las docentes y a los padres y madres de familia, a través de pláticas, conferencias, módulos de atención y en todo caso, a través de trípticos hacerles saber que es cada una como se presentan y a donde acudir.

Por todo lo anteriormente expuesto, se propone modificar la ley de educación del estado de Morelos, con la finalidad de integrar a los padres y madres de familia con los y las docentes e involucrarse en la educación de los niños y las niñas, sus necesidades y la atención y resolución de sus problemas, así como contar con los medios necesarios para ayudar al desenvolvimiento de los alumnos y las alumnas, partiendo de las bases jurídicas que establecen la obligación tanto de los padres y madres como del Estado en darles a los y las menores una educación la cual contenga como premisa fundamental la no violencia, basadas en el respeto y la no discriminación.

Los antecedentes ponen de manifiesto que existen normas jurídicas que se encargan de establecer las obligaciones de los padres y madres con sus hijos e hijas, como son la de otorgarles educación; la obligación del estado de brindar a la niñez la educación gratuita, y los derechos de las niñas y los niños a recibir esa educación en un ambiente sano que propicie su desarrollo físico y psicológico. Las disposiciones legales antes referidas regulan las funciones educativas en los diferentes ámbitos, familiar e institucional, pero no existe norma alguna que prevea la participación de los padres y madres de familia interesados en que también se les enseñe a sus hijos e hijas cuestiones que no se abordan en los programas del ciclo escolar, así como aquellas en las que los padres y madres puedan informarse y coadyuvar al mejor aprovechamiento de sus hijos e hijas dentro de

las escuelas; les interesa tratar, saber y proponer problemas y soluciones de temas de violencia, enfermedades como la diabetes, medidas disciplinarias y solución de conflictos, estímulos a la niñez destacada en las diferentes disciplinas, a la discriminación y a la atención y tratamiento de los niños con déficit de atención e hiperactividad.

En la ley de Educación del Estado de Morelos, se encuentra un apartado para los padres y madres de familia, en donde se les autoriza a colaborar en el mejoramiento de la comunidad escolar y coadyuvar a mejorar los planes educativos. Por lo tanto, y con sustento en este artículo, los padres y madres de familia conformados en una asociación podrán proponer los programas y eventos conocer y dar difusión de los problemas sociales que se presentan y que impactan en la niñez y en los y las estudiantes, pues si se desconoce la violencia física y discriminación de que pueden ser objetos los y las menores y que se vive en nuestra sociedad actualmente, no se podrán proponer medida para combatirlas; si se ignora las enfermedades como la diabetes y a los niños y niñas con problemas de conducta derivados del déficit de atención e hiperactividad, no se pueden buscar alternativas de tratamiento individual y comprensión colectiva dentro de los centros educativos, y si no se proponen reglas de disciplina que marquen límites en las conductas de los niños y las niñas y soluciones a los problemas que se presentan en cotidianamente a en los salones de clases, debidos a diferentes factores, pero con incidencia de los que surgen en casa, y que marquen un estándar para que los padres, madres, los profesores y profesoras tengan un manual, para guiarse y evitar imponer sanciones excesivas y discriminativas; pues si en cada escuela se tienen diferentes parámetros de reprensión, y a veces sin resultados, porque las causas son ocasionadas por distintos factores, no se podrá evaluar se existe irregularidad en las aplicaciones de dichas medidas a los educandos.

Para lograr lo anterior, resulta necesario que las asociaciones de padres y madres de familia propongan un manual de principios generales que deben establecerse y contener las propuestas y soluciones reales en los diferentes aspectos en los que la ley les permite intervenir, sin exceder sus funciones y violentar los principios de la misma, respetándola así como a las autoridades escolares y educativas, pues lo que se buscar es precisamente mejorar las relaciones entre unos y otros; ayudar a los padres y madres de familia para orientarlos y apoyarlos cuando los hijos e hijas presentan algún problema, derivado de enfermedades o de conflictos familiares, lo que resultará en que los educadores tengan a su cargo la enseñanza de niños y niñas con mejores condiciones físicas y psicológicas, comprendiendo sus diferencias, evitando con ello la discriminación, agresión, pero sobre todo, una convivencia en los salones de clase en un ambiente de armonía y de paz, que la escuela sea un lugar libre de violencia en todos sus aspectos.

Si bien, es cierto que las asociaciones de padres y madres de familia, tienen una organización interna, también lo es que sus funciones son limitativas y cooperativas, pero no tienen reconocido en la ley de la materia, su derecho a realizar propuestas, y de lo que se trata al adicionar con una fracción el artículo 91

de esta ley, es precisamente darles la oportunidad de que las asociaciones de padres y madres de familia puedan realizar, sin violentar los principios contenidos en dicha norma, con la finalidad de conocer y tratar temas que incumben a los y las estudiantes, educadores y educadoras, que no se estudian ni forman parte de los programas de educativos, pero que impactan en las conductas de la niñez y que trascienden al aprendizaje. Es interés de los padres y madres de participar activamente, directa o indirectamente en programas, eventos y medidas sobre los temas que los afectan y que trascienden a sus hijos e hijas, y que regularmente desconocen, no saben que hacer ni a donde acudir para recibir ayuda o solucionar el problema.

Por lo anterior, se propone adicionar con la fracción VII.- del artículo 91 de la Ley de Educación del Estado de Morelos, para quedar como sigue: "Las asociaciones de padres y madres de familia tendrán por objeto: I...II...III...IV...V...VI...VII.- PROPONER PROGRAMAS, MEDIDAS y SOLICITUDES, EN LOS QUE PARTICIPARÁN COMO COADYUVANTES CON LAS AUTORIDADES ESCOLARES Y EDUCATIVAS, QUIENES PODRÁN APROBARLOS, PARA PROPICIAR EL MEJORAMIENTO SOCIAL Y FAMILIAR DE LOS INTEGRANTES DEL PLANTEL ESCOLAR.

Con esta facultad se pretende que los padres y madres se reúnan para conocer sus problemas y los de sus hijos e hijas relacionados con los eventos familiares que inciden en los salones de las escuelas.

Para que la asociación de padres y madres de una escuela pueda ejercer estas acciones deberá contar con un manual que contendrá con los siguientes requisitos:

PARA REALIZAR PROPUESTAS DENTRO DE LA ASOCIACIÓN.

I.- Cuando un padre o madre de familia les solicite apoyo para un problema surgido entre educador y educando, escucharán la exposición y buscarán una solución, partiendo del respeto a la autoridad escolar, a la del menor y a la del padre o la madre.

II.- Podrán proponer en la junta de padres y madres de familia, las actividades o temas sobre los cuales deben conocer todas las partes, y que traigan como consecuencia el mejoramiento en la educación de los y las menores.

III.- Podrán proponer su intervención para determinar cuales alimentos podrán venderse en las cooperativas de las escuelas.

IV.- Podrán solicitar, la asesoría gratuita en la materia, de las instituciones, para solucionar un problema que incumba a los padres o madres en relación con sus hijos e hijas.

V.- Propondrán a las autoridades pláticas de personas expertas en la materia acerca de temas de salud, violencia, derechos humanos, etc., para conocimiento y canalización a las dependencias oficiales.

VI.- Podrán proponer, mediante un documento previamente elaborado y discutido, de las reglas de disciplina que imperarán en los planteles educativos con la finalidad de que exista uniformidad en su aplicación dentro de los salones de clases, y en la dirección del mismo.

VII.- Solicitar el personal adecuado para la atención de niños y niñas con déficit de atención e hiperactividad.

VIII.- Solicitar la aplicación de medidas de seguridad para la protección de los y las menores, a las instancias correspondientes, con la aprobación del titular del plantel educativo.

IX.- En cuestiones de salud, podrán solicitar a la dependencia autorizada, lo necesario para la preservación de la misma en los niños y niñas.

X.- Cuando detecten algún brote de enfermedad o padecimiento, avisarán de inmediato a las autoridades sanitarias para su conocimiento.

XI.- Cuando sea necesario, intervendrán ayudando al padre o madre, en casos de divorcio, pensión alimenticia o maltrato.

PARA PRESENTAR LAS PROPUESTAS.

1.- La propuesta, deberá estar debidamente sustentada en las necesidades que se presenten en ese momento.

2.- Deberá de presentarse por escrito, firmada por quienes representan la asociación de padres y madres.

3.- Se entregará a la autoridad escolar y/o educativa, la cual deberá sellar o firmar con la fecha que se recibe, tanto el original como la copia que se guarda de comprobante.

4.- Solicitarán a las autoridades la contestación por escrito de su petición, la cual deberá contener la respuesta clara y precisa de lo solicitado y los motivos de su respuesta.

PARA PETICIÓN ESPECIAL.

1.- Cuando en una escuela se detecten niños y niñas con déficit de atención e hiperactividad, los padres y madres de éstos podrán solicitar a los educadores y educadoras, contar con los especialistas en materia para su ayuda en el salón de clases.

2.- Podrán solicitar a las escuelas les brinden información, ayuda y canalización a las instituciones de gobierno.

3.- Podrán pedir a las autoridades escolares que no se les apliquen las medidas disciplinarias a estos niños y niñas, eximiéndolos con la justificación que para cada caso extienda el personal autorizado.

4.- Podrán solicitar el aumento en el presupuesto para la creación y ampliación de los servicios de la USAER, a efecto de recibir una mejor atención para los niños y niñas.

Podrán elaborar todas las medidas que se requieran cumpliendo con los requisitos y con respeto a las autoridades escolares, lo anterior, se proponen en virtud de que la Ley de Educación, no establece tales facultades a las asociaciones de padres y madres de familia, y cuando éstos necesitan intervenir en alguna situación, o solicitar servicios o apoyos para el beneficio de la comunidad escolar, les son negados por no estar legislado al respecto, y por lo tanto no son atendidos. Pero si se cuenta con una disposición que fundamente esa intervención, con las limitaciones que la misma ley impone, podrán dichas asociaciones ayudar al trabajo de los maestros y las maestras en relación con los y las estudiantes, y que traerá como consecuencia, un trabajo conjunto en bien de los padres, madres, hijos, hijas, profesores, profesoras y autoridades escolares y educativas en los temas que no forman parte de los programas de estudio, pero que toda esa comunidad está interesada en informarse, y que trascienden a los salones de clases.

BIBLIOGRAFÍA

Abramovay, M y Rua, M. das G (2002). *Violences in the Schools*. Brasilia.

Abric, J.C. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Coyoacán. México.

Amorós, Celia (1994). *Feminismo igualdad y diferencia*. Colección libros Programa Universitario de Estudios de Género. UNAM. México.

Aponte Herrera, Rosa María (1997). *La investigación funcionalista en el campo de la comunicación*. En: "Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa II". ILCE. México. 24-47 pp.

Astelarra, J. y De Jesús Izquierdo, Ma. (1982). *Familia y estado una relación a examen*. En: "Familias siglo XXI". Revista de sociología. Universidad Autónoma No. 18. Isis Internacional. Barcelona.

Bautista Mojica, Damaris (2004). *La agresividad como problema conductual en los niños del nivel preescolar. Una actitud provocada por los padres de familia*. Tesis para obtener el grado de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 17ª. Cuernavaca Morelos.

Bandura, A. (1999). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall. Citado en: Vasta, Haith, Miller Psicología Infantil. Ariel. Barcelona.

Berger y Lockmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.

Bernstein, B. (1977). *Towards a theory of educational transmissions. Class, Codes and Control. Vol. 3.*, Routledge Kegan Paul. Londres.

Bordieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. Martha Pou (trad), Grijalbo. México.

De Beauvoir, Simone (1980). *EL segundo sexo*. Trad. Pablo Palant. I y II tomos. Ediciones Siglo Veinte. Alianza Editorial Mexicana. México.

Devos, George (1981). *Antropología psicológica*. Anagrama. Barcelona

Diaz Barriga y Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill. México.

Eggleston, J. (1980) *Sociología del currículo*. Troquel. México.

Elu de Leñero, María y Leñero Otero, Luis (1992). *El género femenino en México. Una historia en el presente*. En: "Estudios Sociales y reproducción: familia, generaciones, fecundidad, anticoncepción, aborto y muerte". Instituto Mexicano de Estudios Sociales. A.C. México.

Organización de Naciones Unidas (2005). Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños Regional Desk Review: Violence against children in West and Central Africa.

Fajardo Landeta, Jaime (2006). *Construyendo una teoría de no violencia colombiana*.

En: www.gobant.gov.co/organismos/sparticipacion/novio150.htm.

Foro Mundial de Educación (2001). Porto alegre del 24 al 27 de octubre.
<http://www.repem.org.uy/doc-ForoEduc01.htm>. 24/09/2006

Focault, Michel(1966). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Trad. Francisca Perujo. Siglo XXI. México.

------(1976). *Vigilar y castigar*. Trad. Aurelio Garzón. Siglo XXI. México.

Burlan, Alfredo y Alterman, Nora (2000). *La indisciplina en la escuela*. En: "Innovación educativa", No. 10. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. España.

Gandhi Monadas (1983). *Todos los hombres son hermanos*. Sociedad de educación Atenas. Madrid.

Gandhi. El ahimsa o el camino a la no violencia. Documentos no violencia.

Guimelli, (1994). *Structure et transformations des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé, París-Neuchatel. Francia.

Hierro, Graciela (1985). *Ética y feminismo*. UNAM, México.

En: www.nodo50.org/moccarabanchel/documentos/noviencia/ahimsa-ghandhi.htm 05/05/06

www.oecd.org/dataoecd/27/47/33866548.ppt. Consulta: junio, 2005.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart- Winston. Londres.

Kemmis, S. (1986). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid.

----- (1982). *Action research in retrospect*. En: S. Kemmis y cols. (eds.) "The action research reader". Deakin University.

Lamas, Martha (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG-UNAM / Porrúa. México.

Martínez, Valentín y Pérez Otero (2005). *Conflictividad escolar y fomento de la convivencia*. En: Revista Iberoamericana No. 38. Mayo-agosto.

Mickelson, R.A. (1980). *The secondary school's role in social stratification: A comparison of Beverly Hills High School and Morningside High School*. Journal of Education.

Monclús, Estella Antonio (2005) *La violencia escolar desde la perspectiva de las Naciones Unidas*. En: "Revista Iberoamericana" No. 38 Mayo agosto. <http://www.rieoei.org/rie38a01.htm> 12/0872006

Obesidad infantil aumenta riesgo de osteoporosis
niñ@s."(<http://www.tupediatra.com/noticias/boletin071601.htm#1> 12-dic-06

Organización Mundial de la Salud (2003): *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Ginebra, OMS.

Pinheiro, Paulo S. (2006). *Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños de las Naciones Unidas* <http://WWW.unicef.org/mexico/programas/violencia.htm>. 25/1072006

Ríos, Everardo Maribel. (1996) *Las microculturas de los formadores de docentes*. En: "La formación docente perspectivas teóricas y metodológicas". CISE-UNAM. México.

----- (2001). *El género en la socialización de las enfermeras*. CRIM-UNAM. Cuernavaca.

Rodríguez y Weinstein (1994). *Familias siglo XXI*. Isis Internacional. Santiago de Chile.

Rogoff B. TudgeJ (1997). *Influencia entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vigotskyana*. En: Fernández, P Melero. "La interacción social en contextos educativos". Siglo XXI México.

SANCHEZ, Azcona Jorge (1974). *Familia y sociedad*. Cuadernos de Joaquín Mortíz. México.

Schmuck, R y Schmuck P (2001). *Group processes in the classroom*. McGraw-Hill, Boston.

Schwab, J.J (1969). *The practical: a language for curriculum*, School Review 78, 1-24. 1969. E.U.

Secretaría de Educación Pública (2006). Basado en 10 principios pedagógicos, el programa de preescolar articula este nivel de educación básica. <http://www.sep.gob.mx/res/sep-Bol4631104/7720?op=2&page=003/12/2006>.

------(1992) Programa de educación preescolar, México.

Smith, P. K. (2004). *Definition, types and prevalence of school bullying and violence*. En: "Unit for school and family studies". University of London, Goldsmiths Collage.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Alfredo Guera Miralles (trad.) Morata. Madrid.

Travé I Ferrer, Carmen (2001). *El niño y sus valores*. Desclée De Brouwer, España.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. Buenos Aires.

UNICEF (2006).
<http://www.unicef.org/mexico/programas/nutrición.23/11/2006>

Vásquez Bronfman, Ana y Martínez, Isabel (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Paidós, Barcelona España.

Vasta Ross, Marshall M. Haith y Scott A. Miller (1999). *Psicología Infantil*. Ariel Psicología. España.

Wolf, Mauro (1991). *El estudio de los efectos a largo plazo*. En: "Nuevas tendencias de la investigación: Medios de comunicación y construcción de la realidad". Paidós. México.

Young, Michael (1988). *Una aproximación al estudio del curriculum como conocimiento socialmente organizado. en curriculum racionalidad y conocimiento*. Antología. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.