



Experiencias

alternativas de educación
y estrategias para docentes
frente a la violencia escolar



Experiencias
alternativas de educación
y estrategias para docentes
frente a la violencia escolar

Experiencias alternativas de educación y estrategias para docentes frente a la violencia escolar es una publicación de Calpulli A.C., Centro Intradisciplinar para la Investigación del Ocio, Colectivo Punta Sur, Consorcio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad Oaxaca A.C., IDEAS Comunitarias A.C., Piña Palmera A.C. y Servicios Universitarios y Redes de Conocimiento en Oaxaca A.C.

Marina Derya Leinen
Nallely Guadalupe Tello Méndez

Consortio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad Oaxaca AC
Coordinación

Roberto Ramírez Alcántara
Diseño

Daniel Nizcub Vásquez Cerero
Calpulli A.C.
Centro Intradisciplinar para la Investigación del Ocio.
Consortio Oaxaca A.C.
Colectivo Punta Sur
IDEAS Comunitarias A.C.
Servicios Universitarios y Redes de Conocimiento en Oaxaca A.C.
Las imágenes tomadas de internet son propiedad de su autor (a).

Fotografías

Consortio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad Oaxaca AC

Opiniones, comentarios y sugerencias:

contacto@consorciooaxaca.org.mx

<http://www.consorciooaxaca.org.mx>

Dirección: Pensamientos No. 104, Col. Reforma, Oaxaca,

México. C.P. 68050

Tel: (01) 951 132 89 96

Agosto, 2018

Se permite la reproducción total o parcial de este material siempre y cuando se cite la fuente.

Índice

05 INTRODUCCIÓN

07 VIOLENCIAS EN EN ÁMBITO ESCOLAR

08 RETOS DE LAS PERSONAS TRANS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Daniel Nizcub Vásquez Cerero

13 ESCUELA Y DISCAPACIDAD

Patricia Matias, Ana Canseco (Piña Pamera AC)

Nallely Guadalupe Tello Méndez (Consortio Oaxaca AC)

17 LAS AUTOLESIONES: UN GRITO MUDO

Derya Lienen (Consortio Oaxaca AC)

20 MI EXPERIENCIA COMO DOCENTE EN LA COSTA OAXAQUEÑA VISIBILIZANDO DIFERENTES TIPOS DE VIOLENCIA. PROBLEMÁTICA Y PROPUESTA

Claudia Isela Fuentes Córdoba (Colectivo Punta Sur)

23 EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS DE EDUCACIÓN

24 EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN UNA ORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL

Carmelita Josefina Jacobo Meléndez, Betzaida Rafael Almaraz (CONNAD),

Felipe Sánchez Rodríguez (Calpulli AC)

29 CREANDO OTROS MUNDOS DESDE LA COMUNIDAD. LA EXPERIENCIA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DEL PUEBLO XHIDZA (CEUXHIDZA)

Oliver Froëling, Melquiades Cruz (Surco AC)

32 LA ESCUELA PARA EL BIEN COMÚN: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COLECTIVO

Laura Escobar Colmenares, Saúl Fuentes Olivares (Ideas Comunitarias AC)

39 ESTRATEGIAS PARA DOCENTES

40 RECREACIÓN ESCOLAR. CUATRO PROPUESTAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Claudia Esther Arriaga Rodríguez, Ricardo Peralta Antiga (CIIO)

45 CÍRCULOS DE AUTOCUIDADO Y CUIDADO COLECTIVO ENTRE PROFESORES/AS PARA SU BIENESTAR

Ana María Hernández Cárdenas (Consortio Oaxaca AC)

50 HERRAMIENTAS DE CAPACITAR INTERNACIONAL (SELECCIÓN)

Introducción

Quienes suscribimos este material estamos convencidas que existe un gran potencial en las niñas, niños y adolescentes para transformar las situaciones de violencia que existen actualmente. No porque creamos que son el futuro sino porque sabemos que son el presente.

En los espacios que habitan, en particular la escuela, ya enfrentan distintos tipos de violencia que son también un reflejo de aquellos que se viven en sus propias casas, en sus barrios, ciudades o comunidades. Entender y atender estas violencias, es primordial, para poder hacer acompañamientos más respetuosos y amorosos de la niñez y juventud con las que trabajamos.

En este material, dirigido a maestros, maestras, facilitador@s, talleristas y toda aquella persona interesada en el trabajo con jóvenes, ejemplificamos con testimonios, en una primera parte titulada “Violencias en el ámbito escolar” distintas violencias que se hacen presentes en la escuela: por diversidad sexo-genérica, por discapacidad física, por prejuicios sexistas y por autolesionarse. No nos proponemos hacer un análisis exhaustivo de cada una de ellas sino señalar que existen, que están ahí, que es necesario nombrarlas y develarlas y proponer formas de relación que respeten la diversidad y desmonten la idea del “cuerpo ideal”, pues luchar contra la discriminación y violencia debería ser una de las tareas principales de las y los maestros. Por eso, lanzamos aquí propuestas de acción para modificar nuestro trato hacia las y los jóvenes y abonar a que ellxs se relacionen entre sí de mejor manera y puedan comprender sus propias emociones y sentimientos.

No es un camino fácil, sabemos que el personal educativo enfrenta muchísimos retos, pero creemos que leyéndonos y escuchándonos podremos colectiva y amorosamente trazar rutas para un mejor acompañamiento a las niñas, niños y adolescentes en Oaxaca.

En ese sentido, en el apartado “Experiencias alternativas de educación” recuperamos la experiencia del Centro Calpulli que durante más de dos décadas ha formado a la niñez de la colonia Lomas de San Jacinto en el conocimiento y exigibilidad de sus derechos. También damos a conocer el esfuerzo del Centro Universitario Xhidza que tiene como objetivo formar en y para la vida comunitaria desde un enfoque global. Es decir, nuevas formas de educación se están ensayando y debemos conocerlas para animarnos a intentarlo nosotr@s mismas. Para cerrar, las y los compañeros de IDEAS Comunitarias nos comparten los retos y las estrategias que a lo largo de diez años han implementado para mantener la Escuela para el Bien Común en donde se agrupan personas de distintas edades y comunidades para el intercambio de saberes, vivencias y sueños.

En el apartado “Estrategias para docentes”, dejamos dos artículos que nos hablan de posibilidades de abordaje de la violencia y sus impactos tanto con jóvenes

como entre profesorado. Sabemos que este abordaje genera emociones –enojo, frustración, tristeza, entre otras- que dadas las condiciones estructurales del sistema educativo no son tratadas en la mayoría de ocasiones, por ello, dejamos tres herramientas sencillas y a su vez efectivas de la organización Capacitar Internacional para el manejo de las mismas.

Reivindicamos la importancia de la escuela como un espacio de sociabilización y, por ello, queremos poner nuestro granito de arena al diálogo entre distintos actores y a la comprensión de distintas situaciones que atraviesan el ámbito educativo para que en él se generen encuentros basados en el respeto, el conocimiento y la dignidad de las y los jóvenes y su profesorado.



VIOLENCIAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR



RETOS DE LAS PERSONAS TRANS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Daniel Nizcub Vásquez Cerero¹



¡Tú eres una niña, no un niño! Fue la frase que Leonardo escuchó en repetidas ocasiones durante su infancia. Así pretendían hacérselo saber su familia, la sociedad y las instituciones, incluido un sistema educativo como el mexicano en el que aún hace falta trabajo en torno a temas de la población LGBTI².

México es el segundo país a nivel mundial, sólo por debajo de Brasil, con mayor número de crímenes por homofobia y los centros educativos no están exentos de esta violencia. De acuerdo al estudio “La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar en Latinoamérica: hacia centros educativos inclusivos y seguros” realizado por la UNESCO, el 59% de los estudiantes hacen comentarios homofóbicos a sus compañeras/os, lo que causa depresión, abandono escolar o incluso pensamientos suicidas en quien recibe estas agresiones.

Leonardo tiene 24 años y es un hombre trans³ de la mixteca oaxaqueña. Como la mayoría de las personas de la diversidad sexual, su proceso de aceptación fue atravesado por señalamientos, críticas y agresiones verbales por parte de sus compañeros de escuela.

“Socialmente yo era considerado una niña y en la secundaria hubo un cambio físico con el que no me sentía identificado. ¿Cómo te desenvuelves y cómo te relaciones con los demás. Cuando tienes una figura diferente? Era un querer esconderme y a la vez querer acercarme a la chava que me gustaba, pero que me viera como yo me sentía, aunque también era la burla de los compañeros que físicamente no me agredieron, pero había comentarios de gente que no tiene el valor de decírtelo de frente”.

Según la “2ª Encuesta Nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México” el 55% de estudiantes encuestadas/os no se sienten seguros en sus centros de estudio debido a su orientación sexual y el 41.7% se siente inseguro debido a su expresión de género; situación que lleva a las/os estudiantes a evitar espacios de la escuela como los baños, vestidores o las clases de educación física principalmente.

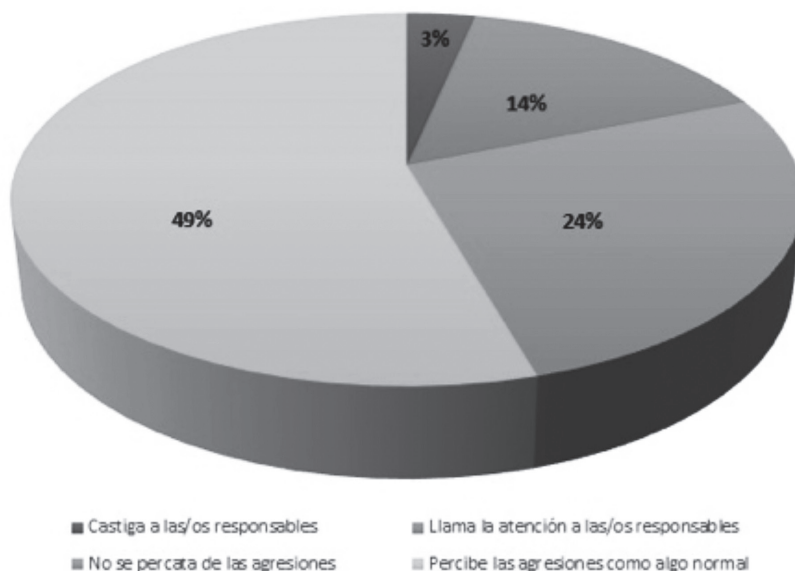
1. Comunicador y poeta oaxaqueño.

2. Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersexuales.

3. Término paraguas que incluye a las personas transexuales, transgénero y travesti

Pero la violencia psicológica y las agresiones no son exclusivos del alumnado, también provienen del personal docente y administrativo, quienes de acuerdo a la Primera Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico en México, únicamente el 3% castigaba a los responsables y el 14% les llamaba la atención; por el contrario, el 24% no se percataba de lo que ocurría y casi a la mitad del personal (49%) le parecía normal este tipo de agresiones.

Percepción del personal docente y administrativo ante las agresiones



“En la secundaria una cuestión que no me gustó fue lo que me dijo una maestra que nos daba esos temas de Derechos Sexuales y reproductivos porque al preguntarle acerca del tema de la transexualidad la orientadora me dijo: ‘No sé, yo creo que tienen un problema en su cabecita o algo que está mal’, ¡imagínate si me hubiera quedado con esa referencia que me dio la orientadora!”, platica Leonardo y después recalca la importancia de no quedarse con la primera impresión que te da alguien acerca de un tema, ya que algunas veces es más grande la ignorancia de la situación que el odio hacia las personas.

Afortunadamente Leonardo no sólo tuvo experiencias desagradables con sus docentes. En tercer año de primaria, ante la falta de alumnos, la maestra le permitió vivir libre en su género para bailar en un festival a lado de sus compañeras y compañeros. *“Me tocó mi pantaloncito, mi camisita, mi pañuelito, mi sombrero y mis maracas. Yo creo que ese día estaba yo tan feliz que fui la estrella bailando. Las niñas salieron con sus mayones, sus faldas, sus coletas, pero yo de niño con mis botitas y estaba tan feliz, pero tan feliz que dicen que me llevé el show, le gané hasta a los principales.”*

Durante el bachillerato Leonardo se enfrentó a diversas situaciones como la migración de su familia e incluso al hecho de aceptar su realidad de hombre transsexual, así que durante ese periodo escolar decidió iniciar su propio camino de transición aceptándose a sí mismo, investigando acerca de la transexualidad y de todas las otras formas diversas de expresión sexual y de género y conociendo, a través de las redes sociales, a hombres trans de otros países y de la Ciudad de México con quienes compartía información. Sin embargo, por temor a los señalamientos y burlas, en la escuela no comentaba con nadie acerca de su condición de hombre transsexual.

“Ser trans influyó en mi educación porque era como me sentía yo, entonces tenía muchos conflictos conmigo mismo porque a menos que tu vivencia desde niño haya sido sin tanto problema, a menos que hayas vivido tu educación de manera tranquila y en armonía con tu cuerpo sí influye en el cómo te sientes contigo mismo y cómo te desenvuelves en ese entorno que es tu segunda casa”, asegura Leonardo mientras observa el suelo y recuerda su graduación del bachillerato y el apoyo que obtuvo de la directora para usar pantalón en la ceremonia a pesar de que las madres y padres de familia exigían que usara el vestido largo que llevarían las mujeres.

“La directora se acercó a mí mientras los demás ensayaban el vals para preguntarme por qué no quería ir con vestido... y le conté todo. Me dijo que ya no les dijera nada pues no iba a arreglar nada con ellos, que era mi clausura y mi fiesta porque yo iba a salir del bachillerato, no ellos. Y fui peinado con media cola, mi cabello me llegaba a los hombros, pero llevé pantalón”.

De acuerdo a la encuesta realizada por Yaaj México, al igual que Leonardo, en México el 25.9% de hombres trans ha concluido la educación media superior, ante sólo el 5% de mujeres trans que concluye ese grado, situación que habla de la marginación y discriminación que vive este sector de la población, principalmente las mujeres, y la dificultad que tienen de acceder a diversos derechos, incluida la educación.

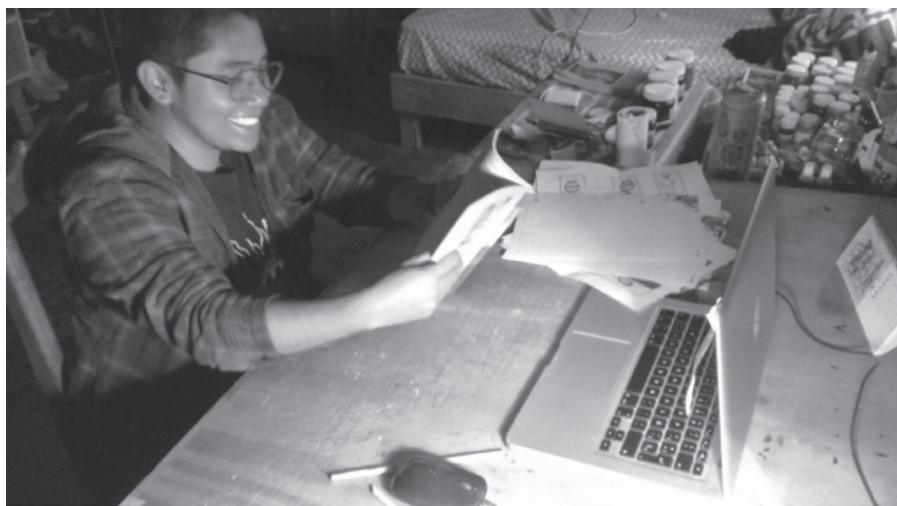


Después de las reformas al Código Civil de la Ciudad de México en el que se estipuló que se puede realizar un trámite administrativo para el levantamiento de una nueva acta de nacimiento para el reconocimiento de la identidad de género, Leonardo realizó el cambio de su acta de nacimiento y está a la espera de que sus documentos escolares también cambien. Sin embargo, el rechazo al trámite de homologación de las actas de nacimiento por parte del Registro Civil de Oaxaca está retrasando el cambio del resto de sus documentos personales, incluidos sus certificados de estudio. En esta misma situación se encuentran más personas trans dentro del territorio oaxaqueño

Leonardo dice deberle a su abuela y a su hermana el camino andado hasta ahora en su educación, desde el enviarlo a la escuela, hasta inscribirlo en cursos de computación en su comunidad, de la que recientemente él también tuvo que emigrar.

Ahora vive en los Valles Centrales, cerca de la capital oaxaqueña y además de trabajar quiere estudiar informática o algo relacionado a la computación, y quizá más adelante artes escénicas.

“En la universidad va a ser diferente, algo nuevo, cómo te van a ver, el trato de las chavas y chavos, hasta la hora en la que pasen lista va a ser diferente”, para entonces dirán su nombre completo y Leonardo contestará en voz alta: “¡presente!”.



Recomendaciones

Los diversos títulos consultados para este artículo sugieren acciones para disminuir y erradicar la discriminación hacia el alumnado LGBTI en los centros educativos, sin embargo, no existe una fórmula exclusiva para llevarlas a cabo debido al contexto de cada lugar.

Dentro de las recomendaciones se hace partícipe en primer lugar al Estado y a las instituciones correspondientes para generar políticas públicas que garanticen el derecho a la educación basado en un enfoque de derechos humanos.

Por otro lado, es importante realizar un diagnóstico para tener un mejor conocimiento del problema y saber en qué área se requiere poner más atención y de qué manera se atacará el problema, ya sea con el alumnado, el personal administrativo o incluso incidir en la propia tira curricular si es que esta excluye, discrimina o invisibiliza a las personas LGBTI.

También resulta fundamental la capacitación del personal institucional en temas de Género, diversidad sexual, alcance y consecuencias de la violencia.

De ser necesario, se sugiere una revisión curricular, así como el diseño de materiales educativos que profundicen en temas de género y diversidad sexual.

Asimismo resultan necesarias campañas de sensibilización a todo el personal docente, administrativo y alumnado para visibilizar la violencia que existe dentro del centro educativo y promover políticas internas de respeto a los derechos humanos de todas las personas.

Generar dentro del plantel un espacio de intervención en casos de violencia que incluya el diseño de mecanismos de denuncia, intervención, apoyo a estudiantes y familias.

Realizar un trabajo continuo con organismos e instituciones, tanto gubernamentales como de la sociedad civil, que promuevan, acompañen y trabajen por los derechos humanos de las personas LGBTI.

Fuentes de consulta:

- 1a Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico en México
- <http://www.adilmexico.com/wp-content/uploads/2015/08/Bullying-homofobico-114-May-12.pdf>
- 2ª Encuesta Nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México
- <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/Reporte-Encuesta-Bullying-2017-final.pdf>
- Código Civil para el Distrito Federal
- <http://www.aldf.gob.mx/archivo-c9dc6843e50163a0d2628615e069b140.pdf>
- “Encuesta Nacional sobre Discriminación y Juventudes”
- <https://issuu.com/yaaajmexico/docs/encuesta-baja>
- “La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar en Latinoamérica: hacia centros educativos inclusivos y seguros”
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/2448405.pdf>

ESCUELA Y DISCAPACIDAD

Patricia Matias, Ana Canseco⁴ /
Nallely Guadalupe Tello Méndez⁵

"Soy Patricia Matías [...] Nací en una comunidad indígena que se llama Santiago Xanica, perteneciente al distrito de Miahuatlán, vivo con una discapacidad física, los retos en una comunidad rural e indígena son la discriminación por ser diferente a los demás alumnos, la falta de información del tema de la discapacidad. En esta comunidad sólo había una escuela primaria multigrado, y l@s maestr@s no estaban capacitados para trabajar con niñ@s con discapacidad, además de no contar con ninguna información sobre el tema. En el pueblo las familias de los niños sin discapacidad no sabían cómo explicarles a sus hijos qué pasaba conmigo, porque yo era diferente, algunos papás en su ignorancia les decían a sus hijos que no jugaran conmigo porque lo que yo tenía era contagioso.

En el salón los niños del grupo se burlaban de mi, recuerdo que me pedían que saltara y por mi discapacidad no podía, por ejemplo. En el transcurso de toda mi educación primaria, no participé en las actividades escolares, como en los desfiles porque los caminos del pueblo no son accesibles, por supuesto las instalaciones de la escuela no eran accesibles, mi papá era el que ponía barandales de bambú para bajar las escaleras y que yo pudiera ir al baño".

Patricia es hoy una colaboradora de Piña Palmera AC, una organización que trabaja en la Costa y Sierra Sur del estado de Oaxaca con procesos de rehabilitación e inclusión social, a través de información, formación, sensibilización y concientización. En las acciones que realiza participan personas con diferentes edades y discapacidades (física, intelectual, auditiva, visual y psicosocial), así como dificultades en el área de lenguaje, aprendizaje y conducta en conjunto con sus familias. Este trabajo, señalan en Piña Palmera no tiene que ver con la bondad sino con que las personas con discapacidad puedan hacer valer sus derechos humanos, entre los cuales podríamos mencionar el de la educación y el de la no discriminación.



4. Integrantes de Piña Palmera AC

5. Integrante de Consorcio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad Oaxaca AC

Sin embargo, a quienes tienen alguna discapacidad en muchas ocasiones se les sigue viendo como personas que no son “normales”:

“[...] quedamos fuera de una normalidad necesaria para cumplir con los roles asignados, en sí muy cuestionables y que exigen tener cuerpos ‘sanos’, ‘fuertes’, ‘funcionales’ y ‘bellos’. Con la discapacidad y desde el patriarcado nuestros cuerpos, retomando palabras de Vinicius de Moraes, corresponden a los de criaturas telepáticas, inexactas, rotas, alteradas, inválidas” (Patricia Matias, Ana Canseco, Ángela Salazar, 2016).

Estas miradas se reproducen socialmente y la escuela en ocasiones es parte de un engranaje que minimiza y menosprecia a quienes tienen alguna discapacidad y, si esa persona es además indígena, mujer, pobre, la discriminación que vive es mayor. En el tema educativo ese deseo de “normalidad” puede generar que las familias no garanticen que sus hijas o hijos asistan a la escuela por un largo tiempo:

“Si tenemos un hijo sordo me he dado cuenta que es muy complejo en la familia, porque primero se tiene la esperanza de que un día este niño va hablar. Entonces pasan diez años en casa hasta que un día se van a dar cuenta de que no va a hablar porque es sordo. Entonces a la familia le cuesta mucho trabajo aceptar esto. Y ahí empieza también la exclusión y no empiezan a aprender la lengua de señas. Pero los papás muchas veces llevan al su hij@ a aprender la lengua de señas, pero no la aprende el resto de la familia. Y entonces viven como extrajer@s en sus familias, porque no hablan el idioma” (Elizabeth Andriopulos, 2017)

En relación con lo anterior tenemos que 23.1% de la población con discapacidad de 15 años y más no cuentan con algún nivel de escolaridad en México. En Oaxaca las personas mayores de 15 años con alguna discapacidad tienen, apenas, 4.7 años promedio de escolaridad; 96.3% de discapacitad@s de 6 a 11 años no asiste a la escuela y 31% de personas con discapacidad no sabe leer (INEGI, citado en Velez, 2017).

En el caso de las personas que tienen una discapacidad y asisten a la escuela, esto tampoco es garantía de entrar a un espacio favorable para ellas:

“Pero para las personas con discapacidades en particular es complejo, empezando por las instalaciones ¿Si yo estoy en una silla de ruedas, cómo acceso? En la institución normalmente hay escaleras. No hay rampas, no hay rampas en las calles, es sorprendente. Si soy una persona con una discapacidad o soy una persona sorda, pues en dónde voy a trabajar. No hay trabajo. Las escuelas tampoco son bilingües. Yo misma que trabajo en la comunidad sorda tampoco soy bilingüe. Me apoya una interprete en lengua de señas y yo estoy empezando a aprender” (Elizabeth Andriopulos, 2017).

En muchas ocasiones las y los profesores dan por hecho que tod@s l@s estudiantes son iguales con lo cual se obvian las diferencias y se excluye:

“En el primero contacto que tuve con chic@s de la comunidad sorda se me hizo muy fácil decir: ‘Saquen una hoja, un lápiz y vamos a escribir sobre qué es para ti la fotografía’ y much@s chic@s no sabían escribir correctamente. ¿Por qué? Porque están excluidos. El sistema no les ve, no les incluye, son invisibles. Entonces lo aprendí yo de

la experiencia, viviéndolo, que hay un montón de cosas que no nos damos cuenta” (Elizabeth Andriopulos, 2017).



Recomendaciones

Es necesario recordar que la discapacidad se puede generar por varios factores: nacimiento, accidente, enfermedad, envejecimiento. En Oaxaca la prevalencia de las personas con discapacidad (6.5%) es superior a la media nacional (6%), en ese sentido cobra especial importancia el papel de las instituciones educativas en la entidad para la promoción y defensa de los derechos humanos para esta población.

Víctor Hugo Cruz Vargas, colaborador del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, señala que no es lo mismo tener una cultura de la integración que una cultura de la inclusión, es decir, no basta con que las personas con discapacidad estén en la escuela sino que las instituciones educativas deben garantizar que estas personas podrán hacer verdaderamente efectivo su derecho a la educación y ser participé de procesos educativos acordes a sus necesidades. Para ello, menciona, es necesario que, entre otras cosas, las escuelas:

1. Tengan personal capacitado y sensibilizado en el tema de la discapacidad.
2. Se generen procesos de información, capacitación y sensibilización con toda la comunidad educativa y no solo con los familiares de personas con discapacidad.
3. Generar materiales educativos acordes a las distintas discapacidades y contextos que pueden existir pues, incluso a nivel nacional, se ha creado poco al respecto.
4. Garantizar un espacio físico adecuado a las distintas personas con discapacidad que haya en las escuelas.
5. Destinar presupuesto y generar políticas públicas con un enfoque de derechos humanos y no de asistencialismo para la realización de las propuestas anteriores.

Fuentes de consulta

- Carlos Velez (2017), Discriminación educativa, estigma de las personas con discapacidad en Oaxaca en <http://www.nvinoticias.com/nota/67241/discriminacion-educativa-estigma-de-las-personas-con-discapacidad-en-oaxaca> Consulta realizada el 06 de junio de 2018.
- Elizabeth Andriopulos (Entrevista realizada el 24 de mayo de 2016).
- INEGI (2015), Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (3 de diciembre) en <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf> Consulta realizada el 6 de junio de 2018.
- Patricia Matias, Ana Canseco, Ángela Salazar (Piña Palmera A.C., 2016), "Violencia de género en mujeres con discapacidad" en Informe ciudadano ¿Dónde está la esperanza? Miradas sobre la violencia feminicida y los feminicidios en Oaxaca durante el gobierno de Gabino Cué (2010-2016).
- Víctor Hugo Cruz Vargas, Entrevista realizada el 6 de junio de 2018.

LAS AUTOLESIONES: UN GRITO MUDO

Derya Lienen

Violencia no significa automáticamente la agresión de una o varias personas contra otra u otras sino también puede incluir una conducta destructiva en contra de sí mism@. En el siguiente artículo queremos abordar el tema de las autolesiones, describir de qué se trata, discutir de qué manera esta conducta está relacionada con las formas de violencia que viven l@s adolescentes y finalmente conectar el tema con el ámbito escolar.

Según un estudio publicado en la revista Salud mental “[...] entre 5.6 y 17.1 por ciento, de una muestra de 533 adolescentes de 11 a 17 años, se habían autolesionado alguna vez en su vida.” Quiere decir que no se trata de una conducta exclusivamente de una subcultura ni que depende del género. El acto de la autolesión puede incluir varias maneras de lastimarse. Aparte del uso de drogas y el consumo de alcohol, las formas de causarse daño más frecuentes serían hacerse cortes, quemarse, golpearse o rasgarse. La mayoría de las personas utilizan objetos como hojas de afeitar, cuchillos, pedazos de vidrio para los cortes superficiales de la piel, sobre todo en las articulaciones de los brazos y de las piernas. Por lo general, las personas afectadas intentan esconder las heridas y las cicatrices poniéndose ropa cubierta para que la gente en su entorno no se entere. Esto quiere decir que las y los jóvenes que se autolesión no necesariamente quieren llamar la atención de su alrededor pues en la mayoría de ocasiones tratan de mantenerlo en secreto.

“Sangro, luego existo”

Según estudios psicólogos l@s jóvenes practican la autolesión por una falta de herramientas para lidiar con sus emociones. Al causar heridas a su cuerpo experimentan una sensación de alivio y un sentimiento de tener el control. Es decir que la práctica provoca una satisfacción física pero solamente es temporal y cuando desaparece el efecto tranquilizante en muchos casos vuelven a lastimarse lo que puede resultar en una conducta de adicción.



Como cuenta una adolescente en su testimonio sobre la autolesión:

“Yo me autolesionaba. Estaba perdida en el mundo, y la única salida que tenía para encontrarme era la autolesión. Al principio sentía remordimientos al hacerlo, pero poco a poco se iban yendo ya que los sustituía el sentimiento de alivio al sentir que gracias a unos cortes los malos sentimientos que me carcomían desaparecían momentáneamente.” (sic)

En la mayoría de los casos se tratan de heridas superficiales y no existe el riesgo de un suicidio, aunque este hecho no se puede generalizar. Por esto se habla oficialmente de autolesiones no suicidas. Lo que es indudable es que las personas que se autolesionan cuentan con una mayor tolerancia de dolor así que a veces pueden perder el acceso a sus límites lo que les puede llevar a heridas más graves, aunque no tienen por objeto tomarse la vida.

Nos parece ser de gran importancia contextualizar el fenómeno de las autolesiones y llevarlo a la atención pública porque sigue siendo un tema invisible y poco discutido entre la sociedad, sobre todo en las escuelas. La gran parte de los discursos relacionados a esta temática solamente destaca su aumento. Hace falta preguntarse de dónde viene el fenómeno y al mismo tiempo cómo se puede intervenir y/o prevenir.

Desde nuestro punto de vista tratar el tema de autolesiones como una enfermedad o una “moda” no nos lleva a entender las verdaderas causas. En este caso nos quedamos describiendo los síntomas patologizando un fenómeno social que representa un cierto sufrimiento emocional. Por el contrario, nos parece necesario enfocarnos en las motivaciones y vincularlo con cambios entre nuestras sociedades que podemos observar diariamente. Entonces ¿qué provoca en las personas el deseo de hacerse daño? Nuestras vidas se caracterizan más y más por una forma de desconexión con nuestro entorno y en particular con nuestros cuerpos. Nos vemos expuest@s a grandes exigencias, competencia y mecanismos de discriminación, obligadas a rendir, a avanzar “Sí, un poquito más. Sé que puedes”. Mientras tanto nos alejamos de nuestros sentimientos, nos desconectamos y perdemos la capacidad de manejar las emociones.

Entonces cuando nos encontramos en este estado mental las autolesiones sirven a algunas personas como una válvula y les permite expresarse a través de ellas. Por esto preferimos abordar el asunto de las autolesiones más como una reacción a varios factores dolorosos en la vida de un individuo en lugar de hablar de una enfermedad.

Respecto al ámbito escolar, reconocemos su rol clave y su potencial inherente para acercarse a este hecho. Como han mostrado los resultados de varios estudios, un número considerable de l@s jóvenes y estudiantes ya se habían autolesionado durante su adolescencia. Resulta que no se trata de un fenómeno marginal sino que casi un tercio de l@s jóvenes se encuentran o se han encontrado en la misma situación⁶.

6. Según: <http://www.autolesion.com/2018/05/10/autolesiones-no-suicidas-en-jovenes-mexico/>, acceso: 25 de Mayo 2018

Sin embargo sigue siendo un tema poco abordado que debería recibir más atención. Con relación a posibles herramientas y estrategias para maestr@s para enfrentarse queremos destacar la necesidad de un trato sensible de esta cuestión delicada. Somos conscientes del hecho de que cada individuo tiene diferentes necesidades de tal forma que no existe un remedio total ni la seguridad de poder curar la conducta. A pesar de esto queremos proponer algunas estrategias para facilitar el manejo en caso de una sospecha de autolesiones:

Primero hay que tomar en cuenta que la autolesión está relacionada con sentimientos de culpa y vergüenza, así que es importante acercarse con mucho cuidado y respeto a buscar el diálogo con la persona afectada en un marco de confianza y seguridad para ella.

Queremos destacar la fuerza del arte como otra manera de expresarse. Algunas personas encuentran allí un refugio: el diseño, la música o el teatro les permite llevar sus sentimientos afuera y además conectarse consigo mism@s y retomar el control. Como describe Julia, que se autolesionó durante su adolescencia:

"La música tiene poderes antidepresivos, la literatura y el cine sustituyen lo malos ratos por un buena historia. Y con la pintura y la escritura puedes desahogarte y reflexionar y comunicar contigo mismo."

Más allá de las herramientas para individuos afectados hay la necesidad de apoyar a l@s maestr@s en su propia reflexión y sus procesos. Les recomendamos un acompañamiento terapéutico para tener la posibilidad de comunicar sus emociones y dudas. A veces no estamos conscientes de los impactos psicoemocionales que conlleva el trabajo de l@s profesores, resulta sencillo mirarlos únicamente como "dadores" de información pero también son seres humanos que tienen necesidades, que son afectados por las historias de vida de sus estudiantes y por la dinámica escolar. Si la estabilidad emocional de l@s maestr@s no está garantizada ¿cómo podrían ayudar a sus estudiantes? Esto es fundamental para poder avanzar con su trabajo y al mismo tiempo para apoyar a las familias y l@s adolescentes.

A la luz de las anteriores consideraciones queremos subrayar las posibilidades y el potencial de redes y círculos entre el personal de una escuela, para intercambiar y compartir sus experiencias. Deseamos que el tema de las autolesiones sea mayormente analizado en Oaxaca y se produzcan políticas públicas y acciones efectivas para su comprensión y abordaje. Como dijo Albert Einstein: *"Lo importante es no dejar de hacerse preguntas."*

Fuentes de consulta:

- Santos Bernard, Drd. Dora (2011): "AUTOLESIÓN: Qué es y cómo ayudar?"
- <http://conacytprensa.mx/index.php/ciencia/salud/21261-autolesiones-no-suicidas-psicologia-salud-mental>
- <http://www.autolesion.com>
- <https://depsicologia.com/autolesion-en-ninos-y-adolescentes/>
- <https://omicron.espanol.com/2013/10/autolesiones-porque-lo-hacen-todo-lo-que-necesitas-saber-y-como-enfrentarte-a-ellas-trigger/>

MI EXPERIENCIA COMO DOCENTE EN LA COSTA OAXAQUEÑA VISIBILIZANDO DIFERENTES TIPOS DE VIOLENCIA. PROBLEMÁTICA Y PROPUESTA

Claudia Isela Fuentes Córdoba⁷



Me gustaría comenzar compartiendo algunas historias que, a lo largo de veinticinco años, laborando como maestra en diferentes áreas, he vivido. No sin antes mencionar que recuerdo perfectamente el momento en que decidí, sin lugar a dudas, autonombrarme defensora de los derechos humanos, y eso fue un día que, caminando por mi pueblo costero, Mazunte, hace ya varios años, escuché gritos, quejidos, que provenían de una cabaña cerca el camino, me paralicé y no pude, aunque intenté “hacer como si nada pasara”, así que me acerqué, los gritos no cesaban, comencé a golpear insistentemente la puerta hasta que la mujer abrió, su cara estaba desencajada, en una mano sostenía “la vara”, como de cincuenta centímetros de largo, y en un rincón su hijo en calzoncillos como de nueve años, con marcas profundas en la espalda, muy enojada me reclamó porque interrumpí su escena, protestó recalando que “no me metiera en lo que no me importa”. No me moví hasta que soltó la vara y salió el niño de ahí. Ya se imaginarán, la mujer durante casi cinco años no me dirigió la palabra. La había dejado sin herramientas para “educar” a su hijo. Me preguntaba ¿si su maestrx de la

escuela se enterara de esto, qué acción tomaría?

A la semana de mi llegada a la costa, el Departamento de Educación Especial del Instituto de Educación Estatal Pública de Oaxaca me ofreció un contrato y me en-

7. Colabora en la defensa de los derechos humanos como parte del Colectivo Punta Sur a favor de la No violencia de Género en la costa oaxaqueña.

comendó censar a la población de personas con necesidades educativas especiales, diversas discapacidades, para crear el Centro de Atención Múltiple en San Pedro Pochutla. Fueron quince años de muchas satisfacciones y vivencias positivas, aunque de muchas sorpresas desagradables, les cuento.

Atendía a un grupo de jóvenes con Distrofia Muscular y Parálisis Cerebral de diferentes tipos, nos anunciaron que el supervisor escolar del nivel de Educación Especial visitaría la escuela, pensé que era buen momento para disipar dudas respecto al método para disminuir el tono muscular de una alumna con espasticidad, sentí alivio al pensar en su presencia, con la esperanza de que el supervisor coincidiría conmigo en la importancia de implementar un apoyo terapéutico, pero sorprendentemente entró al aula, ni siquiera volteó a ver a los y las alumnas -sólo siete, quienes querían conocerle-. me pidió mi lista de asistencia, y cuando aproveché para cuestionarle sobre el método me respondió con otra cosa, únicamente me pidió tres fotocopias al carbón de un oficio para informar al Departamento de Educación Especial que había reanudado labores docentes, y me pidió no olvidar poner la palabra “Respetuosamente” diciéndome *“Le advierto que si lleva atentamente me voy a ver obligado a regresárselo”*. Se dio media vuelta y se fue. Gran desilusión.

Unos años más tarde trabajé atendiendo alumnado con dificultades en su aprendizaje, dentro de las escuelas primarias regulares tanto de San Pedro Pochutla como de Chacalapa. En una ocasión entré al aula de segundo grado a entrevistarme con el profesor a cargo el grupo, en su escritorio tenía una lata con cinco varas, le pregunté para qué las usaba, y, desvergonzadamente me respondió: *“No, si las mamás de cinco chamacos me las trajeron, me dicen que sólo con esas obedecen”* eran de nanche, de ocotillo y de huanacastle. Me quedé casi helada al descubrir que el profesorado fomentaba el uso de la violencia no sólo en casa, sino dentro del aula.

Podría continuar narrando más situaciones de abuso, me tocó presenciar muchos casos, como maestros que castigaban a un alumno teniendo que estar durante todo el receso parado en medio del patio bajo el sol, o que les llamarán “Burros” al igual que en sus casas, o una maestra que desempeñando el papel de directora pasaba a “jalar patillas” a quienes no estuvieran firmes y cantando fuerte el himno nacional mexicano. Alumnxs que llegaban de muy lejos y que en la puerta de entrada a la Escuela eran “regresados” a sus casas porque no había clases, sin previo aviso.

Conocí a una maestra de 2do de primaria que al ver que su alumnado no accedía a la lectura con facilidad, golpeaba sus cabecitas contra los pupitres para “destrabarlos”, así lo expresaba. Esto lo vi en varias ocasiones así que acudí al Subprocurador de la Defensa del Menor y la Familia, lo presioné a que fuera a la escuela...ya se imaginarán, el hecho de haber puesto en evidencia la violencia física y emocional que se ejercía dentro del plantel y con eco en las familias, me fortaleció para emprender mi misión: Multiplicar, sensibilizar y concientizar, facilitando e impartiendo Talleres de Educación para la Paz, dirigidos tanto a familias, como al profesorado.

En otra circunstancia, al finalizar un taller dirigido a padres y madres de familia de un grupo de 1ro de Secundaria, en el que básicamente recomendaba herramientas para no castigar con golpes, la maestra del grupo intervino a manera de conclusión y expresó: *“Maestra, es que aquí en la Costa vivimos en la Cultura del Machetazo, aquí si no es a chingadazos no se puede...”*

Así pasaron ya veinticuatro años, y sabiendo que la problemática se resume a la falta de preparación y motivación, conformismo para actualizarse y capacitarse en materia de Derechos Humanos, problemática que resumo como una especie de “Círculo vicioso en la rutina de la burocracia y el conformismo” en general.

Propongo que se capacite y se forme en materia de educación para la paz, la cultura del buentrato, y la resolución no violenta de conflictos, equidad, género y sexualidad. Dirigida a:

- El Profesorado que instruye al estudiantado aspirante a la Licenciatura en Educación en las Escuelas Normales.
- El Personal docente activo en el período previo al inicio de los cursos escolares lectivos, y se programen talleres para incorporarlos a lo largo del año lectivo, como parte de las Reuniones Técnico-Pedagógicas.
- El alumnado de toda la comunidad escolar.
- Las familias, en las reuniones bimestrales.

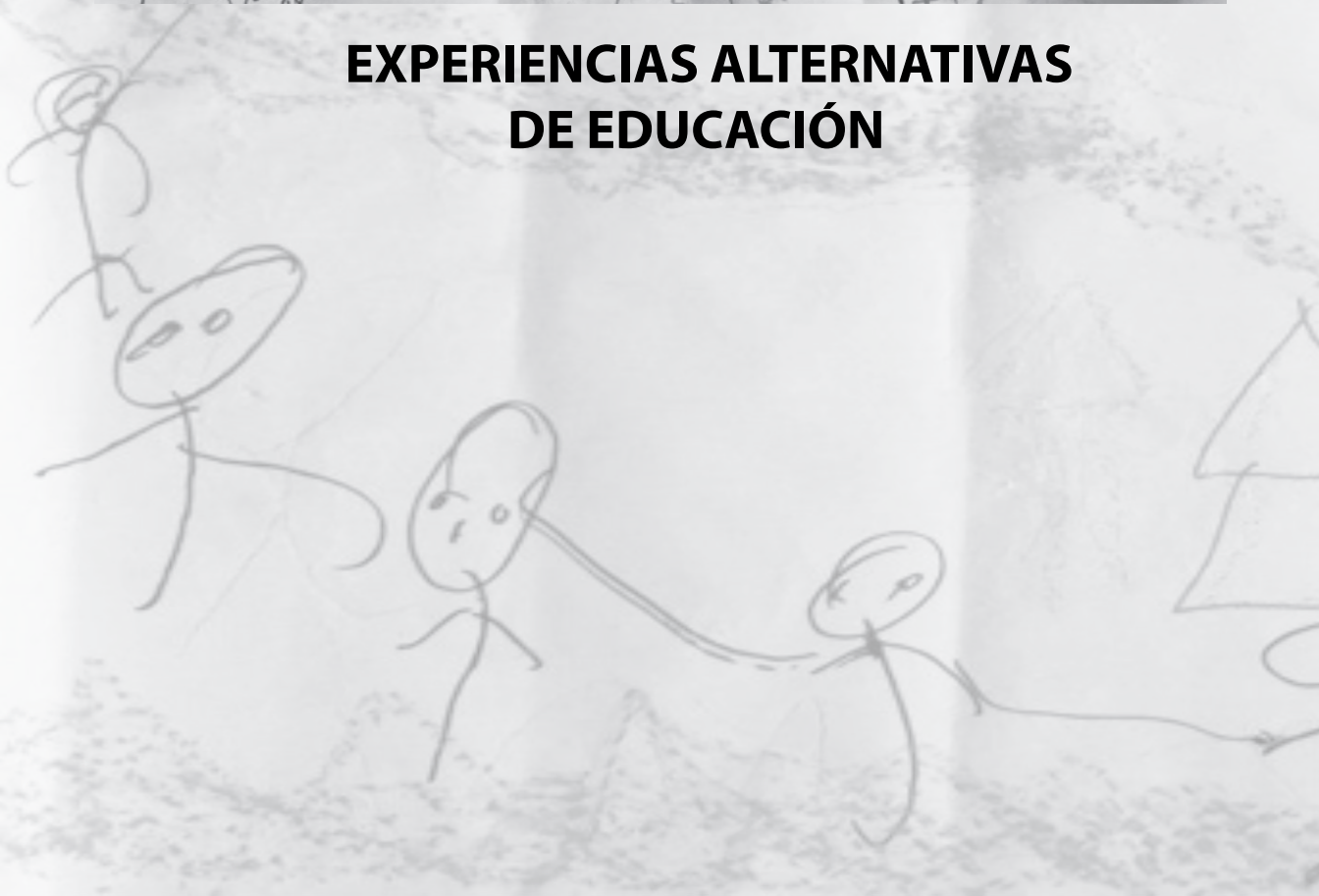
Que las escuelas formen vínculos con redes de colectivos en pro de la defensa de los Derechos Humanos para recibir de manera continua capacitación, y empoderarse para detectar, canalizar, e inclusive prevenir situaciones de violencia sexual dentro del plantel y o dentro de las familias.

Desde nuestra trinchera, como profesorado, es indispensable concebirnos como agentes generadores de cambio en la formación de las personas, de cada una de nuestras alumnas, y así contribuir a eliminar estereotipos, malas costumbres, falsas creencias y construir relaciones humanas equitativas basadas en el buentrato.

Tenemos en nuestras manos esta gran labor, si las Secretarías de Educación y las Instituciones no han sabido cómo hacerlo hagamos esta lucha de manera individual y a partir de ahí cambiemos la conciencia, despertémosla, pongámosla en práctica y fomentemos la equidad, el amor en el perfil del alumnado, dentro del aula, en los espacios recreativos, en las reuniones con sus familias y en la formación de las generaciones actuales y venideras. Rompamos estructuras caducas y actualicémonos. Eliminemos estereotipos de género y sexismo en las escuelas, visibilicemos los derechos sexuales y reproductivos, los diferentes tipos de violencia, capacitémonos para contar con herramienta prácticas. Fomentemos y utilicemos un lenguaje incluyente con perspectiva de género -existen manuales como el publicado por la Comisión Nacional para prevenir y erradicar la Violencia de Género-.



EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS DE EDUCACIÓN



EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN UNA ORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL

Carmelita Josefina Jacobo Meléndez (13 años) /
Betzaida Rafael Almaraz (18 años)⁸ / Felipe Sánchez Rodríguez⁹.



A inicios de 1993, después de realizar los estudios de trabajo social y puericultura, Swantje Burmester de origen alemán y Felipe Sánchez Rodríguez de nacionalidad mexicana, regresamos a Oaxaca con el propósito de iniciar un trabajo comunitario de base.

Inspirados en las experiencias obtenidas durante nuestros estudios y prácticas profesionales, así como visitas a proyectos en otros países, decidimos iniciar un trabajo comunitario, independiente de partidos políticos y grupos religiosos, en una comunidad en condiciones de pobreza extrema.

En el '93 el barrio de Lomas de San Jacinto tenía dos años de haber sido fundado a través de una toma de tierras. Y mediante un sencillo diagnostico percibimos el fuerte divisionismo que había en la comunidad.

Los líderes de aquel tiempo luchaban entre ellos por la simpatía del mayor número de seguidor@s a sus causas, entre las cuales destacaban la obtención de servicios: agua, luz, construcción de caminos o calles y la regularización de los predios.

Por este motivo pensamos en un actor importante que no estuviera involucrado en esta dinámica por la lucha de poder y que aglutinara a tod@s l@s habitantes, sobre todo a las niñas y niños sin distinción alguna. La escuela primaria Lázaro Cárdenas era el lugar ideal, debido a que no era parte de esta dinámica. L@s maestr@s se mostraron con una buena disposición en apoyar nuestra idea.

8. Integrantes del Comité de Niñas, Niños y Adolescente por sus Derechos (CONNAD).

9. Coordinador adjunto del Centro Calpulli.

Junto con l@s maestr@s, madres y padres de familia y después directamente con las niñas y niños hicimos la planeación y diseño del trabajo de apoyo en tareas de primero a sexto año de la escuela primaria.

En aquel tiempo los criterios para la selección de las niñas y niños fueron: alumn@s con bajo rendimiento académico, hij@s de madres solteras y madres y padres trabajador@s, estudiantes con “problemas de conducta”.

A través de las actividades pedagógicas, lúdicas, de acompañamiento a las familias y los resultados escolares obtenidos por las niñas y niños que atendíamos, fuimos ganando la confianza de las madres y padres de familia. El trabajo y dedicación de la compañera Swantje jugó un papel determinante en los inicios de nuestro trabajo, tanto en la población como también con el círculo de personas quienes apoyan financieramente nuestro trabajo desde entonces.

Debido a la nula, poca o deficiente atención que ponen las autoridades en sus tres niveles de gobierno a las necesidades y problemas que enfrentan l@s habitantes de Lomas de San Jacinto han solicitado y aceptado los proyectos y programas que surgen en el Centro Calpulli.

Uno de los factores determinantes para la aceptación del trabajo que se realiza en el Centro Calpulli es el de la inclusión de la población en las actividades que ahí se realizan. Esto debido a que más del cincuenta por ciento del personal que ahí labora tiene su domicilio en la comunidad. Varias de estas compañeras tienen cargos de decisión. En este rubro es importante mencionar la transparencia en el manejo de fondos.

Una característica del personal es que la mitad cuenta con más de diez años de trabajo en nuestra institución. A través de la toma de decisiones en equipo se adquiere un sentimiento fuerte de pertenencia e identificación con la organización. En las reuniones tod@s tienen voz y voto y además priorizamos que haya consenso. Muy pocas de las decisiones se toman por mayoría.

Otros factores de la aceptación es el involucramiento activo de madres y padres de familia, que apoyan a través de “tequios”, basares, festividades, y un comité del taller de danza, el cual tiene un poder de decisión fuerte dentro de esta área.

Después de siete años de trabajo, durante los cuales se consolidó la organización y el Centro tuvo un crecimiento significativo, llegamos a la conclusión que nuestra incidencia no llegaría a tal grado que una niña, niño o adolescente que participara en alguno de los programas del Centro Calpulli llegaría a ser un profesionista. Eso estaba fuera de nuestro alcance. Concientizamos que esto era responsabilidad del Estado.

Para poder influir en esta ardua tarea era necesario unirse con otras organizaciones. Así que a raíz del levantamiento del EZLN en el estado vecino de Chiapas y a raíz de algunas medidas de control que asumió el gobierno del estado de Oaxaca, decidimos iniciar un trabajo en red.

A través del trabajo en los foros temáticos que se conformaron en este tiempo (1998) en el estado de Oaxaca, nuestro quehacer tuvo una fuerte influencia. Calpulli fue una de las organizaciones fundadoras del Foro Oaxaqueño de la Niñez, la cual en sus mejores tiempos aglutinó 18 organizaciones. A través de este trabajo en red logramos estructurar nuestra organización y nuestra misión dio un giro para ver a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho.

Los cerca de diez encuentros de niñas, niños y adolescentes que realizaron las organizaciones del FONI contribuyeron para concientizar aún más sobre la importancia de la participación de ellas y ellos.

A partir del año 2000, las organizaciones integrantes del FONI iniciamos un proceso de formación en el tema de derechos de la infancia y en el año 2003 hicimos la primera propuesta de Ley de Protección de Derechos de las Niñas Niños y Adolescentes para el Estado de Oaxaca. Este proceso nos llevó a tener un enfoque de derechos en nuestro trabajo.



Testimonio de una adolescente integrante del CONNAD:

Carmelita Josefina Jacobo Meléndez, 13 años.

"A mediados del 2014 la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) invita al Centro Calpulli a participar en el encuentro mundial por los derechos de la infancia en la ciudad de Puebla. En noviembre de ese mismo año el CEDNNA, hoy SIPINNA estatal, convoca a niñas y niños de las organizaciones a participar en el 25 aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño.

En este espacio se realizaron actividades con el objetivo de reflexionar la calidad en que se garantizan los derechos de niñas, niños y adolescentes, y al mismo tiempo dar una calificación a cada uno de ellos de acuerdo a su cumplimiento.

En este último evento las niñas y niños delegados del Centro Calpulli, en voz de Getzemani pedimos un espacio especialmente para niñas, niños y adolescentes en donde podamos aprender sobre nuestros derechos. La coordinación del Centro Calpulli fue la única organización que se comprometió en facilitar el espacio. Fue así como el 13 de diciembre del 2014 se funda con diez niñas, niños y adolescentes el Comité de Niñas, Niños y Adolescente por sus Derechos (CONNAD).

Actualmente el Comité está conformado por un total aproximado de 15 niñas, niños y adolescentes entre los 10 y 18 años de edad, que estudian primaria, secundaria y bachillerato. Al ser un Comité, cuenta con cargos como: Presidenta(e), Secretaria(o), Tesorera(o), y dos vocales. Cada un@ de ell@s con un suplente en caso de su ausencia.

El Comité se reúne una vez a la semana, los días martes de 4:30 a 7:00 p.m. Durante las sesiones, se nos proporciona un refrigerio, el cual lo ofrece el Centro Calpulli A.C. a través del área del desayunador.

A continuación un testimonio de dos integrante del Comité en el ejercicio de su derecho a la participación”.

Betzaida y Getzemani Rafael Almaraz (Las Gemelas)

“Nuestra participación comenzó a la edad de 9 años, en la grabación de spots, cápsulas y programas de radio, en el programa de Mis Derechos en 10 moderamos una mesa de charla con niñas y niños que también participaron en su realización, hemos participado en un programa de televisión denominado Metamorfosis como invitadas, dando a conocer nuestra opinión en el tema de Interrupción Legal del Embarazo, nos han invitado a programas de radio, hemos recibido información sobre diversos temas de interés y al mismo tiempo damos a conocer nuestras ideas al respecto; de igual manera hemos ido a encuentros con otras organizaciones que trabajan en pro de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Tenemos la experiencia de impartir talleres a niñas, niños y adolescentes de otras organizaciones, dentro y fuera de la ciudad.

El hecho de poder ejercer el derecho a la participación, es muy importante, ya que a través de este ejercicio damos a conocer nuestra opinión, qué es lo que pensamos, qué proponemos sobre determinados temas, en las actividades en las que participamos y sobre todo el que nos escuchen favorece nuestra participación, y más aún, el que respondan a nuestras peticiones”.

La aceptación que ha tenido el trabajo sobre derechos de la infancia entre las niñas, niños y adolescentes la podemos visualizar en la continuidad del grupo, si bien es cierto que no ha crecido de una manera significativa, se ha mantenido durante estos tres años, ya que cuando llegan a la mayoría de edad (18 años) dejan de participar. Por lo tanto algunas de las y los fundadores del CONNAD ya han tenido que salir.

A pesar que las niñas, niños y adolescentes asisten a la escuela por las mañanas cada martes las y los participantes, llegan puntuales a sus sesiones, lo que significa que el horario es accesible. Por otra parte, han desarrollado una relación de amistad y confianza con la responsable de este trabajo, Diana Leticia Pérez López.

Otro factor que visualiza el impacto que ha tenido este programa de derechos de las niñas, niños y adolescentes fue la petición de la madre y el padre de “Gemelas”, quienes en una ocasión solicitaron la continuación de la participación de sus dos hijas en los programas de radio. Inclusive, comentaron que, ellas estudiarían algo relacionado con comunicación. Para el ciclo escolar 2018 – 2019 Getzemaní está

inscrita en una escuela de nivel superior para estudiar ciencias de la comunicación.

Otros factores que han facilitado la permanencia de las niñas, niños y adolescentes en el CONNAD, pensamos que también ha sido que los temas los eligen ell@s mism@s, y se exponen a través de talleres, partiendo del conocimiento de las niñas, niños y adolescentes, en forma participativa y divertida que son los principios de la educación popular.

Este fue el caso del tema de los derechos sexuales y reproductivos, el cual fue expuesto de una forma amplia, lúdica, abierta y sin tabús por parte de la organización Católicas por el Derecho a Decidir.

Otros temas que se han tratado en el Comité fueron: los derechos de las niñas, niños y adolescentes (CEDNNA), los cuatro principios de la convención de los derechos del niño (REDIM), derecho al territorio de los pueblos indígenas (EDUCA), derecho a la comunicación (Yared; COR-TV), derecho a la salud (Clínica del Pueblo), equidad de género (Consortio Oaxaca) Prevención de la violencia y abuso sexual (Mano Vuelta), derecho a la educación (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A.C, CMPIO), entre otros.

Dentro del derecho a la libre expresión y con la finalidad de realizar un spot para la fiesta de la Guelaguetza del Centro Calpulli, en una de las sesiones invitamos a la cantante de rap Mare Advertencia Lirika. Esta actividad emocionó mucho a l@s integrantes del CONNAD, al grado que ell@s mism@s decidieron cocinar, comprar un regalo para la invitada y hacer un pequeño convivio.

Estas son algunas de las actividades realizadas y los temas que hemos visto en el proceso formativo de las niñas, niños y adolescentes.

Por último, no queremos dejar de mencionar la importancia que ha tenido la producción radiofónica, la cual ha dado visibilidad al trabajo de derechos de la infancia y es a través de este medio por el cual se difunde la palabra, el pensar y sentir de las niñas, niños y adolescentes.

Como muestra del empoderamiento de sus derechos para l@s integrantes del equipo del Centro Calpulli fue la organización de la conferencia de prensa que fue organizada en la mayor parte por las niñas, niños y adolescentes.

Agradecemos, en primer lugar a las Niñas, Niños y Adolescentes por la confianza y la permanencia en este trabajo, a sus madres y padres de familia, al Club Kiwani y al Comité de Ciudades Hermanas Oaxaca-Palo Alto por el financiamiento y a todas las organizaciones e instituciones que nos han apoyado y acompañado en este proceso: Católicas por el Derecho a Decidir, EDUCA, Mano Vuelta, Consortio Oaxaca, Clínica del Pueblo, CMPIO, REDIM, CEDNNA y a la cantante de rap Mare Advertencia Lirika.

CREANDO OTROS MUNDOS DESDE LA COMUNIDAD LA EXPERIENCIA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DEL PUEBLO XHIDZA (CEUXHIDZA)

Oliver Froëling / Melquiades Cruz¹⁰

“Se trata de ver, comprender y mostrar a la gente zapoteca y otras personas en el mundo los saberes y conocimientos que tenemos y la forma de vivir bien en el futuro”
–Wilson Guliber Martínez, estudiante de CEUXhidza.



Este artículo integra a la discusión actual sobre alternativas a la educación al Centro Universitario del Pueblo Zapoteco, una comunidad de aprendizaje bilingüe (zapoteco y español) resultado de un proceso que reúne una comunidad, una región, instituciones académicas, organismos civiles y personas con y sin formación académica de dos continentes, en una iniciativa que pretende crear una práctica educativa diferente, basada en la comunidad vinculada al resto del mundo.

El Centro Universitario CEUXhidza se ubica en la comunidad de Santa María Yaviche en el Rincón Zapoteco de la Sierra Norte de Oaxaca. Es un experimento para el siglo XXI, iniciado desde los márgenes de la educación formal, para crear un futuro diferente al futuro trazado o al que comúnmente estamos acostumbrados. Desde su lema “Ruzaj’daró len raj’niroo didzalyu’u ni’i (Percibir y crear los ecos del mundo)” se plantea un proceso de construcción de conocimiento en libertad, en el cual la enseñanza parte de la experiencia propia de la vida, la cosmovisión y la relación con los otros.

10. Integrante de Servicios Universitarios y Redes de Conocimiento en Oaxaca (SURCO) AC

Yaviche es una comunidad que vive de la agricultura, principalmente del café, y muchas familias son de escasos recursos, lo que no permite el gasto de tener hijos estudiando afuera, y donde se cuestiona, además que las mujeres estudien lejos de su comunidad. En este sentido, tener una institución en la comunidad abre el acceso a las mujeres, que se refleja en el hecho de que actualmente 6 de los 14 estudiantes de la primera generación son mujeres. También abren las puertas a una nueva forma de convivencia y colaboración en un pueblo, donde hasta ahora las mujeres no han participado en cargos comunitarios. Situar la institución en la comunidad ha ayudado en abrir las puertas a jóvenes que normalmente no podrían participar en un proceso de educación superior.

En su forma y sus contenidos, CEUXhidza es un proceso descolonizador, que pretende encontrarse con el mundo desde la comunidad, la vida comunitaria y la ubicación geográfica de los pueblos del Rincón Zapoteco. La idea de un proceso de educación descolonizador es obviamente contradictorio, porque una gran parte de la historia de la educación impartida por el Estado Mexicano ha sido más bien un instrumento de colonización y de disolución de la comunidad. Por medio de un proceso de construcción de conocimiento desde la comunidad se trata de superar el binario indígena-modernidad que el mismo proceso de colonización impone a la población. Descolonizar en CEUXhidza no significa encerrarse, esconderse, ni ensimismarse, sino es abrirse al mundo desde una posición de fuerza. Esta fuerza reside en el vínculo físico con la comunidad por la ubicación geográfica estratégica, y en el respeto a los procesos comunitarios en la creación de opciones de vida dentro del neoliberalismo financiero que caracteriza la sociedad capitalista.

El Centro se caracteriza por su vínculo a procesos comunitarios, su énfasis en el aprendizaje y la expresión bilingüe, y el planteamiento de la creación del conocimiento desde la comunidad, apropiándose de todas las herramientas que el mundo tiene que ofrecer en este momento para hacer más convivial la vida actual. Se ubica plenamente en esta tradición de utilizar todas las herramientas prácticas, físicas y conceptuales posibles para proteger y nutrir procesos de generación de conocimientos comunales. Es un proceso contrario a la educación formal promovida



en el país como un proceso integrador que busca arrancar a jóvenes de sus contextos comunitarios e inculcarlos en los valores supuestamente superiores de la sociedad nacional, para luego reintegrarlos a su comunidad para cambiarla y hacerla compatible con el resto de país. Cabe señalar que este proceso de modernización nunca fue un proceso suave, por cada joven que se fue de la comunidad, habían otros que regresaron y mezclaron las mismas ideas y herramientas aprendidas con los conocimientos de su comunidad para poder defender su modo de vida. CEUXhidza se ubica dentro de esta tradición.



Lo que queda muy claro de este proyecto es que no es una fábrica de empleados para el mundo globalizado: la visión de la CEUXhidza es preparar jóvenes para crearse sus opciones de vida desde la comunidad, defenderla y moldearla para el futuro. Se parte de la idea que vivimos en un mundo donde el crecimiento económico ya no implica la creación de empleos, y que un enfoque en la economía es la causa del aumento en la pobreza y la destrucción ambiental. Para contrarrestar estas tendencias, se necesita una juventud preparada para retar al sistema que hoy nos gobierna, a defender sus comunidades y crear sus opciones de vida.

Lo que queda muy claro de este proyecto es que no es una fábrica de empleados para el mundo globalizado: la visión de la CEUXhidza es preparar jóvenes para crearse sus opciones de vida desde la comunidad, defenderla y moldearla para el futuro. Se parte de la idea que vivimos en un mundo donde el crecimiento económico ya no implica la creación de empleos, y que un enfoque en la economía es la causa del aumento en la pobreza y la destrucción ambiental. Para contrarrestar estas tendencias, se necesita una juventud preparada para retar al sistema que hoy nos gobierna, a defender sus comunidades y crear sus opciones de vida.

Quienes impulsamos este Centro Universitario, estamos conscientes de que cada proceso es el resultado de varios procesos que se juntan. En el caso de la educación comunitaria en Yaviche también es así, aquí tenemos procesos comunitarios donde los hombres y mujeres que habitan este espacio crean sus propias instituciones educativas, desde una secundaria hasta un bachillerato que después caen en manos del Estado. El resultado de este proceso es el Centro de Estudios Universitarios que llamamos CEUXhidza, que empieza a concebirse desde Yaviche y desde espacios académicos desde el año 2015 y que se concreta en septiembre del 2017 con la primera generación de estudiantes, como resultado de la colaboración entre la agencia municipal y el comisariado de bienes comunales de Santa María Yaviche y Servicios Universitarios Y Redes de Conocimientos AC (SURCO).

Desde este entonces se lleva a cabo un proceso conjunto, apoyado por personas e instituciones de muchos lugares diferentes, para sostener este experimento en el cual participan actualmente 14 jóvenes de diferentes comunidades de la región y de la entidad. Es una opción de educación superior comunitaria conscientemente insertada en procesos globales.

LA ESCUELA PARA EL BIEN COMÚN: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COLECTIVO

Laura Escobar Colmenares / Saúl Fuentes Olivares¹¹



La escuela para el bien común es un proceso formativo entre jóvenes y personas adultas, mujeres y hombres, originarias y provenientes de diversas regiones y contextos en el estado de Oaxaca. Es diseñada e implementada por IDEAS Comunitarias, una organización de la sociedad civil, cuyo sueño es un mundo con justicia, dignidad y amor donde todos y todas, en nuestras diferentes formas de organización, cultivemos relaciones en armonía con nuestro entorno que, junto con otros y otras, disfrutamos al crear espacios y fortalecer capacidades individuales y colectivas para construir el bien común, en particular en el estado de Oaxaca.

La escuela surge a partir de observar la experiencia de fortalecimiento de organizaciones de base en comunidades rurales, de mirar que estos grupos tenían problemáticas comunes, pero que muchas veces no tenían oportunidad de dialogar, compartir, pensar y aprender juntas, reflexionar colectivamente sobre aspectos como la planeación, la gestión, la organización. Con estas premisas empezamos a darle forma a la escuela, pensando en la posibilidad de reunir a diversas personas que pudieran compartir experiencias y saberes, que pudieran dialogar con la facilitación de una persona (a quien llamamos facilitadora), que pudieran enriquecer sus conocimientos y habilidades, tener otras herramientas para hacerle frente a las situaciones problemáticas en el ámbito de sus colectivos u organizaciones.

Se implementa por primera vez en 2008, y a la fecha han participado más de 200 personas de entre 13 y 70 años en ocho generaciones, provenientes de cinco regiones del estado y con proyectos o iniciativas para el bien común en los ámbitos social, cultural, artístico, productivo y ambiental. En la escuela para el bien común participan personas jóvenes y adultas con el propósito de generar diálogos inter-

11. Integrantes de la asociación civil IDEAS comunitarias

generacionales, que vayan rompiendo las barreras de la condición etaria, y en el caso de las jóvenes fomenten su participación y provoquen que la estigmatización hacia las juventudes cambie, que sean reconocidas como sujetos sociales en el presente de las comunidades.

A lo largo de 10 años, la escuela para el bien común (la ebc, como también la nombramos) ha tenido reconfiguraciones en cuanto al formato, contenido y propósito central. Inició con el objetivo de fortalecer a organizaciones comunitarias y a colectivos juveniles con énfasis en la formación ciudadana; en el camino, junto con las reflexiones de otras y otros, esto se fue re-conceptualizando, transitando por la formación de promotoras y promotores para la acción social, la formación para fortalecer nuestro sentido del bien común para transformar nuestro ser y hacer en la vida en comunidad, hasta la finalidad actual que consiste en avivar y reavivar principios y valores a favor del bien común en jóvenes y personas adultas desde la reflexión y la acción en su contexto social y comunitario; fortalecer nuestras diferentes formas de organización y experiencias de trabajo individual y colectivo, expresadas en proyectos o iniciativas productivas, culturales, ambientales, artísticas, sociales y otras; generar espacios de conocimientos y saberes apropiados a los distintos contextos locales, así como promover el intercambio y los vínculos de trabajo de jóvenes y personas adultas de distintas comunidades.

La modalidad formativa y su temporalidad han ido modificándose, las primeras tres ediciones fueron de seis y ocho meses, sólo la parte formativa; es decir, los encuentros presenciales con temáticas como género, derechos humanos, diagnóstico participativo, sustentabilidad y permacultura, gestión y organización y trabajo colectivo. Después de un rediseño colaborativo con participantes, facilitadoras y aliados de otras organizaciones el planteamiento de aprendizaje generó cambios sustanciales, la duración del proceso formativo se extendió hasta dos años; este cambio agregó componentes importantes, además de la parte formativa, se sumaron: a) la capacitación colectiva, consistente en generar durante el proceso formativo un acuerdo de temáticas a compartir basado en los intereses y necesidades de aprendizaje de las y los participantes; b) la realización de un proyecto para el bien común apoyado con un fondo semilla (recursos económicos iniciales para la implementación del proyecto), c) la asesoría para aquellos grupos o colectivos que ya tenían proyectos en su comunidad y que permitió reforzar y adquirir conocimientos técnicos y organizativos, d) el seguimiento y acompañamiento con cada participante en su localidad, para revisar los aprendizajes, construir su proyecto, llevarlo a la práctica, gestionar recursos y compartir sus experiencias.

Después de dos generaciones con esta modalidad, realizamos una evaluación participativa que nos permitió descubrir áreas de mejora en el proceso. Nos dimos cuenta que la realización de proyectos era un aspecto que presentaba diversas dificultades tanto para las y los participantes, los grupos y colectivos como para IDEAS Comunitarias, reflejadas en la falta de acuerdos sobre las mejoras necesarias en los grupos o los proyectos implementados, dudas e incertidumbres sobre las formas de plantear ideas por escrito en el formato de un proyecto, incluso en la ad-

ministración y comprobación de los recursos. A la par, revisamos que, por la distribución geográfica de los y las participantes, era muy difícil realizar un seguimiento apropiado y frecuente en cada comunidad y lograr articular o potenciar procesos más regionales, por las distancias y las pocas personas asignadas para esta tarea (una o dos máximo). Por ello, en 2014 empezamos a idear la ebc regionalizada, con un trabajo muy arduo de análisis, diseño, planeación y gestión local. La primera ebc regional se abrió en la Sierra Norte de Oaxaca en 2015, con la participación de 25 personas -jóvenes en su mayoría-, provenientes de 10 comunidades serranas, una comunidad de la costa y una comunidad de la mixteca. En ese mismo año, abrimos la convocatoria para la ebc Valles Centrales, iniciando en el mes de octubre, con más de 30 participantes de 14 comunidades vallistas, más otras personas que provenían de la Mixteca, Costa, Sierra Sur y Chiapas, pues la ebc regional no se ha cerrado al interés de otras y otros, aunque vivan en otras regiones del estado o incluso fuera de él. En esta experiencia de ebc regionalizada, la temporalidad ya no fue tan extendida, tuvo una duración de 14 meses, se consideró conservar la fase formativa colectiva, así como el seguimiento, acompañamiento y el financiamiento a proyectos con fondo semilla, incorporando los aprendizajes de la evaluación anterior.

El proceso está atravesado por cuatro ejes, que tejen los módulos y las formas de facilitar: género, interculturalidad, intergeneracionalidad y bien común, con la firme intención de construir relaciones más justas, equitativas, colectivas, horizontales, que fomenten el diálogo entre personas de diferentes edades, costumbres, creencias, preferencias, experiencias, saberes, trayectorias y culturas, sin romantizar, sin dejar de mirar la desigualdad, las prácticas que discriminan y que minimizan al otro, sino mirando desde la diversidad y la diferencia.

La diversidad cultural y etnolingüística ha estado siempre presente, lo que ha enriquecido el proceso y ha permitido tender puentes para conocer otras realidades y compartir otros saberes y cosmovisiones. La ebc se ha convertido en “el espacio de lo posible”, aquel donde mujeres y hombres pueden participar y opinar de manera respetuosa y desde la escucha atenta, donde se revalora el saber de los otros y de las otras, donde se reconocen valiosas las experiencias independientemente de la edad, donde conocer nuestra cultura y revisarla desde la autocrítica nos alegra y nos motiva a la transformación.

Para realizar la ebc, se conforma un grupo de entre 25 y 30 personas que responden a una convocatoria abierta (nos aseguramos que tengan interés y compromiso de formar parte de todo el proceso a través de una entrevista en sus comunidades de origen), se llevan a cabo encuentros presenciales cada mes y medio aproximadamente (hasta seis encuentros), en los cuales se abordan temáticas contenidas en módulos, con un eje articulador que le da sentido, siendo éstas: 1) Persona, 2) Alimentos, 3) Comunicación comunitaria, 4) Promoción social, 5) Colectividad y comunidad y 6) Territorio. Actualmente, se está llevando a cabo la ebc en la región Mixteca, con la participación de 25 personas originarias de 11 comunidades.



Es una escuela que no tiene aulas ni maestros; es itinerante, desde sus inicios se realizaba en centros demostrativos o en espacios de otras organizaciones sociales y comunitarias; actualmente se lleva a cabo en las comunidades de las y los participantes, en espacios comunes y comunitarios, con la posibilidad de conocer experiencias locales de organización y trabajo colectivo o de actores sociales expertos en las temáticas que se abordan en cada encuentro. Tenemos como bases metodológicas y pedagógicas la educación popular, la evaluación y planeación participativa, el constructivismo, la construcción colectiva del conocimiento, la puesta en común de experiencias desde las relaciones horizontales, la participación activa, las expresiones artísticas (herramientas como el teatro y las artes plásticas), la psicología comunitaria, la perspectiva de género y de juventudes.

La dupla indisoluble e interdependiente, persona-comunidad, en la tendencia de abordar el bien común, dio paso en todos estos años a abonar en la reflexión y debate de temáticas que abordaran la pregunta “¿quién soy?”, de esta manera, las reflexiones en torno al género, la identidad, la organización y vida colectiva, dan paso para que desde la intersubjetividad preguntarnos “¿quiénes somos?”, dialogar sobre qué queremos ser y desembocar en el nosotras, nosotros, intentando en todo momento ser más abarcativ@s, ampliar la mirada y reconocer a la otredad también en la naturaleza, en el territorio y los seres naturales que comparten este espacio que habitamos.

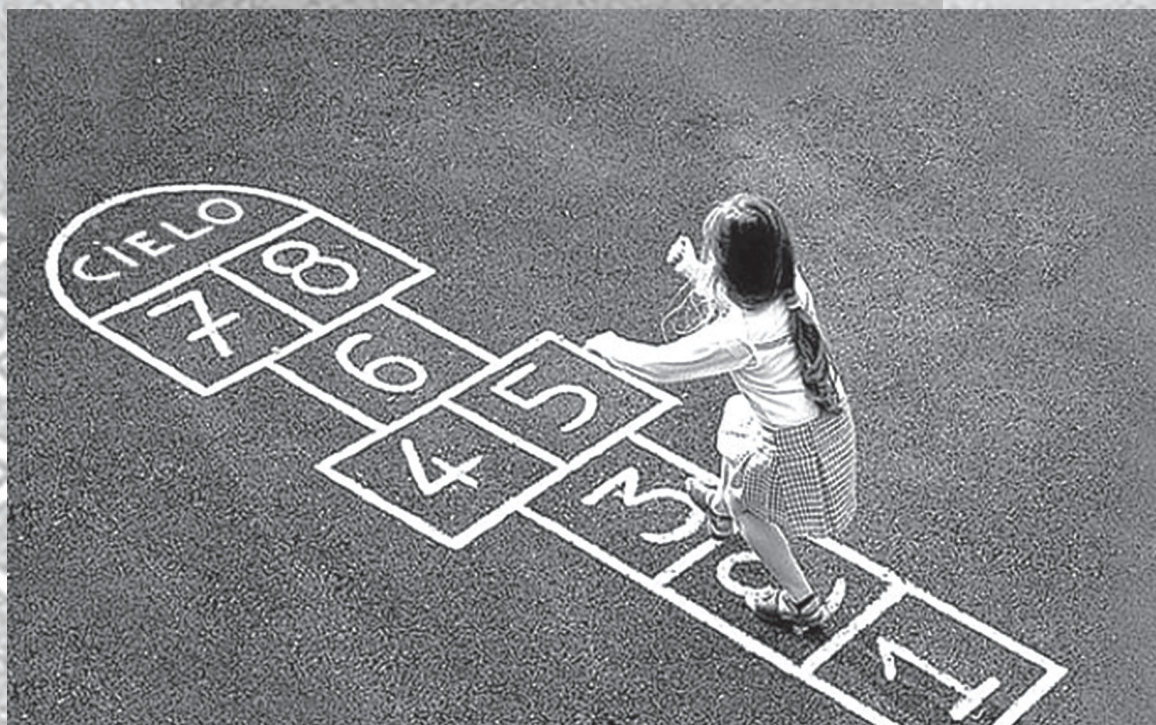
Una tensión recurrente fue la aspiración de que las y los participantes tuvieran que demostrar cambios sustanciales, por ende notorios en su actuar y liderazgo en su comunidad, o al menos alguna acción que indicara que el proceso formativo les estaba provocando algo. No veíamos avance en sus proyectos, la unidad o trabajo colectivo como forma de subvertir la realidad no la encontrábamos alrededor de ellas y ellos, porque muchas veces no existía grupo o colectivo de trabajo del que formaran parte o la vida organizativa era dura y reacia que imposibilitaba convocar a la realización de actividades. Muchas de las personas participantes eran originarias de pueblos originarios, atravesadas por sus normas y costumbres comunitarias, contaban con una identidad social particular, vivían el sistema de cargos, las comisiones, el asambleísmo y otras formas de expresión del ser colectivo, las cuales subyacían, esperando despertar o activarse cuando fuera el momento. Nos preguntábamos entonces, si el proyecto y el grupo comunitario – muchas veces desligado de sus propias maneras de organizarse para servir a la comunidad– era la mejor forma de potenciar su actuar hacia el bien común. Junto con ello, el reto de renunciar a ese afán de control y ser directivo, alimentado por el ego de ver algún resultado inmediato que legitimará nuestro trabajo. El reto de no ser el maestro que espera que sus alumnos hicieran la tarea.

La ebc alcanzo el interés de los bachilleratos integrales comunitarios (BICs) dependientes del Colegio Superior de Educación Integral intercultural de Oaxaca (CSEI-IO), con quienes se tenía una suerte de complementariedad curricular y metas pedagógicas, no asegurando tener una coincidencia neta en los fines políticos del planteamiento educativo, pero si, el que jóvenes de comunidades indígenas tuvie-



ran una experiencia académica en resonancia con la vida comunitaria de sus territorios. Entre los grupos de la ebc en una buena parte de sus años de existencia, han participado estudiantes de los BICs, muchas veces impulsados por sus docentes, pues veían en nuestra propuesta formativa elementos, formas y contenidos que no podían poner en práctica dentro del marco institucional de la educación de la cual eran parte, sin embargo, la colaboración no prosperó y la participación de jóvenes de estas escuelas se convertía en un hecho muy localizado y sujeto a los intereses de los directivos de cada plantel.

Como organización que impulsa este proceso formativo (fácilmente ubicable como educativo) nos hemos enfrentado a dificultades que van desde desafiar los modelos de escolarización vigentes como espacios de domesticación, de homogenización y de individualización y que aunque no lo deseamos, se reproducen en la ebc; a enfrentar retos organizativos vinculados con la toma de decisiones y construcción de acuerdos y la permanencia de integrantes y colaboradoras, a la gestión de recursos para su implementación y continuidad, por señalar algunas. Consideramos que es importante continuar conservando espacios para la reflexión, la escucha, el fortalecimiento de capacidades, la contribución al bien común a través de diversas ideas e iniciativas, en una sociedad fragmentada y violenta, con un sistema económico que privilegia el dinero y el poder sobre la vida y la alegría, por ello creemos que la ebc es un espacio fundamental para jóvenes, adult@s, grupos o colectivos. Nosotras, como organización que lo promueve, también somos parte del proceso, aprendemos y reaprendemos, estamos atentas a lo que nos retroalimentan las personas participantes, facilitadoras, a los diálogos e intercambios con otras organizaciones y al contexto que presenta cada región. Nos construimos constantemente en comunidad, con la esperanza de “un mundo donde quepan otros mundos” como dicen l@s zapatistas.



ESTRATEGIAS PARA DOCENTES

RECREACIÓN ESCOLAR

CUATRO PROPUESTAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Claudia Esther Arriaga Rodríguez / Ricardo Peralta Antiga¹²

Introducción

De acuerdo al contexto cultural, enfoque teórico o interés conceptual la recreación puede ser comprendida como un conjunto de actividades positivas que se dan en el tiempo libre, una experiencia significativa que promueve el bienestar personal y social o, como la observaremos en este escrito, como una práctica social que está determinada por la cultura que se da en tiempos y espacios de no obligatoriedad. Desde esta mirada la recreación no es neutral ya que lo mismo puede construir escenarios de convivencia que de conflicto, de cooperación o de individualización, etc. (invitamos al lector a cantar “arroz con leche” o a recordar la frase con la que comienza el juego “stop” y poner atención a lo que ahí se está diciendo/promoviendo). Con ello en mente, la promoción a-reflexiva de la recreación conlleva resultados inesperados, pero un proyecto recreativo basado en procesos de investigación diagnóstica de la comunidad y sus miembros posibilita la construcción de escenarios de compartencia (no de competencia), disfrute, aprendizaje, y reciprocidad, pero sobre todo permite contextualizar la recreación a cada tiempo-espacio favoreciendo la recuperación de la cultura local.



En el campo escolar, la recreación puede ser al mismo tiempo una estrategia para el logro de un objetivo académico, social o psicomotriz y al mismo tiempo tener un fin en sí mismo, el disfrute, el gozo, el bienestar integral, etc. Teniendo como marco de acción la “violencia escolar”, la recreación se convierte en una estrategia preventiva y de contención mediante la construcción de escenarios libres de conflicto escolar. A partir de nuestra experiencia en diferentes escuelas indígenas, rurales y urbanas, les compartimos cuatro estrategias que hemos implementado con excelentes resultados:

Propuesta 1: el recreo activo

Tradicionalmente el recreo es un espacio que permite al niño tomar sus alimentos y disponer de un tiempo para el juego libre, sin embargo representa también un foco de atención ya que es un espacio por excelencia en donde se da la violencia escolar. La propuesta del recreo activo consiste en ubicar dos elementos fundamentales: “zonas de conflicto” (lugares donde se dan peleas entre alumnos, donde se han encontrado indicios de alcohol o drogas, donde se han reportado abusos, etc.) y contar con un diagnóstico recreativo que permita diseñar actividades de corta duración. En un primer momento el grupo de docentes seleccionaran juegos específicos y se ubicaran en o cerca de las zonas de conflicto invitando a los alumnos en general a participar de la actividad. Conforme la comunidad escolar se va apropiando de la estrategia y el espacio escolar se va recuperando los docentes empiezan a tomar distancia y a limitarse al préstamo de juegos y juguetes durante el recreo escolar. Para acompañar la estrategia se pueden generar periódicamente concursos recreativos (juegos tradicionales, juegos cooperativos, juegos deportivos, etc.) que promuevan la participación de los “violentados” en situaciones que les permita recuperar la confianza y sobre todo que la comunidad escolar los vea desde un perfil diferente.

Esta propuesta ha sido aplicada en diferentes escuelas de la Delegación Gustavo A. Madero de la Ciudad de México.

Propuesta 2: Patios lúdicos

Los patios lúdicos son una continuación de la propuesta anterior. Consisten en el diseño y pintado de juegos en los pisos y paredes de la escuela para promover la recuperación de las “zonas de conflicto” y la promoción del juego libre. Aviones (también conocidos como bebeleches), cuadros locos, stop, serpientes y escaleras / ocas gigantes, gatos, damas chinas gigantes y un largo etcétera representan algunas de las opciones disponibles, no obstante, a través de la aplicación de un buen diagnóstico comunitario se pueden recuperar juegos tradicionales, autóctonos y comunitarios que, además de los objetivos planteados, promuevan el fortalecimiento de la identidad comunitaria.

El desarrollo de la estrategia consiste en:

- a) Contar con un diagnóstico de la violencia escolar, diagnóstico recreativo y diagnóstico comunitario.
- b) Generar espacios de reflexión colectiva entre los docentes para ubicar “zonas de conflicto” e intereses recreativos de la población escolar.
- c) Definir colectivamente el tipo de patio lúdico que se desea construir y las zonas en donde se va a instalar.
- d) Pintar el patio lúdico.
- e) Generar estrategias recreativas para que la comunidad escolar se apropie de la estrategia.
- f) Promover el juego libre.

Desde el año 2006 contamos con un programa de diseño de patios lúdicos en el estado de Oaxaca que ha permitido su instalación en todas las regiones del estado.

Propuesta 3: la ludoteca escolar

La ludoteca consiste en un espacio físico que contiene material con potencial lúdico que está organizado de acuerdo a intereses específicos. Tradicionalmente se ha comprendido la ludoteca como un espacio con juegos y juguetes que motivan la participación activa de las personas, sin embargo en los últimos años, dichos espacios lúdicos además de contener juegos y juguetes están integrando materiales diversos como ropa, artículos del hogar, material reciclado e incluso objetos poco usuales o conocidos. La intención de ello es transitar de la reproducción del juego realizada por la ludoteca tradicional, hacia la construcción creativa del juego en donde los participantes crean sus propios escenarios, reglas y esquemas de participación empleando para ello materiales que tradicionalmente no se comprenderían como juegos o juguetes.

En el campo educativo, las ludotecas escolares representan espacios lúdicos con potencial creativo que, de acuerdo a su organización y finalidades promueven el aprendizaje escolar, desarrollan habilidades afectivas, cognitivas o psicomotrices específicas y construyen escenarios de encuentro, colaboración y participación activa. En este sentido podríamos hablar de ludotecas con intereses generales y ludotecas con intereses específicos: prevención de la violencia y las adicciones, construcción de una cultura de participación, conservación de la cultura local, etc.

En el campo de la violencia escolar, la adecuada selección de los juegos, juguetes y materiales de trabajo acompañados por un programa específico de prevención coadyuva a la construcción de escenarios de encuentro y promoción de valores específicos, pero constituye también un espacio de neutralidad que con una dinámica específica ajena a las que se dan en el aula y el patio escolar que permiten a los participantes crear sus propias condiciones de colaboración.

En su construcción, si la entidad escolar cuenta con un espacio físico que pueda ser adaptado para la ludoteca permitirá la instalación permanente de la misma, sin embargo en caso de no contar con ella o bien en caso de querer recuperar espacios escolares afectados por la violencia, se sugiere el desarrollo de ludotecas móviles que pueden ir desde una maleta de viaje, una caja de madera, un triciclo de carga o una estructura metálica como la utilizada en los puestos de la calle.

Para el año 2018 estamos instalando ludotecas móviles en dos escuelas de los Valles Centrales y ludotecas fijas en dos escuelas del Istmo de Tehuantepec.

Propuesta 4: el campamento escolar

Salir del entorno escolar significa colocar al docente en una situación para la que no está habituado y por lo tanto le implica re-aprender esquemas de socialización. Si bien cualquier salida escolar podría tener este efecto, los campamentos escolares implican tener en un entorno controlado las acciones de la vida cotidiana como el comer y el dormir que el alumno regularmente no comparte con sus compañeros. El campamento en espacios naturales significa, por lo tanto, una excelente oportunidad para sacar a los alumnos de su contexto y generar ambientes de convivencia, colaboración y participación distinta a través de la promoción de actividades en entornos naturales. Entre las características que diferencian al campamento de las otras propuestas recreativas está el tiempo (se sugiere comenzar por campamentos de una noche y dos días) que permite la construcción significativa de experiencias pero que además implica una preparación previa mayor que puede ser aprovechada por el docente para generar espacios de participación colectiva.

Una ventaja añadida a la duración de esta estrategia recreativa es la oportunidad de enfocarse en más de un tema a lo largo del campamento o bien darle mayor profundidad al eje central que deseamos trabajar como pudiera ser la comunicación afectiva, la cultura de colaboración, la empatía, el fomento de determinados valores y otros enfocados en la prevención de la violencia escolar.

No obstante, sabemos que en entornos comunitarios salir a la naturaleza no tiene el mismo impacto que en aquellos niños habituados a la ciudad además de que en otros contextos por disposiciones oficiales no se le permite al docente realizar actividades fuera de la escuela. En ambos casos la propuesta es la realización de un “acantonamiento” en donde la actividad se realiza en la propia escuela, acondicionando las aulas como dormitorios y los diferentes espacios para la realización de las actividades.

Desde 1996 hemos realizado campamentos escolares en entornos naturales en todo el país desde niños de preescolar hasta estudiantes de posgrado.

A manera de cierre

Las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas prevalecientes en la actualidad reclaman una reflexión profunda sobre nuestras prácticas en la vida cotidiana que nos permita re-articular acciones, sentires y pensares que, desde hace varios siglos hemos venido separando. En este contexto, la escuela es una institución que reclama ser repensada no solo desde el campo pedagógico sino desde su participación en la construcción de determinadas prácticas culturales que exceden los límites de su espacio físico. El vínculo escuela-recreación ha representado para nosotros ese espacio de reflexión pero también de construcción de acciones de intervención que coadyuvan a la configuración de un ethos lúdico que promueve una colocación distinta del sujeto frente a su realidad histórico-social.

La recreación es por lo tanto un satisfactor a la par que una necesidad humana fundamental.



CÍRCULOS DE AUTOCUIDADO Y CUIDADO COLECTIVO ENTRE PROFESORES/AS PARA SU BIENESTAR

Ana María Hernández Cárdenas¹³

Breve diagnóstico

Ser profesora o profesor hoy no es tarea sencilla, en México atravesamos por una crisis institucional en muchos ámbitos, entre ellos el educativo, que es reflejo de la violencia social y política que toma sus formas cotidianas en el ámbito escolar. Esta labor formativa en sentido amplio requiere de un fuerte compromiso social, de una apertura y capacidad para comprender las dinámicas complejas y muchas veces violentas del entorno en las que se desarrolla esta labor formativa y de convivencia-conflictividad. El conjunto de violencias que ocurren en el ámbito escolar y que afectan a much@s estudiantes demandan atención y el impulso de acciones que involucren de forma muy central a las y los profesores. Todos los días crece la necesidad de contar con más herramientas de contención y nuevos conocimientos para afrontar estas problemáticas que rebasan con mucho las capacidades en las escuelas, lo cual genera una tensión permanente por la falta de soluciones y un cuestionamiento presente al rol docente.

Además en contextos precarizados como los de Oaxaca, la vida diaria de las y los profesores exige resolver un sin fin de obstáculos y retos, como por ejemplo, la insuficiencia de materiales y herramientas pedagógicas, los rígidos modelos de aprendizaje cargados de contenidos y plazos no acordes a las necesidades y cosmovisiones del alumnado, la histórica tensión laboral-sindical, las presiones que impone la carrera magisterial y en general la exigencia constante de dar “buenos resultados en la formación del alumnado”.

Las profesoras y profesores cumplen muchos roles y funciones: dar clases frente a grupo, ser escucha y contención ante problemas de y entre estudiantes, orien-



13. Integrante del equipo directivo de Consorcio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad Oaxaca AC

tar y enfrentar reclamos de padres y madres de familia, gestionar recursos, atender cuidados médicos, hacer gestoría cultural, coordinación pedagógica, revisión trabajos y elaboración de actas, entre otros. Esta diversidad de roles y funciones genera que se trabaje fuera del salón de clases un promedio de cuatro horas más allá del horario.

Se ha documentado en varios estudios que la mayoría de profesoras-es que realizan su labor en contextos de violencia viven un estrés cotidiano que les afecta en sus emociones, debilita su ánimo y la percepción de sus capacidades y logros, pues es en el espacio escolar donde se expresa con crudeza la pobreza, la violencia, el abandono, las rupturas familiares, los abusos y tensiones de poder que viven sus estudiantes y demás personas del entorno. Esta exposición cotidiana a historias y situaciones que los rebasa o interpela personalmente, sumado a la falta de recursos para gestionar las afectaciones de forma colectiva, provoca que muchos docentes revivan las historias como propias. La empatía excesiva, que hace perder los límites entre el que acompaña y el que vive la situación, deviene en un desgaste que, perpetuado en el tiempo, se vuelve insostenible. Esta convivencia con situaciones traumáticas sobre las que se siente solo y no se encuentra solución, lleva a la aparición paulatina de lo que se ha nombrado como “síndrome de desgaste profesional por empatía” esto es un tipo específico de burnout¹⁴ para personas que trabajan en profesiones de ayuda o servicio.



14. Se refiere al estado de cansancio físico, mental y emocional, ocasionado por la exposición prolongada a situaciones altamente demandantes del trabajo.

Este artículo se pensó como un acto de justicia para que los y las profesoras/es ocupen un lugar de reflexión y atención como protagonistas y no solo como acompañantes de sus alumnos/as. Mayoritariamente las maestras y maestros de adolescentes siguen siendo confidentes, orientadores y personas aliadas y a veces defensores/as de jóvenes que están viviendo situaciones de violencia en su casa o entre sus pares. La vivencia de agobio y de sobrecarga se atribuye, muchas veces de forma equivocada, a una incapacidad o destinterés individual y no a un contexto social que invisibiliza las necesidades de apoyo emocional y bienestar a los que el profesorado tiene derecho.

En un sondeo realizado por Consorcio Oaxaca el año pasado sobre estrés docente a profesores y profesoras en los Valles Centrales de Oaxaca, se puso en evidencia que ante una demanda excesiva de respuestas, ese compromiso social va siendo reemplazado por agotamiento, fatiga, pérdida de interés y otros malestares y que los docentes carecen de espacios legitimados dentro de las escuelas para acompañar sus procesos personales y grupales para poder acompañarse en lo que sienten y necesitan en la búsqueda de soluciones.

En la generación de respuestas colectivas: los círculos de autocuidado y cuidado colectivo entre profesoras/es para su bienestar

Hacer frente a los problemas y retos que implican atender las violencias en el ámbito escolar requiere reflexiones y acciones colectivas combinadas con un trabajo de cuidado y contención personal. Hablamos de soluciones en el marco de la colectividad pues ninguno de los problemas planteados en este material tiene una solución o salida únicamente personal, sino que depende de factores estructurales como la exclusión, la pobreza, la discriminación y la lógica machista que impera en las relaciones entre hombres y mujeres.

Recuerdo un taller con profesores/as en el que les pedimos recordar su infancia y las situaciones difíciles a las que se habían enfrentado siendo estudiantes. La compartición de recuerdos fue dolorosa y conmovedora: todas y todos los participantes habían sufrido situaciones puntuales o permanentes de violencia en el hogar, o por sus profesores, o por sus compañeros/as, recordaban haberse sentido juzgados, incomprendidos y solos. La acción de compartir, de verse reflejados en la historia de su colega les hizo sentirse identificados. Luego hablamos de cómo ellos en su rol actual de profesores/as podían sentirse cercanos a los sentimientos de soledad y tristeza que sus alumnos experimentan cuando les cuentan situaciones parecidas a las que ellos/as mismas vivieron. El efecto positivo de este ejercicio fue la generación de empatía entre el grupo de docentes, la sensación de no sentirse solos en el problema, de poder expresar sus emociones y que el mismo grupo pudiera contener y apoyar y se comenzaron a delinear algunas propuestas colectivas para compartir la carga y la responsabilidad de las acciones para combatir patrones de violencia en la escuela.

Este ejemplo es propicio para mostrar la utilidad de generar dentro de las escuelas espacios específicos de docentes de autoapoyo para abordar preocupaciones, dudas sentimientos y propuestas ante el reto de buscar y dar respuestas frente a la violencia escolar. Los círculos de autocuidado y cuidado colectivo sirven para poder reflexionar acerca de lo que les ocurre a quienes trabajan con jóvenes estudiantes que son víctimas de abusos o con problemáticas complejas como las que se plantean en este folleto, ayuda a tomar distancia de los fenómenos, ponerlos en perspectiva, darles explicaciones contextuales y buscar soluciones colectivas a situaciones que requieren acciones más estructurales.

Los círculos de autocuidado y cuidado colectivo entre profesores/as son mecanismos que tienen la finalidad de fortalecer los equipos como tales, colocando en el centro a las personas que lo integran. Este espacio de autogestión, que está enfocado a la atención grupal de los docentes se puede convertir en una fuente de crecimiento personal y colectivo, de cohesión, entendimiento y solidaridad entre profesoras/es que trabajan en procesos de formación con contextos marcados por las violencias cotidianas, ya que la atención a la violencia no es algo que resulte disociable de la vida misma de las personas que atienden esta problemática.

Algunos puntos a tomar en cuenta para formar los círculos de autocuidado y cuidado colectivo entre profesores/as

Si bien en muchos países es obligatorio que las instituciones cuenten con estrategias grupales de atención y contención al personal docente, la realidad en nuestro país no ofrece esos mecanismos. Sin embargo, muchas iniciativas útiles para apoyar los procesos formativos han ido surgiendo de forma autogestiva y con la puesta en marcha han demostrado sus beneficios. La propuesta de los círculos de profesores/as para el autocuidado y cuidado colectivo requieren de ese interés y necesidad de los docentes para romper la inercia y el aislamiento en el que enfrentan los problemas de las violencias en el entorno escolar. Algunas experiencias impulsadas en organizaciones y grupos de la sociedad civil para generar círculos de cuidado en los equipos nos han enseñado que:

1. Tomar conciencia de la necesidad del cuidado personal y colectivo es un proceso que se consigue poco a poco y en ritmos diferenciados. Por ello es deseable que quienes participen en el círculo lo hagan de forma voluntaria y que el grupo vaya creciendo de acuerdo a estos procesos.
2. El círculo o espacio grupal se realiza de forma periódica, fijando una fecha y duración por sesión.
3. Las y los integrantes del círculo acuerdan las reglas básicas y principios para su funcionamiento. La finalidad es generar un espacio de confianza y seguridad en torno a lo que se habla, a lo que se trata. Unas reglas básicas por ejemplo son: “lo que aquí se habla, aquí se queda”, “escuchar y ser escuchado”.

4. Las preocupaciones o planteamientos personales y las generadas en forma grupal son las que orientan los contenidos que se abordan en cada sesión de los círculos, esto es muy importante de respetar pues la riqueza del resultado se alcanza cuando las personas se sienten escuchadas y atendidas.
5. Se reconoce que hay diversas perspectivas, historias y saberes y todas tienen que ser respetadas y escuchadas.
6. La expresión de los sentimientos y pensamientos son parte fundamental del objetivo del círculo, por lo que es necesario que el grupo aprenda a recibir, contener y empatizar con la persona que expresa su palabra.
7. La facilitación puede ser rotativa y las personas integrantes le otorgan la confianza para realizar la tarea.
8. Se promueve el aprendizaje de la comunicación asertiva y la empatía entre las personas integrantes del grupo.
9. Se promueve el entendimiento contextual de las problemáticas y se disminuye la personalización. Se buscan soluciones colectivas que fortalezcan las dinámicas colaborativas.
10. Se busca enriquecer la dinámica grupal invitando personas externas para compartir sus saberes y experiencias.
11. Se busca cuidar a las personas del equipo y acompañar sus procesos de autocuidado. El grupo busca aumentar capacidades y conocimientos para el cuidado personal y colectivo.
12. El círculo es un mecanismo para potenciar las fortalezas, mejorar las respuestas ante las problemáticas y atender de forma temprana o prevenir las crisis.
13. El círculo es una forma de conexión e identificación de lo humano que se opone al aislamiento, la inercia y la desesperanza. La suma de esfuerzos encuentra un cause colectivo.

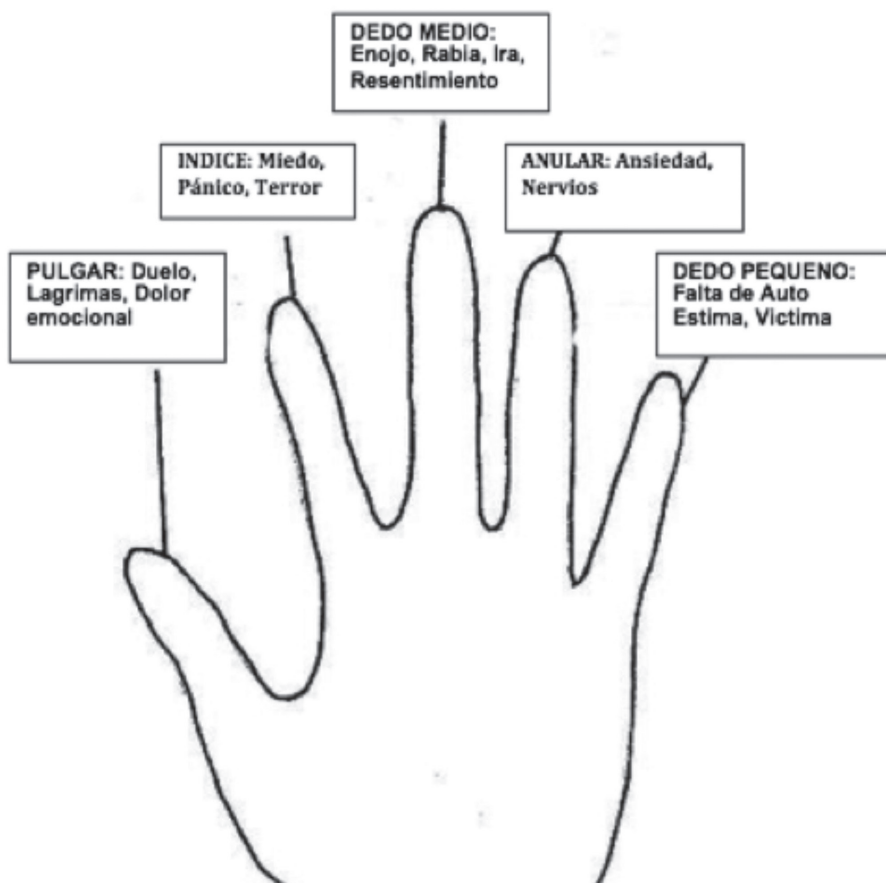
La labor docente es un trabajo para el bien común, modela y propone las formas de convivencia que una sociedad necesita construir para afrontar y trascender sus problemas. Esa tarea titánica solo es posible en resonancia con los y las otras.

HERRAMIENTAS DE CAPACITAR INTERNACIONAL

(SELECCIÓN)

Sabemos que tanto el profesorado como el estudiantado atraviesan distintas emociones a lo largo del proceso educativo, muchas de ellas tienen que ver con la frustración, el enojo o la tristeza, por ello, a continuación presentamos tres herramientas sencillas pero efectivas para el manejo de emociones que pueden realizarse de manera individual o grupal para generar ambientes favorables de aprendizaje.

Dedos Para Descargar Emociones Fuertes¹⁵



15. Adaptado de 'Manual de Autocuidado' por Movimiento de Mujeres Por la Paz "Visitación Padilla", España, 2007

Las emociones de acuerdo a Daniel Goleman (1994), en Inteligencia Emocional, son “impulsos para actuar, los planes instantáneos para manejar la vida que la evolución nos instaló”. Tenemos en común con otros animales el impulso para actuar o reaccionar en diferentes situaciones. Con los altos poderes de la mente, también tenemos la capacidad de negar nuestros sentimientos y reprimirlos, con lo que la energía queda en el cuerpo-espíritu-mente y puede manifestarse luego como migraña, desorden estomacal, quijada apretada, hombros tensos o un comportamiento pasivo-agresivo.

La teoría tras la práctica es que a través de cada dedo corre un canal de energía que está conectado con los órganos del cuerpo. Al agarrar cada dedo usted puede sacar y balancear el flujo de energía.

Cuando usted se abraza un dedo, usualmente en un minuto o dos sentirá pulsar la energía o una sensación de latido. Esto significa que la energía está fluyendo y balanceándose y pronto la fuerte sensación o emoción pasa. Muchas de estas maneras de agarrarse los dedos se hacen natural e inconscientemente, le invitamos a que empiece a observar cómo se coge los dedos y manos en diferentes situaciones y como esto se relaciona con sus sensaciones y emociones.

Usando las manos se puede descargar la emoción bloqueada, La emoción es como una ola que se mueve por el cuerpo. Cuando tratamos de parar o controlar esa ola, la emoción queda bloqueada en el cuerpo.

Para aliviar esa emoción sólo necesitamos sostener cada dedo correspondiente a la emoción.

Instrucciones

Cuando sienta una emoción fuerte, abrazar el dedo con la otra mano y sostenerlo por 2-5 minutos hasta que el nivel de la emoción baje.

Por cada dedo existe una conexión de la energía que corresponde a una emoción como los mostramos de la siguiente manera:

- **Pulgar:** es para las lagrimas, dolor y pena emocional. Agarrarse los dedos no impide las lagrimas o el dolor, pero permite que la energía se mueva hasta que la persona se calma. Agarre el pulgar, respire profundamente y exhale el dolor y la pena que siente. Agárrese el dedo hasta que sienta una pulsación de energía.
- **Índice:** es para el miedo, es importante escuchar el miedo como una/o escucharía a un guía. El miedo puede decirnos muchas cosas sobre nuestro medio ambiente, nuestro bienestar físico y nuestro crecimiento. Es lo que hacemos con el miedo lo que es importante. Si tiene miedo, en vez de paralizarse, agarre su dedo índice para tomar una decisión sabia en la situación – huir, quedarse o reaccionar. Con el estrés traumático una persona puede sentir pánico continuamente en su cuer-



po-mente-espíritu. Usar el dedo índice es una buena manera de aprender como trabajar con el miedo, en vez de ser una víctima del miedo. Mientras se agarra el dedo índice, exhale y deje ir el miedo, e inhale coraje y fuerza de ser.

• **Medio:** es para la cólera y la rabia. La cólera es una emoción natural y normal en muchas situaciones, La furia puede dar como resultado la violencia hacia otras o hacia nosotras mismas. Actuar sin violencia significa que reconocemos la injusticia y la cólera en una situación y que escogimos actuar con justicia y paz. La ira reprimida o la negación de nuestras propias profundidades de furia, puede resultar en un comportamiento pasivo-agresivo o en muchos síntomas físicos en el cuerpo que incluyen artritis, úlceras, migrañas y nudos en los músculos de varias partes del cuerpo. Agárrese el dedo del miedo, exhale y deje ir toda la furia y la cólera, inhale misericordia, energía y pasión creativa en su ser.

• **Anular:** es para la ansiedad y el nerviosismo. Como mucha gente inconscientemente juega con sus anulares cuando está afligida y molesta por el constante ruido mental. El anular ayuda a descargar la innecesaria aflicción y ansiedad, guardando la energía para la acción. Respire profundamente y agarre su anular. Exhale, dejando ir todas la preocupaciones y ansiedad. Inhale con un profundo sentido de paz y seguridad en medio de los problemas de la vida, sabiendo que está respaldada y cuidada espiritualmente.

• **Meñique:** es para la autoestima cuando una se siente víctima de las circunstancias. Sujetarse el meñique es una manera de controlar los sentimientos de indigni-

dad y baja autoestima. Para dejar de sentirse como víctima, es importante primero reconocer los que se consigue cuando uno se siente de esa manera – atención, lastima, la preocupación de las otras. Situarse en un estado de poder y autoestima da muchas recompensas y un verdadero sentido de aprecio ante los ojos de los demás. Agárrese el meñique, respire profundamente, exhale y deje ir la inseguridad y la falta de autoestima. Respire agradeciendo y apreciando el regalo de la vida.

Sostener el Cuerpo para Trauma y Ansiedad¹⁶

Esta técnica aporta paz y tranquilidad a las personas que atraviesas por una situación traumática y que manifiestan angustia, ansiedad, temor, tristeza, desaliento etc. A través de esta técnica se hace una conexión directa con la energía de la persona afectada, por lo tanto es necesario estar muy centradas, tranquilas y conscientes de que van a compartir amor, paz armonía y tranquilidad con la persona atendida.

Es necesario tomarse unos minutos de silencio para iniciar el proceso, sobre todo protegerse y dar mucha luz y amor a la persona que lo necesita. Con cada parte que tocará, respirar profundamente imaginando el flujo de luz y energía por el cuerpo, mente, espíritu, relajando a la persona y enviando mensajes de amor, armonía, fortaleza y paz.



16. Adaptado de 'Manual de Autocuidado' por Movimiento de Mujeres Por la Paz "Visitación Padilla", España, 2007

Instrucciones

- Sustener la frente y la base del cráneo, colocando las manos suavemente sin tocar la cabeza. Por 3 a 5 minutos.
- Sustener la coronilla con la punta de los dedos sobre la frente. Por 3 a 5 minutos.
- Sustener los hombros. Por 3 a 5 minutos.
- Sustener la parte sobre el esternón (pecho) y detrás del corazón (espalda). Por 3 a 5 minutos.

Drenar el Dolor

- Poner la mano izquierda sobre el pecho y apuntar la mano derecha hacia la madre tierra.
- Respirar profundo e imaginar el dolor entrando a la mano izquierda y saliendo por la mano derecha, fluyendo hacia la madre tierra.
- Hacerlo por varios minutos y sentir menos dolor en la parte del cuerpo afectado.
- Cambiar las manos. Levantar la mano derecha izquierda hacia el cielo e imaginar la energía y luz del cielo entrando por la mano. Poner la mano sobre el pecho.
- Imaginar la energía del cielo llenando el pecho, hacerlo por varios minutos y sentir el calor de la energía.
- Respirar profundamente llenando el cuerpo con luz y sensación.

“Switching” el Campo de Energía – para centrarse o corregir el flujo de energía¹⁷

- Sentarse cómodamente y respirar profundo.
- Cruzar el tobillo izquierdo sobre el tobillo derecho
- Extender las manos hacia el frente. Hacer una vuelta con las manos con los pulgares dirigidos hacia la tierra.
- Cruzar la mano derecha sobre la mano izquierda. Entrelazar los dedos de las manos formando un puño.
- Con un puño de las manos tocar el centro del esternón.
- Cerrar los ojos, respirar profundo y relajar todo el cuerpo. Imaginar que se puede bajar hacia un lugar en el centro de su ser. (Se puede imaginar un centro debajo del ombligo en el centro del abdomen. Para la gente de China este centro se llama el Dantien. Para la gente de India es la Hara.)
- Relajar la lengua adentro de la boca y con la punta de la lengua tocar detrás de los dientes superiores.

17. Adaptado de materiales de Brain Gym y EFT/TFT (para corregir el flujo de energía); y capacitar.org

- Respirar profundo y dejar ir todo los pensamientos. Descansar en paz y silencio profundo por algunos minutos.
- Después de dos o tres minutos, relajar las manos encima de las piernas. Respirar profundo y despacio abrir los ojos.
- Estirar las manos y los brazos. Suavemente hacer golpecitos con los dedos sobre la cabeza para estimular su cabeza y su energía.



“Switching” es un ejercicio muy beneficioso para calmarse y centrarse; para usar antes de meditación para centrarse, para aliviar la depresión o ansiedad; y para enfocar la mente y el espíritu. Cuando se trabaja con individuos o grupos, la práctica puede ser usado para calmar a alguien antes de terapia o para enfocar la energía de niños o estudiantes después del descanso en la escuela, antes de un examen, o antes de empezar la clase.

Experiencias

alternativas de educación y estrategias para docentes frente a la violencia escolar

Quienes suscribimos este material estamos convencidas que existe un gran potencial en las niñas, niños y adolescentes para transformar las situaciones de violencia que existen actualmente. No porque creamos que son el futuro sino porque sabemos que son el presente.

En los espacios que habitan, en particular la escuela, ya enfrentan distintos tipos de violencia que son también un reflejo de aquellos que se viven en sus propias casas, en sus barrios, ciudades o comunidades. Entender y atender estas violencias, es primordial, para poder hacer acompañamientos más respetuosos y amorosos de la niñez y juventud con las que trabajamos.

No es un camino fácil, sabemos que el personal educativo enfrenta muchísimos retos, pero creemos que leyéndonos y escuchándonos podremos colectiva y amorosamente trazar rutas para generar una mejor relación entre nosotres como facilitador@s, profesor@s, talle-ristas y las niñas, niños y adolescentes en Oaxaca.



CALPULLI
AC

