



## **Presentación**

Ante el agotamiento de los modelos de convivencia autoritarios y jerárquicos, que legitiman la violencia como elemento estructurante en las relaciones étnicas, de género, de clase y etarias, se plantea la necesidad de probar caminos alternativos que permitan replantear el modelo de comunidad que hasta ahora se ha construido en la escuela. Lo anterior, como vía para favorecer el aprendizaje de modos de convivir más democráticos e incluyentes que pongan como eje la noción de los derechos humanos.

Es necesario perfilar nuevos enfoques y estrategias que favorezcan el tránsito de un modelo de convivencia excluyente e impositivo, a uno flexible e incluyente, capaz de adaptarse a la complejidad de los nuevos tiempos. Un modelo que contrarreste la violencia que impera en la escuela, la cual se ha convertido en algo cada vez más “natural” en los diversos ámbitos de la vida.

En la Universidad Pedagógica Nacional estamos conscientes de la necesidad de fortalecer la potencialidad de la escuela como dispositivo capaz de promover el desarrollo de prácticas de convivencia incluyentes y signadas por los derechos humanos. De lo anterior, surge como antídoto frente a la **violencia, la propuesta de especialización que a continuación se detalla, ofreciendo una opción de formación** que explora nuevos caminos para hacer frente al desafío, que enfrenta hoy día la institución escolar, a fin de convertirse en una comunidad donde sea posible la construcción de una cultura de paz en el ejercicio de los derechos humanos.<sup>1</sup>

Al ofrecer a los docentes en servicio herramientas teórico-prácticas para replantear las relaciones de convivencia al interior de sus centros educativos — específicamente en las aulas— y para construir ambientes de participación cada vez más democráticos, en un marco de respeto a los derechos humanos, cumplimos con la responsabilidad de brindar opciones de formación y actualización que den respuesta a los problemas que hoy día atraviesa la educación pública en nuestro país.

En la medida en que la propuesta contribuya al diseño de estrategias de intervención situadas y significativas para hacer frente a la problemática de la violencia que hoy día aqueja a las escuelas, es que la Universidad contribuirá en la apertura de nuevos caminos para repensar un problema frente al cual resulta difícil encontrar vías de solución en el contexto actual.

---

<sup>1</sup> La decisión de promover esta especialización así como la delimitación de sus finalidades se apoyan en el estudio de factibilidad elaborado para sustentar el diseño del programa. (Véase Documento Anexo)

## 1. Estado del Arte. Tendencias y perspectivas en el campo de estudio

La preocupación en torno al incremento de la violencia en el ámbito escolar ha adquirido una gran relevancia en México en la actualidad y cada vez se diseñan más programas de intervención y formación orientados al tratamiento y/o abordaje de dicho problema. Sin embargo, pese a la relevancia del tema que nos ocupa, existen pocos estudios fundados sobre la caracterización de dicho fenómeno, y menos aún con respecto al análisis de la pertinencia del tipo de estrategias de intervención y formación que pueden ser más pertinentes para su afrontamiento.

El punto de vista de diversos autores relevantes en el campo, así como de estudiosos e investigadores en el tema, nos ha permitido identificar la diversidad de perspectivas desde donde se plantea el abordaje de la violencia en la escuela. Tal como plantea Guebel (2001, p. 65-66) al referirse a la complejidad que supone afrontar la violencia en la escuela, la elaboración de dispositivos relacionados con dichos propósitos se diseñan en un campo donde se manifiesta una tensión constante entre dos fuerzas:

*Una, de naturaleza conservadora, que apunta a mantener lo que hay y permite que la organización conserve su estructura, su identidad; mientras que otra, se orienta al cambio para solucionar problemas, resolver conflictos, adaptarse a las nuevas variables que presenta el entorno. [...] Frente al fenómeno de la violencia en las instituciones educativas vemos claramente esas dos tendencias (entre otras): la tendencia a mantener y reforzar las normas existentes, el sistema conocido, a veces con la justificación de que en un pasado funcionó (por ejemplo: el llamado a la mano dura frente a la violencia en la sociedad, la imposición de penas más severas, etc.) y por el otro lado, la tendencia a probar nuevas soluciones, caminos alternativos, que se integren a la institución y la modifiquen, con el objetivo de mejorarla (por ejemplo: invitación a padres, alumnos y docentes a crear una comisión de discusión y propuestas, eliminación de las sanciones “violentas”, etc.).*

La complejidad de su abordaje se hace aún más evidente cuando el fenómeno del incremento de la violencia en el ámbito escolar, emerge como uno de los principales síntomas de la crisis que envuelve el proyecto institucional escolar, por lo que resulta difícil construir estrategias al respecto. Tal como sugiere Di Leo (2008, p. 19) es el *no saber qué hacer* —en términos metafóricos— frente a dicha emergencia, lo que evidencia la dificultad para construir nuevas fórmulas para regular la convivencia a partir de otro tipo de criterios más democráticos e inclusivos.

Esta dinámica documentada por diversos investigadores dentro del ámbito escolar (Yurén, T y otros, 2005, Rodríguez Mc Keon, 2009 y Rodríguez y Elizondo, 2010) pone en entredicho la intención manifiesta en la política educativa de reorientar las finalidades y estrategias formativas escolares, a fin de promover la formación integral de un ciudadano que tenga las disposiciones y herramientas para vivir en una sociedad compleja y diversa, tal como se expone en el propósito general del programa integral de Formación Cívica y Ética en educación primaria y secundaria (PIFCYE) impulsado a partir del 2007 cuando plantea el desafío de:

*Fortalecer una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyente, equitativa, intercultural y solidaria, que enriquezca el sentido de pertenencia a la comunidad, su país y su humanidad. (SEBYN, 2007, p.17) al brindar una sólida formación ética que favorezca la capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en el que vive, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos y los valores de la democracia (SEBYN, 2007, p14)*

En el documento acerca del estado del conocimiento *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia* elaborado por Alfredo Furlán y otros (2003, p. 247-248) para el COMIE, se plantea la necesidad de reflexión sobre los procesos y

prácticas de convivencia en la escuela, derivada en parte del notable incremento de problemas de indisciplina y violencia, lo que hace urgente el impulso de la investigación sobre este ámbito fundamental del trabajo escolar, aunque difícil de visibilizar, tal como plantea Fierro (2005). Desde la perspectiva de Furlán, la dificultad para visibilizar y dar tratamiento al problema de la violencia escolar, tiene que ver con las dificultades y tensiones inherentes al abordaje y discusión de un tema tan complejo. A partir de la elaboración del primer estado del conocimiento del COMIE, con respecto a dicho tema, el autor llama la atención sobre la casi total ausencia de propuestas pedagógicas fundadas para intervenir sobre estos aspectos, así como la débil presencia de programas de formación docente abocados a problematizar las creencias y actitudes que los maestros sostienen al afrontar el diseño de alternativas para abordar la violencia en la escuela.

Partiendo del planteamiento de Jusidman (2010, p. 9, citado en Fierro, 2011), quien refiere que la desigualdad, la discriminación, la pobreza y la exclusión social, económica, política, étnica y de género, son en sí mismas formas de violencia que a la vez son generadoras de otras formas de exclusión, es que diversos investigadores alertan sobre la dificultad de comprender la complejidad del fenómeno de la violencia escolar.

Esa complejidad hace que la tarea de lograr hacer una diferenciación de las violencias escolares resulte difícil debido a su carácter multifactorial. Diversos autores entre los que destaca Debarbieux, (2001, Citado por Di Leo p. 22) han hecho un esfuerzo por distinguir conceptualmente la existencia de tres diversos sentidos interrelacionados en *las violencias escolares*. Para el autor, es posible identificar, por un lado, la violencia en *la escuela*, que pone de relieve la violencia institucional, la dominación simbólica que la escuela ejerce como tal y se encuentra, por ende, en la génesis de los sistemas educativos modernos. Por otro lado, la *violencia hacia la escuela*, como aquella que está dirigida hacia los agentes y la infraestructura escolares y que, en general, son formas de contestación o reflejo frente a las violencias impuestas por la institución y en tercer

lugar la *violencia en la escuela*, que hace referencia a la irrupción de la vida social en el seno de la vida escolar, a través de personas y/o formas delictivas provenientes del exterior de la institución, especialmente conflictos entre bandas y narcotráfico.

Pese a que la violencia escolar es un fenómeno difícil de caracterizar debido a su naturaleza compleja de tipo multifactorial, su índole estructural y cultural, (Galtung, 1998) así como sus múltiples manifestaciones, algo que parece quedar claro al hacer la revisión de las investigaciones en torno al campo problemático, es la imposibilidad de que dicho fenómeno pueda ser analizado de manera desvinculada de las prácticas y contextos sociales en que ésta se gesta y desarrolla.

La complejidad de la violencia escolar como fenómeno de análisis radica en la vinculación entre las dimensiones contextuales de la violencia, con aquellas generadas en el ámbito escolar, propiamente dicho, lo que hace difícil su caracterización tal como plantea Jares (1999).

Asumiendo como cierta dicha complejidad, encontramos una pista sumamente relevante para inteligir el problema y delimitar el objeto de estudio de la especialización, al documentar la existencia de un vínculo indisoluble entre las manifestaciones de violencia y el clima social de la convivencia escolar.

Para Gómez Nashiki (2005, p. 697) la violencia en la escuela primaria no puede ser analizada sólo como casos de *incidentes espectaculares*. Más allá de ciertas manifestaciones escandalosas y por ello, evidentemente dolorosas, el autor sostiene que la complejidad de la violencia es que ésta aparece, más bien, como una realidad multiforme, con varias aristas, diversa, cambiante, silenciosa, pero presente en muchas de las interacciones que se dan entre sus actores.

A partir de dicha precisión Gómez Nashiki (2005, p.697) indica la necesidad de analizarla en sus consecuencias y no solamente a partir de la intencionalidad subjetiva de los autores. Su doble dimensión de fenómeno colectivo y experiencia privada, posibilita analizarla como un proceso integrado a las relaciones cotidianas y sociales. El estudio de la violencia debe servir tanto para comprender algunas dinámicas que se presentan en la escuela, así como una oportunidad para que se convierta en un espacio, a partir del cual, se generen nuevas estrategias y relaciones que atiendan este problema que, como se verá, tiene repercusiones educativas muy graves.

A partir de los aportes señalados hasta ahora, en la perspectiva de análisis acerca del problema de la violencia escolar, nos interesa focalizar la mirada no sólo en aquellos aspectos relacionados con la incidencia de la crisis económica y/o con la presencia de grupos criminales y del narcotráfico en la cotidianeidad escolar, sino también analizar la incidencia de representaciones sociales xenófobas y/o discriminatorias entre agentes escolares, aunado al debilitamiento de la eficacia del dispositivo escolar cuando se trata de su efecto socializador con sectores populares en condición de exclusión.

Lo anterior permitirá articular el problema de la relación existente entre violencia y exclusión en su conexión con la dimensión socioestructural, sin perder de vista que el problema no sólo es de inclusión (en un sentido de sólo “estar dentro”), por lo que no basta escuchar al otro, sino escuchar esa otra cosa que tiende a ser silenciada, tal como plantea Filmus (2003, p. 25 citado en Kornbilit 2008):

*Lo que la violencia como acto trae de diferente es que se sitúa fuera del lenguaje, diferenciándose así de los actos de trasgresión a lo instituido donde la pretensión es disputar ideas e imaginarios [...] De este modo, lo que caracteriza la violencia actual en las escuelas es la ausencia de nuevos modos de pensar y hacer frente a la “violencia”, obturados por el discurso*

*higiénico posdidáctico tradicionalmente utilizado para dar cuenta del orden escolar. En este sentido, lo que el contexto reclama es escuchar no sólo “al otro” —como proponen las perspectivas más ligadas a la resolución de conflictos— sino “otra cosa”.*

A partir de la revisión realizada en torno al campo problemático, encontramos otra veta de análisis al identificar los hallazgos significativos de algunos investigadores en torno a factores que condicionan y/o agudizan el fenómeno de la violencia dentro del entorno escolar y que, por lo tanto, resulta fundamental consideraren la creación de una propuesta de formación en el sentido que interesa a la Universidad Pedagógica Nacional y la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Así lo refiere Cecilia Fierro (2011) cuando identifica algunos de los tópicos que las investigaciones elaboradas recientemente en México ponen de manifiesto al explicar el binomio violencia-convivencia dentro del ámbito escolar. A partir de la revisión realizada, ella sintetiza los aportes de distintos investigadores alrededor de tres grandes desafíos que, desde su perspectiva, resulta necesario enfrentar a fin de convertir a la escuela en un espacio donde se cultive la cultura de paz y la inclusión:

- a) Es preciso fortalecer los procesos de reflexión académica y valoral en los salones de clase, dada la importancia de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y del razonamiento moral de los alumnos, a la vez que se contrarrestan los efectos de las interrupciones e indisciplina que derivan de la desmotivación de los alumnos.
- b) Los sistemas normativos y disciplinarios utilizados en muchas escuelas mexicanas requieren ser revisados y replanteados, ya que enfrentan una situación de desgaste.



- c) Un tema central de la vida escolar, relativo al trato al alumno, parece poco atendido y reflexionado en los espacios colegiados de las escuelas, a pesar de que tiene grandes consecuencias en la trayectoria académica de los alumnos, ya que se trata de la oportunidad de recibir o no un trato equitativo en la escuela.

Para dicha autora, los asuntos a los que se refieren cada uno de dichos desafíos nos remite a demandas que de ninguna manera son nuevas, ni ajenas a los problemas de convivencia que enfrentamos desde las escuelas, por lo que al ser atendidos de manera conjunta, ofrecen una vía adecuada para atender diversas manifestaciones de violencia, muchas de las cuales tienen su raíz en la propia organización escolar.

La importancia del clima de convivencia en la escuela como factor que condiciona el fenómeno de la violencia dentro del ámbito institucional, es un elemento a destacar en diversas investigaciones realizadas tanto en México, como en otros países de la región. En palabras de Di Leo (Di Leo, 2008, p. 17) el clima social de las escuelas funciona como un prisma que refracta de maneras particulares hacia el interior de la institución las “violencias provenientes del exterior”. Tal como plantea Velázquez, L.M. (2005, p. 752) resulta necesario abandonar la tendencia a considerar que los hechos de violencia escolar son una expresión de los fenómenos individuales que pueden resolverse cuando se elimina al supuesto causante de dichos hechos o situaciones.

Al igual que para Velazquez, Kornbilt (2008, p. 12) sostiene que es necesario pasar de un camino donde el énfasis está puesto en los problemas individuales de los alumnos, en cuanto a sus características personales y familiares —discurso que abrevaba de la impronta de la psicología en las ciencias de la educación—, a enfoques socioculturales que toman en cuenta tanto el peso de los factores estructurales en la vida escolar como los psicosociales.

En la investigación llevada a cabo por el autor citado anteriormente, junto con otros colegas, llegan a una serie de conclusiones que permiten evidenciar que los climas sociales escolares favorables —en los que se desarrollan prácticas pedagógicas que facilitan la integración y participación de los alumnos— disminuyen considerablemente la frecuencia de situaciones violentas, tanto en lo que respecta al hostigamiento como a las manifestaciones de violencia propiamente dicha.

Lo mismo reportan cuando se trata de la calidad de la relación educativa que se establece entre maestros y alumnos. El análisis de datos realizado en su investigación, les permitió hacer una tipología de las escuelas según el nivel de violencia, el nivel de conflictividad, la relación docente-alumno, el sentimiento de pertenencia de los alumnos en relación con la escuela y el clima social imperante en el establecimiento. Vinculando la variable relación docente-alumnos con el nivel de violencia, se observa que las escuelas con buena relación docente-alumnos tienen, en mayor proporción, un índice de violencia bajo, y lo opuesto sucede con aquellas en las que la relación docente-alumno es mala.

En este contexto, ¿cómo comprender el fenómeno de intimidación o de maltrato entre compañeros y compañeras? En relación con este fenómeno, Velázquez, L.M. (2005, p. 753) concluye en su investigación realizada a partir de las narrativas de los estudiantes sobre sus historias escolares, que el *bullying* se da preferentemente por una cuestión prejuiciosa; intolerancia frente al otro que resulta desconocido por diferente. En este contexto la discriminación presente en las prácticas de relación dentro del ámbito educativo, requieren ser objeto de análisis e intervención precisa dentro de la escuela cuando se reconocen en su relación con el abuso de poder.

Sin embargo, la posibilidad de afrontar este problema ha de ligarse al esfuerzo por visibilizarla dentro del espacio público de la escuela. Tal como plantea Gómez Nashiki (2005, p. 693), la posibilidad de tomar conciencia, al hacer visible dicho plano de análisis, se topa con la presencia de una tendencia al silenciamiento de

la violencia, cuando ésta se naturaliza en el propio ámbito escolar. A partir de los hallazgos encontrados en una investigación de tipo cualitativo realizada en el entorno de las escuelas, el autor concluye que existe una dificultad para visibilizar la forma en que la violencia se gesta, se sostiene y se reproduce dentro del ámbito institucional, dando lugar a que este fenómeno se considere como algo normal en las relaciones cotidianas. Su estructura y funcionamiento —resguardada por el docente en el marco del discurso institucional, y por los alumnos, apoyados en un código propio— promueve relaciones discriminatorias y, por consiguiente, productoras de violencia. La desnaturalización y visibilización de dicho fenómeno en su complejidad, resulta ser así uno de los desafíos a los que deberá responder la propuesta de formación de la especialización.

La relación detectada entre el silenciamiento, el pensamiento estereotipado y la conducta violenta, al analizar diversos estudios e investigaciones en torno a la dinámica de la violencia escolar, conducen a precisar la relevancia que habrá de tener dentro de la propuesta formativa de la especialización, la necesidad de favorecer procesos formativos que —a través de la deliberación y la comprensión crítica— permitan cuestionar creencias arraigadas en torno a la diversidad, al mismo tiempo que se privilegie la construcción de un modo de ser comunidad donde prevalezcan mecanismos de gestión política y cultural de la diferencia, que permita la inclusión en el reconocimiento de la diferencia, lo cual nos obliga a ir más allá de la dimensión curricular. (Rodríguez Mc Keon, 2009)

Si tal como sostiene Popkewitz (2000), los cambios de perspectiva dentro del ámbito escolar, en general, traen aparejados complejos procesos de apropiación y significación social que sólo pueden ser comprendidos como parte de los procesos de regulación social donde irremediamente se encuentran presentes las relaciones entre el saber y el poder, entendemos la relevancia de profundizar en los modos de regulación de la diferencia, entendiendo que ello contribuirá en la construcción de un tipo de comunidad más inclusiva.

Por otra parte, asumiendo que las características de las relaciones interpersonales, el contexto en el que éstas se desarrollan, así como las percepciones que los sujetos poseen y se forman en torno a la diferencia, tienen una alta influencia en las posibilidades de las instituciones educativas para prevenir y/o resolver las situaciones en su ámbito, resulta relevante poner en el centro el análisis la forma como se construyen los márgenes de inclusión-exclusión en la escuela. Lo anterior, asumiendo que los factores mencionados condicionan las formas de reconocimiento, que hacen plausible la construcción de un clima de convivencia pacífico y democrático, sustentado a partir del marco de los derechos humanos.

Se trata de reconocer, tal como plantea Yurén (2003, 2007) al arribar a sus conclusiones dentro del trabajo de investigación citado, la presencia de la dimensión ético-política, como un elemento fundamental que resultará fundamental tomar en cuenta al momento de delimitar el campo problemático que nos ocupa, sobre todo cuando lo que nos proponemos es influir en la construcción de un nuevo *ethos* institucional como plantean Elizondo y Rodríguez (2009).

### **1.1. La delimitación del campo de estudio de la especialización**

A partir de la revisión realizada podemos delimitar con mayor precisión el enfoque y la perspectiva acerca del campo de la especialización. Esta propuesta se refiere a la problematización, análisis y generación de alternativas alrededor del campo de la convivencia en la escuela. Su elaboración se ha dado con la participación de colegas de la CDHDF en un esfuerzo interinstitucional y pretende dar respuesta a la necesidad de construir herramientas para afrontar de otro modo el fenómeno de la violencia que sufre un notable incremento dentro del ámbito de las escuelas en la Ciudad de México.

El argumento que fundamenta el diseño de la propuesta curricular, se apoya en los siguientes supuestos que se construyen a manera de hipótesis:

- La cultura de la violencia se legitima como forma de convivencia en el ámbito escolar, a partir de la existencia de ciertos principios de gestión

política y cultural de la diferencia que justifican la existencia de prácticas desiguales que afectan la dignidad de las personas, dificultan su autorrealización y niegan su reconocimiento como sujetos de derecho. Para afrontarla, no sólo se requiere la generación de habilidades para la resolución de conflictos, sino la modificación del clima de convivencia que explica la existencia de dichas prácticas.

- Es a partir de dichos principios de gestión política y cultural de la diferencia, que se configura una forma de ser comunidad, que normaliza ciertos comportamientos y prácticas violentas, a partir de la naturalización de elementos homogeneizantes de tipo discriminatorio en la convivencia cotidiana. Por ello, nos distanciamos de aquellos enfoques que sobredimensionan el análisis de la problemática de la violencia como un fenómeno que puede ser estudiado en sí mismo, sin tomar en cuenta su conexión con los contextos en los que se gestan dichas prácticas violentas.
- La violencia no se genera como efecto de la alteración de un orden que requiere ser reinstaurado de manera conservadora en la escuela, sino como ejercicio de un abuso de poder. Diversas manifestaciones de violencia están asociadas con la demanda de apertura de los principios que rigen a dicho sistema de relaciones dentro del ámbito educativo. Para afrontar la violencia se requiere de la construcción de un entorno de convivencia institucional justo, regido por el respeto a los derechos humanos.
- El ejercicio de la violencia como construcción cultural se legitima cuando es silenciada. Es así que se convierte en un discurso sin voz que tiende a ser naturalizado cuando se vive de manera tácita. Por ello, resulta importante impulsar la capacidad de hablar de los problemas que suscita la convivencia, promover la deliberación y la comprensión crítica en los procesos formativos, así como desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para resolver los conflictos de manera pacífica, regulando la convivencia a través de procedimientos democráticos.

- La formación para la convivencia que se configura en la escuela deriva más del contenido pedagógico que se produce en las relaciones que se establecen con y en la institución educativa, que de los propios contenidos que formalmente explicitados han de transmitirse a través de la currícula. En otras palabras, asumimos que la escuela como espacio, forma para la convivencia desde el ambiente y las relaciones vividas, más que por lo formal y/o declarativo estipulado los planes y programas de las asignaturas específicamente destinadas para ello. Lo anterior implica ir más allá de la dimensión curricular y enfocarse también en la creación de climas propicios para el desarrollo de la capacidad de convivir de modo pacífico y democrático al interior de la comunidad escolar, así como en el establecimiento de un tipo de relación educativa basada en el reconocimiento y en un ejercicio democrático de la autoridad.

## **2. Propósito General de la Especialización**

Uno de los principales compromisos del proceso de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), tal como se enuncia en el documento rector de dicho Plan de Estudios, se relaciona con el requerimiento de construir una escuela mexicana que pueda responder a las demandas del siglo XXI. Dicho empeño sintetiza el desafío de convertir al ámbito escolar en un espacio de oportunidades para los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, cualquiera que sea su condición personal, socioeconómica o cultural; de inclusión, respeto y libertad con responsabilidad por parte de los integrantes de la comunidad escolar, donde se reconozca la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás, mediante redes colaborativas de conocimiento que generen las condiciones para lograrlo; un espacio agradable, saludable y seguro para desarrollar fortalezas y encauzar oportunidades en la generación de valores ciudadanos; abierto a la cultura, los intereses, la iniciativa y el compromiso de la comunidad; una escuela de la comunidad donde todos crezcan individual y colectivamente: estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, comprometiéndose íntegramente en el logro de la calidad y la mejora continua.

La importancia que dicho propósito adquiere dentro de la RIEB se refleja en dos de los ámbitos que definen las *competencias para la vida* que habrán de orientar la formación en el nivel de educación básica en nuestro país, tal como se describen a continuación:

- *Competencias para la convivencia.* Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- *Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y desarrollar la conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Como se puede ver, la posibilidad de desarrollo de dichos ámbitos de competencia, demanda actitudes prácticas y valores sustentados en la inclusión, el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia y la pluralidad, que más allá de los contenidos de las diversas asignaturas, sólo podrán formarse cuando se conviertan en vivencia cotidiana dentro del espacio escolar, al reconocer la importancia que juega el clima de trabajo y la relación educativa en la configuración de un *ethos* escolar con estas características.

Asumiendo el reto educativo que dicho propósito implica cuando somos testigos del incremento de la violencia en todos los ámbitos de la vida social, incluido el ámbito escolar, tal como se consideró en el estudio de factibilidad que se anexa, es que la especialización Gestión de la Convivencia en la Escuela: Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz se plantea el siguiente propósito general:

Que el profesional de la Educación Básica desarrolle su capacidad reflexiva para construir conocimientos y formar actitudes, valores y habilidades que, recuperando los saberes de su propia práctica, le permitan profundizar en la comprensión de aquellos elementos que influyen en la construcción de ambientes de convivencia inclusivos dentro de la escuela, así como las competencias necesarias para diseñar y proponer alternativas pertinentes para resolver conflictos haciendo frente a la violencia dentro del ámbito escolar, promoviendo procesos formativos significativos que favorezcan en los alumnos el aprendizaje de la convivencia en el marco de los derechos humanos y la cultura de paz.

### **3. Modelo pedagógico**

#### **3.1. La *gestión de la convivencia* como objeto de formación y transformación**

La categoría gestión de la convivencia funcionó como hilo conductor en el diseño de la propuesta. Alrededor de ella fue posible articular y secuenciar un conjunto de temáticas, estrategias y herramientas que permitirán a los estudiantes construir una mirada de conjunto acerca de los factores que condicionan la configuración de determinados modos de convivir y de resolver conflictos en la escuela y la construcción de alternativas pertinentes para su resolución. A partir de la reflexión en torno a la óptica y forma, desde donde los docentes realizan el análisis, diagnóstico y valoración de los problemas de convivencia que hoy día se enfrentan en el ámbito escolar, así como de la naturaleza de las estrategias que se construyen para visibilizarlas y afrontarlas, al comprender de diversas maneras la génesis y caracterización de la violencia —donde se vislumbran diversas miradas, desde las que hacen énfasis en salidas punitivas y/o autoritarias, hasta otra visiones centradas en la construcción de comunidades educativas articuladas a partir de la promoción de una cultura de paz y los derechos humanos— se aportan elementos para la comprensión del enfoque de la cultura de paz, los derechos humanos, la resolución de conflictos, así como para el diseño de diversas herramientas para el diagnóstico y afrontamiento de la violencia que mejoren la convivencia en la escuela. Dichas herramientas se despliegan distinguiendo tres planos de intervención educativa, que si bien tienen una especificidad propia, se



articulan entre sí: el trabajo formativo en el aula, la relación educativa y el clima de convivencia en el establecimiento escolar y en relación con la comunidad. La construcción de alternativas en cada uno de estos campos sólo será posible si se problematizan creencias y se reflexiona críticamente en torno a la forma como se conceptualiza la violencia y el conflicto dentro de la comunidad educativa y se aprehenden otros modos de resolución en el reconocimiento de la diferencia y el disenso.

### **3.2. Enfoque pedagógico en relación a la formación docente<sup>2</sup>**

El programa de la especialización en gestión de la convivencia: violencia, derechos humanos y cultura de paz en consonancia con la orientación de la Maestría en Educación Básica se dirige hacia la profesionalización (reflexivo-transformador de la práctica docente), es decir, que a partir de un proceso socializador, dinámico y complejo el sujeto esté en condiciones de recuperar su propio saber en el espacio de trabajo, a fin de tomar decisiones ejerciendo la democracia, la autonomía y la responsabilidad.

En este orden de ideas, el proceso educativo no sólo se centra en la actualización, sino que, tal como plantea Díaz Barriga (2000, p. 95):

- “Es una doble formación, en el sentido que implica aspectos de índole académica y pedagógica.
- Es una formación de tipo profesional, vinculada a determinadas necesidades sociales y ubicadas en el contexto particular de un sistema o institución educativa específica.
- Es una formación de formadores, debido a las implicaciones que a su vez esos profesores ejercerán sobre sus iguales, implicaciones que trascienden lo académico y social en sentido amplio.

---

<sup>2</sup> Las ideas que se comparten en este apartado son retomadas del documento general de la Maestría en Educación Básica, a fin de hacer explícita la coincidencia entre la propuesta específica de la especialización con los lineamientos pedagógicos generales que enmarcan a dicho posgrado.

- Es una formación caracterizada por el modelo educativo que se difunde a través de la misma”.

La docencia es compleja: los aspectos que la conforman son de distinta naturaleza, su complejidad va más allá de lo que sucede en el aula, los procesos de formación y la manera de abordarlos se centran en las situaciones de enseñanza en el espacio escolar. De acuerdo con Pasillas (2001, p. 50), en la docencia están implicadas cuestiones de distintas esferas: “la política educativa que orienta la actividad de enseñar; los aspectos referidos al orden institucional en que opera la enseñanza; los problemas relacionados con la profesionalidad de los maestros; los intereses de los grupos que participan de distintas maneras en la enseñanza; las condiciones prácticas de funcionamiento y la formación de los profesores”.

En cuanto a este último aspecto, existe un acuerdo fundamental en que el ejercicio de la docencia requiere una sólida formación tanto en los contenidos propios de la disciplina que se enseña, como en lo relativo a la forma de enseñar, su método, su didáctica, así como al conocimiento y tratamiento de los elementos que condicionan su aprendizaje.

En el caso de los profesores de educación básica, la tarea de la formación docente continua ha cobrado renovada importancia, debido a los cambios generados en este ámbito institucional. Los proyectos de reforma de las instituciones educativas traen generalmente aparejados la renovación, actualización y perfeccionamiento de sus cuadros docentes, asunto que es de vital importancia para llevar a la práctica los cambios estructurales propuestos y/o exigidos por el contexto sociohistórico y que deben expresarse en la formulación de los programas de formación de la UPN, como es el caso de esta maestría.

Los procesos de formación implican la necesidad de autoevaluarse y cuestionarse permanentemente sobre las propias acciones, para comprender el sentido de éstas y promover la capacidad de reflexión y análisis.

La formación del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse como un sujeto autónomo e independiente del conocimiento y la investigación. Debe conducir a una reflexión sobre las diferentes orientaciones conceptuales que existen en la formación del profesorado, que nos sitúen en ese marco epistemológico, social, filosófico e ideológico, pero sobre todo, que se expresen en prácticas educativas con resultados de aprendizaje en sus estudiantes.

La profesionalización docente es un proceso de construcción social, cultural y político que permite asumir ideologías éticas, crítica-reflexivas en pro, no sólo de un beneficio personal, sino a favor del desarrollo social. Por lo tanto, la formación continua de los profesores en servicio, parte del supuesto de que el mejoramiento de la calidad de la educación requiere una nueva forma de concebir la docencia, no sólo por parte de quienes diseñan los programas de intervención, sino por parte de quien ejerce la docencia. Piña (2003) menciona que la red simbólica de cada uno de éstos orientará la forma en la que se relaciona con los otros (colegas, alumnos, entre otros).

Las representaciones (personales y sociales) que se tienen de la enseñanza y la perspectiva adoptada sobre la formación docente, influyen en el modo en que los profesores llevan a cabo su trabajo y, en consecuencia, en el reconocimiento que pueden o no obtener de sus alumnos y de la institución escolar. También, sirven como orientación a las propuestas de formación del profesorado y en la conformación de proyectos educativos específicos. Como Brockbank (2002, p. 45) refiere: “La práctica real señala la filosofía subyacente del aprendizaje y supone un modelo implícito de la persona humana como aprendiz, lo que puede o no estar de acuerdo con las teorías profesadas del aprendizaje”. Esto destaca las inconsistencias que suele haber entre la teoría profesada y lo que hace el docente en su práctica cotidiana; aspecto que se recupera en esta maestría.

En el campo de la formación de docentes, se han elaborado distintos modelos teóricos, mismos que han estado presentes en la práctica, y que explican la función del ser, hacer, sentir y pensar de los docentes en determinados momentos históricos. Por supuesto, en términos de las prácticas concretas, esos modelos no

configuran realidades únicas, sino que se influyen, se traslapan o coexisten debido, como ya se señaló, a la práctica docente condicionada por múltiples dimensiones.

Entre los modelos teóricos de formación docente que se han construido se pueden identificar: (1) el práctico-artesanal, en el que la enseñanza es un oficio que se aprende reproduciendo los modelos existentes por medio de la práctica; (2) el denominado academicista, en el que lo esencial es que el docente domine el conocimiento de la disciplina que enseña, (3) el tecnicista-eficientista, en el que el profesor busca tecnificar la enseñanza con economía de esfuerzos, bajar el currículum a la práctica en forma simplificada y lograr técnicas eficientes en los procesos y productos, y (4) el hermenéutico-reflexivo, cuyo propósito es formar al docente, no sólo en conocimientos y habilidades diversas, sino, sobre todo, para que problematice su práctica, reflexionando sobre ella. (DeLella, C. 1999)

Esta maestría contribuye a la formación de los docentes del nivel básico en servicio en el sentido de esta última perspectiva, para que estén en mejores condiciones de realizar su tarea educativa en el actual contexto que empieza a configurarse. Se parte del hecho de que la docencia debe de concebirse como una profesión que requiere de un espacio propio y específico de competencias constituidas por conocimientos de la disciplina a enseñar, los procesos de intervención educativa, las habilidades para el manejo de recursos didácticos y de comunicación, actitudes éticas, así como un amplio desarrollo de la actividad intelectual. Esto se aborda desde un enfoque de formación docente basado en una concepción de la docencia como práctica reflexiva. Un enfoque de este tipo pretende que la formación se base en el conocimiento, sea analítica, autocrítica y reajuste la propia práctica.

La idea de la docencia reflexiva se ha acuñado a partir de los aportes de John Dewey sobre la experiencia reflexiva y su teoría de la indagación; en palabras de Schön (1992, p. 20):

*Para Dewey, la indagación combina el razonamiento y la acción en el mundo. Su teoría rechaza 'la autonomía del pensamiento', que se le ha relacionado con los mentalistas, y la imagen de la 'escalera del conocimiento' de los filósofos griegos que anteponen lo abstracto a las habilidades prácticas y la sabiduría a los asuntos cotidianos (...) la indagación al estilo de Dewey, [está] mediada por la reflexión consciente en una situación y, al mismo tiempo, es una forma de pensar y actuar en ella. Un elemento indispensable dentro de este análisis que coadyuva para la reflexión es el diálogo con la situación vivenciada”.*

Desde esta perspectiva, según Schön, la enseñanza y el aprendizaje podrían verse de manera óptima como un proceso comunicativo de diseño y colaborativo. En la enseñanza reflexiva, el profesor y el estudiante se unen en una conversación reflexiva; a partir de la cual se comprometen las personas hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimentan. Por lo tanto, se cuestionan sus premisas sobre el saber, sobre ellos mismos y el mundo; se encuentran al borde de su comprensión y del sentido del significado que da al mundo y con el mundo. A partir de este diálogo, el aprendizaje se transforma en reflexivamente crítico cuando las ideas emergentes se relacionan con los sentidos que se dan al saber, al yo y al mundo, y surge una nueva comprensión, con la situación, la cual toma forma de investigación de diseño comunicativo. (Brockbank,2002, p. 73)

Otro de los autores que ha hecho contribuciones respecto de la práctica docente, u oficio de enseñar, como él lo denomina, es Philippe Perrenoud (2004), quien señala que la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.

Por todo ello, la figura del practicante reflexivo está en el centro del ejercicio de una profesión, por lo menos cuando se le considera desde el punto de vista de la experiencia y de la inteligencia en el trabajo.

En síntesis, la perspectiva de formación docente asumida para el diseño de esta maestría, implica la participación y compromiso de los docentes en sentido estricto, pues la construcción de su práctica y la reflexión sobre ella, implica el conocimiento en la acción; es decir, que el proceso de formación deberá tener continuidad en las aulas, en la medida que se ponga en práctica el análisis reflexivo, en el marco del desarrollo de competencias profesionales.

### **3.3. Un programa de formación orientado a favorecer el desarrollo de competencias<sup>3</sup>**

El origen del término “competencia” se ubica a finales de los años sesenta en el contexto de los países industrializados, donde la capacitación laboral tiene importancia en términos de calidad y productividad. (Brockbank,2002, p. 78)

Al analizar las perspectivas teóricas donde se origina la noción de competencia, conviene resaltar el trabajo de algunos investigadores tales como Saussure que, a partir de 1916, incursiona en el campo lingüístico y plantea, desde una posición estructuralista, estudios sobre el desarrollo del lenguaje que dan nacimiento a la lingüística como ciencia y que reconoce la circunstancia específica en donde se da el habla, identificando entonces a la lengua como un fenómeno social. En 1965, Noam Chomsky (1970) introdujo la noción de competencia lingüística a partir del reconocimiento de un hablante-oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea. El autor define a las competencias como “capacidades y disposición para la actuación e interpretación y por tanto actividades cognoscitivas abiertas al futuro y a lo inesperado”. Finalmente, aclara que las competencias pueden ser cognoscitivas, afectivas, intencionales y comportamentales. En 1988, un grupo de investigadores de la Universidad de Harvard encabezado por Howard Gardner, se forma con el propósito de generar una Pedagogía para la Comprensión. De este

---

<sup>3</sup> Las ideas que se comparten en este apartado son retomadas del documento general de la Maestría en Educación Básica, a fin de hacer explícita la coincidencia entre la propuesta específica de la especialización con los lineamientos pedagógicos generales que enmarcan a dicho posgrado.

grupo, David Perkins (1999, p. 72), plantea que: “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”. Posteriormente, Sonia Lavín (1990, p. 11), refiere que las competencias son “un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que califican a un ser humano para desenvolverse en los distintos dominios que determinan su calidad de vida”, lo cual implica “una capacidad de desempeño real” que se logra en tres ámbitos “saber hacer”, “saber decir” y “saber actuar”.

Retomando el análisis sociocultural de Vigotsky, conviene considerar la relación entre una perspectiva de competencias universales y las demandas del entorno cultural que implican una intervención mediada. Por lo tanto, se puede decir que las personas resuelven sus problemas, en función de los recursos que el entorno les proporciona; quien posea mayores recursos desarrollará competencias que le permitirá enfrentar las exigencias de su contexto, más que otra persona restringida cultural y tecnológicamente (Garduño y Guerra, 2008).

Silvia Schmelkes (1996) plantea que una competencia abarca al menos cuatro componentes: información, conocimiento, habilidades y valores. También señala que el concepto de competencia tiene un apellido que es el de la calidad de vida.

Por su parte Garduño, Guerra, Rodríguez y colaboradores (1999), plantean el concepto de competencias para la vida que “implica el enlace de saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias, entre otros, a fin de enfrentar de manera adecuada los diversos retos que la cotidianidad nos presenta”.

En términos generales, “las competencias describen comportamientos integrados por habilidades cognoscitivas, disposiciones socioafectivas, destrezas motoras e informaciones que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, actividad o tarea” (Thierry, 2004). Por lo tanto, las competencias implican aprendizajes integradores y reflexiones sobre ellos.

Uno de los debates centrales que se han suscitado en el ámbito de las competencias se refiere a la manera como éstas se desarrollan. Gardner, en 2001, plantea que existe un componente neuropsicológico base del desarrollo, en tanto que la Sociedad Colombiana de Pedagogía, en 2002, subraya el papel de las condiciones socioculturales que determinan la génesis y desarrollo de las competencias. Desde ambas perspectivas, la construcción de competencias es un proceso psicosociogenético de naturaleza cultural y las mediaciones que el entorno ofrece son definitivas para potenciar las capacidades innatas del sujeto, y generar procesos metacognitivos que le permitan enfrentar, de manera cada vez más inteligente, su entorno. Cabe subrayar que estos procesos metacognitivos son a la vez meta-afectivos, ya que los esquemas internos del individuo presentan facetas cognitivas y afectivas solidarias entre sí y mutuamente determinadas. (Garduño y Guerra, 2008)

Para la Secretaría de Educación Pública (2009): “Desde el punto de vista educativo, una competencia implica poner en juego comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una actividad, una tarea, un papel o un desempeño. La manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes para el logro de propósitos en un contexto determinado”.

A nivel internacional, se reconoce que el sujeto no solamente cumple funciones técnicas y profesionales, sino también aptitudes y actitudes que lo llevan a resolver conflictos de diferente índole, como asumir riesgos, trabajar en equipo, comunicarse y tener iniciativa para el cambio.

Como se puede apreciar, el concepto de competencia ha adquirido diferentes sentidos a medida que ha sido objeto de análisis, reflexión y resignificación en los contextos (industrial, educativo, lingüístico) en los que se le piensa.

En el fundamento psicopedagógico de esta maestría se recupera la aportación de algunos autores en torno a las competencias:



Para Perrenoud (2004, p. 11), el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición enfatiza en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes; aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la práctica cotidiana.

Por lo tanto, una competencia representa:

1. Los tipos de situaciones en las que el sujeto interviene dando una respuesta de cierto control.
2. Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos, metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
3. La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permitan la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes”.

Por otra parte, para Francisco Imbernón (2004, p. 28), el concepto de competencia se aplica al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto. La competencia no implica homogeneidad, sino aplicación diversa según la situación y el saber escoger u organizarse según las capacidades y conocimientos adquiridos. Por tanto, estas nuevas formas de

explicar y entender los hechos serán versátiles en la medida de los avances sociales, culturales, tecnológicos, científicos y educativos.

Concluyendo, la competencia, es una capacidad que tiene el individuo de emplear los recursos con los que éste cuenta (habilidades, conocimientos, actitudes, entre otros), y en interacción con otros construye alternativas de solución convenientes a las diversas situaciones y demandas sociales, políticas, culturales e ideológicas, éstas le permiten a la vez ubicarse en distintos puntos de referencia y dar nuevas explicaciones, para sí mismo y para los demás.

La competencia tiene que ver con los propios recursos que el individuo ha logrado o no desarrollar, como profesional y ser humano, para enfrentar cualquier situación. Lo social, está presente como requerimiento para valorar si un sujeto es competente en relación a los requerimientos instituciones y necesidades sociales.

Así, las competencias profesionales se forman actuando sobre los propios procesos cognitivos y reflexivos de forma autónoma y estratégica a través de la medicación que realiza cada uno de los seres humanos, en situaciones vivenciadas (Figura 1).

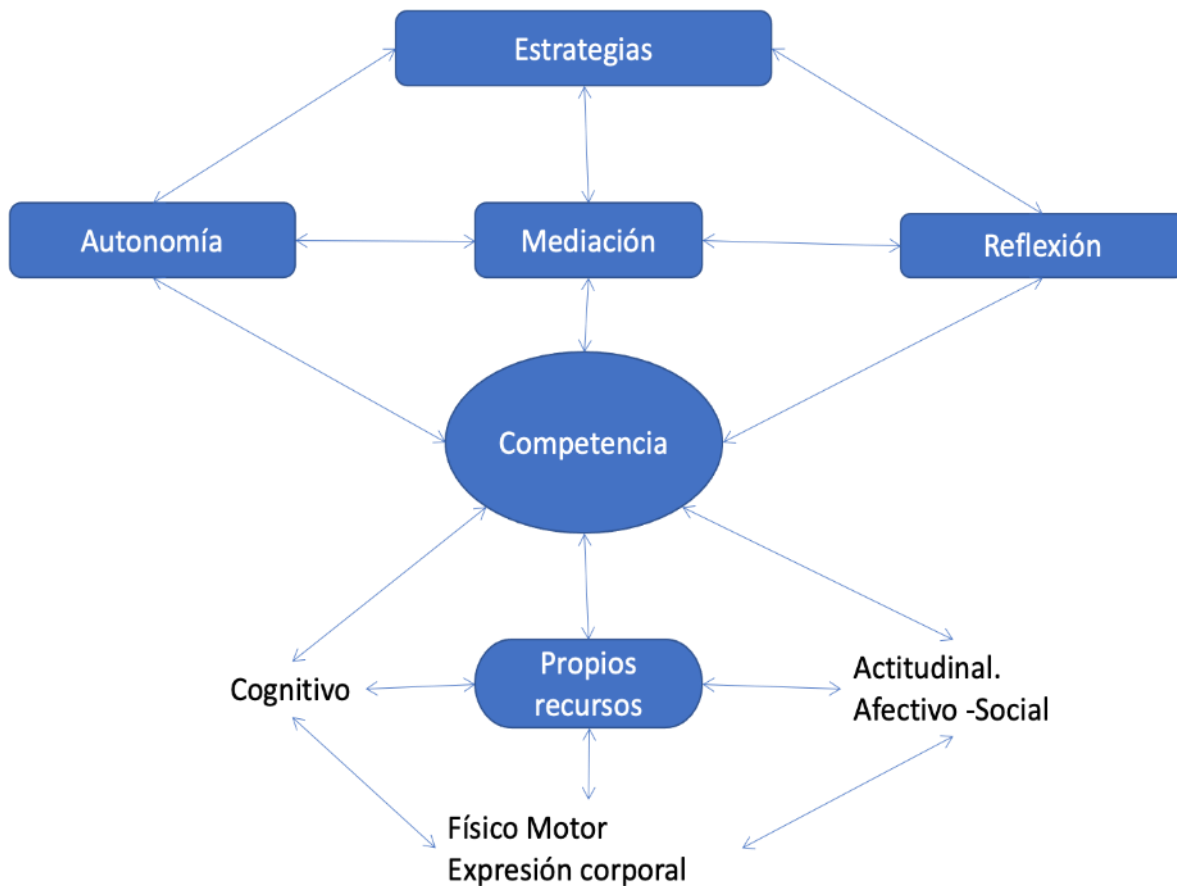


Figura 1. Esquema del concepto de Competencia.

El sentido de competencia al que aquí se alude, toma en cuenta el carácter integral del sujeto. Implica un proceso de construcción reflexiva en la intervención. Esto es así porque el desarrollo de una competencia no es sólo la adaptación del individuo a los requerimientos del ambiente, sino también la posibilidad de transformación en dos sentidos: de la propia persona y de la realidad.

Los ámbitos en los cuales se concreta la formación basada en las competencias implica distintas movilizaciones y ajustes, dependiendo de los propios requerimientos en la acción, que es la intervención profesional del docente de educación básica: la acción en la vida.

#### **4. Perfil de egreso**

Con la especialización en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional en convenio interinstitucional con la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, se promueve el desarrollo de competencias profesionales que, mediante una actitud crítica reflexiva, permitan al egresado afrontar de manera pertinente el diagnóstico y la construcción de alternativas de solución a los problemas de convivencia y violencia que se presentan en el ámbito escolar.<sup>4</sup>

A través de la creación de condiciones idóneas para el aprendizaje, se pretende que a lo largo de la especialización se promueva el desarrollo de tres grandes ámbitos de competencia que habrán de contribuir a que los egresados puedan participar en la construcción de mejores ambientes de convivencia al interior de sus centros educativos, en el entendido de que éstos se desarrollan de modo transversal al proceso de formación y de forma articulada entre sí.

##### **a) Competencias para la identificación, reconocimiento, análisis y creación de alternativas para generar una cultura de la convivencia incluyente y pacífica**

Asumiendo la importancia de visibilizar una problemática que tiende a ser elusiva en su modo de tratamiento, éste ámbito de competencia pone el acento en la necesidad de promover el desarrollo de la capacidad para percibir, elaborar e intervenir en la construcción de alternativas específicas para la resolución de los problemas que se enfrentan en la convivencia y promover experiencias formativas que permitan aprender a convivir, de manera pertinente y a partir de diagnósticos específicos.

##### **b) Competencias para la escucha, el diálogo y la apertura a la alteridad en las relaciones educativas**

---

<sup>4</sup> Se anexa cuadro general en el que se integran las competencias genéricas y específicas a desarrollar en cada módulo. (Véase Anexo 1)

Este ámbito de competencia hace referencia a la necesidad de crear condiciones para que los docentes puedan involucrarse en un proceso de apertura que favorezca la ruptura de estereotipos y el desarrollo de las capacidades de escucha y diálogo, como estrategias básicas en la construcción de diagnósticos y alternativas de intervención que favorezcan la creación de un clima de convivencia pacífico e incluyente en la vida escolar y comunitaria.

**c) Competencias para el autoconocimiento, la autorregulación y autonomía como agente reflexivo de contención y cambio**

Se trata de favorecer que los maestros puedan implicarse en el análisis de sí y acerca de la forma en la que se construye y consolida la autoimagen y la identidad personal y profesional. Ello se relaciona con la promoción de una mayor autonomía en el docente para lograr un actuar consciente y responsable que se hace cargo, ante sí mismo y los demás, para asumir su papel como agente reflexivo de contención y cambio, a fin de innovar en el tratamiento de las problemáticas de la convivencia que se viven de manera cotidiana dentro del ámbito escolar.

## **5. MAPA CURRICULAR**

## 5. Mapa curricular

Tomando como base dicha conceptualización amplia en torno a la formación para la convivencia, queda claro que la caracterización de los procesos formativos en torno a lo que significa aprender a convivir en la escuela, no se limitan a la adquisición de información y tampoco se agotan en los saberes y/o competencias que de manera explícita y directa se organizan a través de la vía curricular. Por el contrario, involucra el desarrollo de múltiples aprendizajes que influyen en la conformación de modos de ser, de actuar y de relacionarse que de manera en muchos casos implícita —aunque no sin intencionalidad— son construidos en la escuela como campo de experiencia fundamental para la socialización política. Es así que los módulos que conforman el mapa curricular se diseñaron de tal manera que permitan el análisis de tres objetos de transformación articulados entre sí.

A continuación se expone gráficamente el mapa curricular de la especialización como parte de la Maestría en Educación Básica:

El mapa curricular está organizado en seis módulos.

<b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA</b>		
<b>ESPECIALIZACIÓN 1</b>		
<b>MÓDULO 1</b>  1°trimestre de la Especialización y de la Maestría	<b>MÓDULO 2</b>  2° trimestre de la Especialización y de la Maestría	<b>MÓDULO 3</b>  3°trimestre de la Especialización y de la Maestría
24 créditos	24 créditos	24 créditos
<b>TOTAL DE CRÉDITOS DE LA ESPECIALIZACIÓN 1 = 72</b>		

ESPECIALIZACIÓN 2		
OPCIÓN MAESTRÍA		
<b>MÓDULO 4</b>  1° trimestre I. Repensar la violencia en la escuela desde el enfoque de los DDHH y la cultura de paz para el diagnóstico y la intervención.	<b>MÓDULO 5</b>  2° trimestre II. Procesos formativos para la convivencia, relación educativa y resolución de conflictos.	<b>MÓDULO 6</b>  3° trimestre III. Hacia una comunidad inclusiva. Convivencia, regulación y participación.
24 créditos  12 horas semana/trimestre	24 créditos  12 horas semana/trimestre	24 créditos  12 horas semana/trimestre
<b>TOTAL DE CRÉDITOS DE LA ESPECIALIZACIÓN 2 = 72</b>		
<b>CRÉDITOS DE TESIS DE GRADO PARA MAESTRÍA = 20</b>		
<b>TOTAL DE CRÉDITOS DE LA MAESTRÍA = 164</b>		

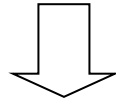
La especialización formará parte del segundo piso de la Maestría en Educación Básica y de igual manera será ofertada como especialización independiente con un registro de enmienda individual.

### **Relación general de actividades académicas de apoyo curricular**

El proceso de formación que se realizará a lo largo de los tres módulos de trabajo de modo presencial, implicará elementos de tipo teórico, metodológico y vivencial que irán acompañados de una modalidad de intervención de tipo autodiagnóstico que los docentes realizarán en su contexto de práctica, a fin de promover el desarrollo de su capacidad para la identificación de los problemas en torno a la convivencia y para la construcción de alternativas situadas, para lo cual será de suma utilidad el método de análisis de caso. El siguiente cuadro muestra las principales actividades a realizar durante dicho proceso:



## ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO Y VIVENCIAL



### Línea de intervención práctica centrada en el autodiagnóstico y la generación de alternativas

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Diseño de una estrategia de diagnóstico desde el enfoque de derechos humanos, y reconocimiento de ámbitos problemáticos y necesidades de transformación, a partir de la caracterización de las relaciones de poder y del ejercicio de los derechos en el dispositivo escolar.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Diagnóstico/caracterización de los dispositivos para la resolución de conflictos en el centro escolar y el aula.</li><li>• Diagnóstico/caracterización de problemas en la resolución de conflictos, reconocimiento de ámbitos problemáticos, necesidades de transformación y diseño de estrategias de intervención en la formación para la convivencia, así como para el mejoramiento de la relación educativa.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificación de las dinámicas implicadas en la construcción de una comunidad inclusiva en la escuela así como las reglas que regulan las interacciones; reconocimiento de ámbitos problemáticos, necesidades de transformación y diseño de estrategias para favorecer la participación en un ambiente regulado.</li></ul> |
|---|---|---|

**La duración del programa** de la especialización es de un año y se integra por tres trimestres.

## **6. PROGRAMAS DE ESTUDIO**

## 6. 1. Programas de estudio por módulo<sup>5</sup>

### Módulo I

#### Repensar la violencia en la escuela desde el enfoque de los derechos humanos y la cultura de paz para el diagnóstico y la intervención

#### Problema estructurador del módulo

Hoy día, la dificultad para encontrar salidas ante lo que vivimos en nuestro país produce gran desaliento. De manera cotidiana, la violencia y el caos irrumpen en los diversos espacios de nuestra vida, haciendo ver que los mecanismos de regulación social y política de la diferencia que por muchos años estructuraron la convivencia resultan ser insuficientes, para hacer frente a los procesos que la nueva experiencia social implica.

En el caso de la escuela, la complejidad de la vida social se introduce en sus marcos, haciendo aún más difícil la tarea de educar a los futuros ciudadanos y ciudadanas por lo que, preguntas de antaño surgen de nuevo, aunque ahora tal vez de manera más urgente: ¿cuáles han de ser las estrategias del quehacer escolar frente a los problemas de violencia presentes en diversos espacios de nuestra vida social?, ¿qué tipo de formación escolar es necesaria a fin de contribuir a desarmar la cultura de la violencia como factor que obtura toda posibilidad de convivencia pacífica?, ¿cómo promover la construcción de climas sociales que permitan que la escuela pueda convertirse en comunidad de aprendizaje para la formación de nuevos modos de convivir?

En la búsqueda de respuestas a los múltiples cuestionamientos que se abren con respecto a la función de la escuela como instancia formadora de capacidades y valores para la convivencia, el **Módulo I. Repensar la violencia en la escuela**

---

<sup>5</sup> Se tomó la estructura sugerida para la elaboración de los programas dentro de la Maestría en Educación Básica.

**desde el enfoque de los derechos humanos y la cultura de paz**, propone reflexionar sobre la forma como se conceptualiza la violencia, así como las formas y estrategias utilizadas para afrontarla dentro del ámbito educativo.

Asumiendo que existe una dificultad para visibilizar y dar tratamiento a la problemática de la violencia escolar se busca problematizar la tendencia a *naturalizar* dicho fenómeno, aportando elementos para resignificar el modo como se explica su génesis y desarrollo, así como la naturaleza de su tipología para, posteriormente, problematizar las creencias y actitudes que han sostenido las formas de afrontamiento, profundizando en la identificación de las características que poseen diversas propuestas de intervención y los efectos que producen. Asimismo, al comprender la violencia como fenómeno estructural complejo, se introduce la reflexión acerca del paradigma de los derechos humanos y la cultura de paz como enfoque pertinente para repensar a dicho fenómeno desde otra perspectiva al elaborar una estrategia de diagnóstico para ser aplicada en el ámbito escolar de procedencia de cada maestro participante.

### **Competencias a desarrollar**

- Identifica diversos tipos y manifestaciones de violencia dentro de su ámbito escolar así como sus efectos en los sujetos que son particularmente vulnerables al ejercicio de dicha violencia al realizar análisis de casos concretos.
- Analiza críticamente las prácticas educativas que generan sexismo, exclusión y discriminación en su centro educativo.
- Comprende y contrasta los supuestos del enfoque de derechos humanos y sus derivaciones en el trabajo educativo, distinguiendo sus efectos en términos formativos.
- Problematiza las situaciones generadoras de violencia y/o conflictos en la convivencia dentro del ámbito escolar en su articulación con el clima escolar prevaleciente.
- Utiliza diversos procedimientos, estrategias e instrumentos para realizar diagnósticos sobre la violencia en su escuela y los aplica adecuadamente.

- Identifica diversas maneras de afrontar las situaciones de violencia en el ámbito escolar, distinguiendo las perspectivas implicadas en cada una de ellas y sus repercusiones en la resolución de las problemáticas de la convivencia.
- Reconstruye su modo de intervenir en las situaciones de violencia y se pregunta y reflexiona sobre cómo lo hace y los efectos que produce.
- Analiza diversas rutas a seguir para intervenir en situaciones de crisis.

## **Ejes problematizadores**

I. Violencia, poder y género

II. Derechos humanos, dignidad y cultura de paz

III. Herramientas para el análisis de la violencia en la escuela y la intervención en situaciones de crisis

## **Propuesta temática**

### **Eje problematizador I. Violencia, poder y género**

1. La génesis de la violencia y su carácter social
2. Tipos y manifestaciones de la violencia, enfoques de análisis
3. La espiral de la violencia y sus dinámicas de configuración
4. Nuevas masculinidades, violencia de género y sus manifestaciones dentro del ámbito educativo

### **Eje problematizador II. Derechos humanos, dignidad y cultura de paz**

1. El respeto a la dignidad como núcleo duro de los DDHH
2. La cultura de paz y los derechos humanos vs la cultura de la venganza
3. Los principios de los DDHH y la no discriminación
4. La vivencia de los derechos humanos como un estilo de vida en las prácticas de convivencia

### **Eje problematizador III. Herramientas para el análisis y diagnóstico de las violencias en la escuela y la intervención en situaciones de crisis**

1. Las violencias escolares: tipos y manifestaciones
2. La relación entre el clima social y la violencia en la escuela
3. Análisis de estudios sobre violencia escolar y diseño de una estrategia de diagnóstico desde el enfoque de derechos humanos
4. Enfoques y modelos de intervención para el afrontamiento de la violencia en la escuela: del enfoque punitivo al interés centrado en la gestión de la convivencia y estrategias de intervención en situaciones de crisis

#### **Fuentes y recursos para el desarrollo del módulo**

##### a) Referencias hemerográficas y digitales

Testimonios de maestros sobre casos de violencia en la escuela y estrategias de afrontamiento.

Videos. Festival “Premios por los Derechos” 2003-2011. México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Materiales educativos de la CDHDF

Notas periodísticas

##### b) Referencias bibliográficas básicas y complementarias

Araos, C., Correa, V. (2004), *La escuela hace la diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Fundación Paz Ciudadana Instituto de Sociología P.U.C. Edición: Catalina Mertz.

Azaola, Elena. *Violencia intrafamiliar y maltrato infantil*. Cuadernos para la Educación en Derechos Humanos Núm. 2. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

CDHDF. (2010), “Resultados del Instrumento de Percepción de Violencia”, En: *Un viaje rumbo a la cultura de respeto a los derechos de los jóvenes*. México, CDHDF p. 56-73

CONAPRED (2010), *Encuesta Nacional Sobre Discriminación en México ENADIS 2010*.

Fernández de Juan, Teresa (Coordinadora). (2004), *Violencia contra la mujer en México*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. México, D. F.

Fierro, C. (2011), "Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar". Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. Identificación y transferencia de buenas prácticas. Ciudad de México, Dic. 2011,

Flores Bernal, Raquel. (2005), *Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 38 pp. 67-86.

Galtung, Johan. (1998), *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Colección Red Gernika, 6 Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

GDF. (2007), *Estudio exploratorio sobre el fenómeno de maltrato e intimidación entre compañeros en la Ciudad de México*. México, Secretaría de Educación, Gobierno del Distrito Federal.

Hirmas, C. y Carranza, A. (2008), "Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela". En *III Jornadas de cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de costa Rica, pp. 56-135.

INEE. (2007), *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México, INEE.

Jares, Xesús. *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular.

Jares, Xesús. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. España: Editorial Popular.

Lamas, Martha. *La perspectiva de género*. En: La tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. México: SNTE. Tomado de:

<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>

OREALC (2008), *Convivencia democrática inclusiva y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. UNESCO Santiago. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184S.pdf>

Ortega, Sylvia; Ramírez, Marco. A., Castelán, Adrian. (2005), *Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 38, pp. 147-169.

Kornblit (coord.) (2008) *Violencia escolar y climas escolares* Editorial Biblos, Buenos Aires.

Melero, J. (1999), *Conflicto y violencia en los centros escolares*, [Artículo electrónico]<http://www.movilizacioneducativa.net/imprimir.asp?id Libro=130>

Mendoza, M. y Ledesma C. (2011), *Manual para construir la paz en el aula*, México, CDHDF.

Mineduc. (2009), *¿Cómo evaluar la convivencia escolar?*, [Artículo electrónico] <http://www.convivenciaescolar.cl/Organizar la Convivencia Escolar/26-Como evaluar la Convivencia Escolar>

Sanmartín, José. (2004), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona, Ariel..

SEP (2006), *Programa Escuela Segura*. México, Secretaría de Educación Pública.

SEP (2006), *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México, SEP.

SEP (2009), *Planes y programas de la educación primaria*. México, SEP

UNICEF (2009), *Informe Nacional sobre Violencia de Género en Educación Básica*. México, UNICEF, SEP.



## Módulo II

### Procesos formativos para la convivencia, relación educativa y procesos de resolución de conflictos

#### Problema estructurador del módulo

El **Módulo II. *Procesos formativos para la convivencia, relación educativa resolución de conflictos*** propone contribuir al desarrollo de nuevas formas de enfrentar las diferencias y de manejar los conflictos en las interacciones cotidianas que se realizan entre maestros y alumnos dentro de los procesos formativos asumiendo que éstos pueden convertirse en una oportunidad para favorecer la convivencia. Por la vía del autoconocimiento del sujeto, así como de la identificación de las dimensiones implícitas en el conflicto, se pretende sensibilizar acerca de la importancia de facilitar la resolución de los conflictos que se suscitan en la relación educativa al favorecer un mayor reconocimiento de la perspectiva de los otros al interior de los procesos formativos cuando se erradican el prejuicio y la discriminación, además de promover la construcción de otros modos de ejercer la autoridad pedagógica, que permitan la creación de disposiciones en los alumnos para fungir como agentes protagónicos o catalizadores de cohesión social.

Siguiendo estos propósitos, en el diseño de este módulo se reconocen tres grandes dimensiones de análisis: por un lado, la comprensión de los aspectos relacionados con la génesis y la dinámica de los conflictos; por el otro, los elementos fundantes de una práctica formativa centrada en el diálogo para aprender a resolver conflictos y convivir. Se concluye con la problematización de los principios que estructuran la relación educativa, haciendo una crítica hacia el modo tradicional de ejercer la autoridad docente, a fin de promover el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes, como condición para la creación de un clima de convivencia proclive a la resolución de conflictos de manera pacífica.

## **Competencias a desarrollar**

- Contrasta sus ideas acerca de la valoración del conflicto en la convivencia y hace un análisis fundamentado de su propia perspectiva.
- Reflexiona y autoevalúa su forma de actuar al intervenir en el afrontamiento de situaciones de violencia y/o de resolución de conflictos en la convivencia.
- Escucha, observa y describe situaciones de conflicto en la convivencia cotidiana escolar, construyendo alternativas pertinentes para promover y/o intervenir en su resolución a partir del diagnóstico situado.
- Utiliza en forma diversificada diversos recursos y estrategias para la resolución de conflictos en su práctica educativa.
- Se implica en un análisis de la forma en la que construye y consolida su autoimagen como autoridad pedagógica en su quehacer docente.
- Se involucra en un proceso de ruptura de estereotipos y de apertura a la alteridad con respecto a su papel como docente y en su relación con sus alumnos.
- Desarrolla capacidades didácticas para promover experiencias formativas centradas en la deliberación y el diálogo, la creatividad, la reflexividad y comprensión crítica.

### **Ejes problematizadores:**

I. La dinámica del conflicto, su conceptualización y formas de resolución

II. Los procesos formativos para aprender a convivir y resolver conflictos

III. Desarrollo de la autorregulación a partir de nuevas prácticas en la relación educativa

## **Propuesta Temática**

### **Eje problematizador I. La dinámica del conflicto, su conceptualización y formas de resolución**

1. Autoconocimiento y reconocimiento del origen del conflicto
2. Los discursos que producen el conflicto (quién habla cuando se produce un conflicto), factores causales y tipos de conflicto
3. Actitudes, valores y cosmovisiones ante el conflicto y formas de enfrentarlo
4. El diálogo y los dispositivos para el manejo y resolución pacífica de conflictos

### **Eje problematizador II. Los procesos formativos para aprender a resolver conflictos y convivir**

1. La reflexividad y la creatividad en la creación de nuevas prácticas
2. Del adoctrinamiento y la inculcación al desarrollo de la deliberación y la comprensión crítica
3. El poder del diálogo y la acción como antídoto frente a la violencia en las prácticas educativas
4. Los procedimientos formativos de la FCyE y la construcción de herramientas para la formación de una cultura de paz

### **Eje problematizador III. Desarrollo de la autorregulación a partir de nuevas prácticas en la relación educativa**

1. Autoridad docente, regulación del trabajo educativo y construcción de autonomía
2. Un desafío del vínculo cívico en la relación educativa: aprender a mirar desde la afectividad
3. El desarrollo del sujeto moral y los procesos de interiorización de las normas
4. Reconocimiento de derechos y compromisos en el proceso de autorregulación

## Fuentes y recursos de apoyo

Referencias hemerográficas y digitales

Cuentos con uso didáctico

Película: *12 hombres en pugna*

Ejercicios vivenciales de autoconocimiento y autoconcepto, dilemas valorales a partir del modelo jurisprudencial y de resolución pacífica de conflictos.

Instrumentos para el diagnóstico de conflictos en el aula y en la relación educativa  
Testimonios de maestros sobre casos de violencia en la escuela y estrategias de afrontamiento.

Videos. Festival "Premio por los Derechos" 2003-2011. México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Materiales educativos de la CDHDF

Notas periodísticas

Referencias bibliográficas básicas y complementarias

Alzate, R. (1998), *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Burton, J. (1990), *Conflict: Resolution and Provention*. Virginia: Center Conflict Analysis and Resolution, George Mason University, The Macmillan Press.

Conde, S. (2004), *Hacia un ambiente escolar justo y de legalidad: reglas, disciplina y solución de conflictos. Educar para la democracia*. Cuadernillos de apoyo a la gestión escolar democrática. Cuadernillo 6. Instituto Federal Electoral. México, D. F.

Cornelius, H. (2003), *Tú ganas, yo gano: cómo resolver conflictos creativamente*. Madrid: Gaia Ediciones.

Fierro, C. y Carvajal, P. (2003), *Mirar la práctica docente desde los valores*. México, Grupo Editorial.

Fierro, C. (2011), "Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar". Conferencia presentada en el Congreso Nacional

de Gestión de la Seguridad Escolar. *Identificación y transferencia de buenas prácticas*. Ciudad de México, Dic. 2011.

Fisas, V. (1994), *Alternativas de defensa y cultura de paz*. Madrid: Editorial Fundamentos.

↑Fisas, V. (1998), *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria Editorial. pp. 33.

Fisas, V. (1998), *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria Editorial.

Fisher, R; Kopelman, E; Kupper, A. (1996), *Más allá de Maquiavelo: herramientas para afrontar conflictos*. Barcelona: Garnica.

Galtung, J. (1998), *Tras la violencia, R: Reconstrucción, Reconciliación. Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y de la violencia*. Gernika Bakeaz, Gernika Gogoratuz.

García, S. y Vanella, L. (1992), *Normas y valores en el salón de clases*. México. Universidad Nacional Autónoma de México/ Siglo XXI Editores.

Gascón, P. (s/f) Actitudes ante los conflictos: esquema y encuesta. Disponible en: [pacoc.pangea.org/documentos/](http://pacoc.pangea.org/documentos/)

González.Capitel, C. (2001), *Mediación x 7*. Barcelona: Atelier.

Guzmán, V.M. El reconocimiento como transformación de conflictos. Disponible en: [www.inter-mediacion.com/martinezguzman.htm](http://www.inter-mediacion.com/martinezguzman.htm)

Jares, X. (2001), *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. España, Editorial Popular.

Jares. X. *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular.

Jarés, X. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. España: Editorial Popular, 1999.

Krishnamurti, J. (1995), *Sobre el conflicto*. Madrid: EDAF.

Lederach, J.P. (1998)., *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedad divididas*. Bilbao: Bakeaz, Red Gernika.

Léderach, J.P. (2007), *La imaginación moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz, Red Gernika.

Léderach, J.P. Análisis del conflicto. Disponible en: [www.scribd.com/doc/7244000/EI-Analisis-Del-Conflicto-Lederach](http://www.scribd.com/doc/7244000/EI-Analisis-Del-Conflicto-Lederach)

Cascón, P. *Educación en y para el conflicto*. Disponible en: [escolapau.uab.cat/img/docencia/recurso001.pdf](http://escolapau.uab.cat/img/docencia/recurso001.pdf)

Léderach, J.P. (1998), *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedad divididas*. Bilbao: Bakeaz, Red Gernika.

Miller, G.R., Steinberg, M. (1974), *Between people: a New Analysis of Interpersonal Communication*. Chicago: Science Research Associates.

Munné, M; Mac-Cragh, P. (2006), *Els 10 principis de la cultura de mediació*. Barcelona: Editorial Graó.

Pastor, X; et.al (2005), *Guía práctica de la gestión de conflictos en el tejido asociativo*. Barcelona: Editorial Mediterrània. pp.36.

Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Editorial Paidós.

Puig, J.M. (2003), *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Editorial Paidós.

SEP (2006), *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México, SEP.

SEP (2009), *Planes y programas de la educación primaria*. México, SEP.

Thomas, K.W.; Kilmann, R.H. (1974), *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. New York: Xicom, Inc.

Vinyamata, E. (2007), *La conflictología*. Barcelona: Editorial

## **Módulo III**

### **Hacia una comunidad inclusiva. Convivencia, regulación y participación**

#### **Problema estructurador del Módulo**

El **Módulo III. Hacia una comunidad inclusiva. Convivencia, regulación y participación** propone contribuir a proporcionar herramientas para que los docentes puedan identificar las dinámicas que favorecen y/o dificultan la construcción de una comunidad inclusiva en la escuela, así como favorecer el desarrollo de estrategias de participación para la convivencia democrática y pacífica en un ambiente regulado en relación con los estudiantes pero también con los padres y madres de familia dentro de la comunidad.

Asumiendo que las condiciones para construir dichos modos de convivencia se ven obstaculizados por la presencia de una cultura de la impunidad, de la discriminación y sujeción del otro a través del control y el miedo; que traen como consecuencia el desdibujamiento de la civitas en su potencialidad para reconstruir espacios democráticos y pacíficos de convivencia en la escuela, se trata de propiciar la posibilidad de repensar sus maneras de gestionar la convivencia en su propio centro escolar al verse y valorarse a sí mismas como comunidades aprendientes de sí y para sí. Lo anterior facilitará el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias que favorezcan el reconocimiento al mirarse y escuchar desde su propia especificidad.

A partir de la aprehensión de un conjunto de herramientas apoyadas en la metodología de trabajo por proyectos, el estudio de caso y la solución de problemas, se favorecerá la construcción de una cultura de prevención y paz centrada en el cuidado que, como salida alternativa, habrá de oponerse a los enfoques punitivos centrados en la mera sanción y vigilancia para poder nutrir un

clima escolar de confianza y participación colectiva en la atención de problemas comunes.

### **Competencias a desarrollar**

- Identifica algunos de los conflictos y/o problemas de convivencia más significativos en la comunidad escolar, en su génesis y desarrollo.
- Identifica las dinámicas de inclusión-exclusión al interior de la comunidad escolar y la forma como condicionan la convivencia.
- Contrasta y analiza la potencialidad de diversos procedimientos para afrontar las problemáticas de convivencia y para promover la construcción del sentido de comunidad en el espacio institucional de la escuela.
- Construye estrategias para regular la convivencia y afrontar problemáticas específicas de resolución de conflictos, a partir del diálogo, la participación y ejercicio de la normatividad, así como del autodiagnóstico realizado.
- Identifica su modo de reaccionar e intervenir en los conflictos que se suscitan dentro de la comunidad escolar, se pregunta y reflexiona sobre los motivos que lo hacen actuar así y los efectos que tiene.
- Se involucra en un proceso de apertura para la búsqueda, el diseño y puesta en práctica de alternativas de tipo incluyente para la resolución de conflictos en el ámbito de la comunidad escolar.
- Contrasta y analiza la potencialidad de diversos procedimientos para afrontar las problemáticas de convivencia y para promover la construcción del sentido de comunidad en el espacio institucional de la escuela.
- Se involucra en un proceso de ruptura de estereotipos y de apertura a la alteridad con respecto a los padres y madres de familia.
- Diseña estrategias para la inclusión de los padres y madres de familia en la construcción de una comunidad de aprendizaje, a partir de la problematización de la relación entre familia, comunidad y escuela.



## **Ejes problematizadores**

I. Escuchar y mirar las dinámicas implicadas en la construcción del sentido de comunidad dentro del centro escolar

II. El diálogo, la participación y la normatividad en la construcción de ambientes regulados

III. El modelo democrático de comunidad y la comunidad de aprendizaje desde los derechos humanos. La regulación de la convivencia en la relación entre la familia, la comunidad y la escuela

## **Propuesta temática**

### **Eje problematizador I. Escuchar y mirar las dinámicas implicadas en la construcción del sentido de comunidad dentro del centro escolar**

1. Lo individual y colectivo en la comunidad escolar
2. Dinámicas de inclusión-exclusión en la comunidad escolar
3. Diferentes maneras de mirar y escuchar los territorios y dimensiones de vida de la comunidad escolar
4. Nombrar lo visible e invisible en el autodiagnóstico de la comunidad escolar

### **Eje problematizador II. El diálogo, la participación y la normatividad en la construcción de ambientes regulados**

1. Tensión, diálogo y reconocimiento mutuo en la gestión de la convivencia
2. La escuela como espacio público. Conflicto, diferencia, inclusión y principios de la convivencia democrática
3. Enfrentar y resolver juntos problemas comunes a través de la participación
4. Normatividad oficial: Constitución y los derechos humanos: construcción formas colectivas de regulación

### **Eje problematizador III. El modelo democrático de comunidad y la comunidad de aprendizaje. La regulación de la convivencia en la relación entre la familia, la comunidad y la escuela**

1. Los padres de familia y maestros: relaciones y posibilidades
2. Comunidades de práctica y de aprendizaje
3. Estrategias de una relación incluyente, precondition de las comunidades que aprenden de sí y logran ser comunidad de prácticas
4. La escuela se abre a la comunidad desde una posición soberana: proyecto escolar y consejos de participación, una posibilidad de ser comunidades aprendientes

#### **Fuentes y recursos para el desarrollo del módulo**

- a) Referencias hemerográficas y digitales

Análisis de caso sobre problemáticas de convivencia en la escuela y estrategias de afrontamiento en el ámbito de la comunidad

Videos. Festival “Premio por los Derechos” 2003-2011. México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Materiales educativos CDHDF

Ejercicios vivenciales

Notas periodísticas

- b) Referencias bibliográficas básicas y complementarias

Adorno, T. (2003), *Consignas*. Amorroutu Editores Argentina.

Benjamin, W. (1993), *La Metafísica de la Juventud*. Paidós Argentina.

Boggino, N. (2005), *Cómo Prevenir la violencia en la Escuela. Estudios de Casos y Orientaciones prácticas*. Homo Sapiens. Ediciones Rosario Argentina.

Carli, S. (compiladora). (2006), *La Cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* Paidós, Colección Cuestiones de Educación No.51, Buenos Aires.

Clandinni, Conelly y Ming Fa. (1999), "El conocimiento Práctico Profesional del maestro en el paisaje del conocimiento profesional" en: Tlaseca, M. (coord.) (1999) *El saber de los maestros*, México, UPN.

Cifuentes, A. y Fernández, M. (2010), "Proceso de transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje". El colegio "Apóstol San Pablo" de Burgos, España. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 67 (24,1) abril 2010. Pp. 57-73.

Cormellas y Lejo. (2009), *Un Cambio de Mirada para abordar y prevenir la Violencia en la escuela* Editorial Octaedro España.

Dolto, F. (2004), *La causa de los adolescentes*. Paidós España.

Fernández, et al. (2002), *Conflicto en el centro escolar. Modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Libros de la Catarata Madrid.

Munné y Mac-Cragh. (2006), *Los Diez Principios de la cultura de la mediación*. Editorial Grao Barcelona.

Fierro, C. (2011). "Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar". Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. *Identificación y transferencia de buenas prácticas*. Ciudad de México, Dic. 2011.

Jares. (2006), *Pedagogía de la convivencia*. Editorial Grao, Biblioteca de Aula no. 228, España.

Jiménez y Paya. (2011), *Institución escolar, familia y violencia* Juan Pablos Editores.

Juárez José Francisco. (2007), *Una nueva cultura para la paz, la tolerancia, la convivencia y la comunicación efectiva* VI jornada de Educación en Valores. Universidad Católica Andes Bello. Caracas.

Kornblit (coord.) (2008) *Violencia escolar y climas escolares* Editorial Biblos, Buenos Aires.

Ortega (coord.). (2000), *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Editorial Antonio Machado España.

Ortega y Del Rey. (2007), *Violencia Escolar. Estrategias de prevención*. Editorial Grao Barcelona.

SEP (2006), *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México, SEP.

SEP (2009), *Planes y programas de la educación primaria*. México, SEP.

Toledo, et al. (1996), *El traspatio Escolar. Una mirada al aula desde el sujeto* Colección Maestros y Enseñanza. Paidós, México.

Wenger, E. (1998), *Comunidades de práctica*. España, Paidós.

Zumuda, et al. (2006), *Escuelas en Transformación*. Paidós. Argentina.

## **6.2. Estrategia metodológica y proceso de aprendizaje compartidos para los módulos**

La fundamentación que sustenta al proceso de aprendizaje en los programas de todos los módulos, hace eco de los planteamientos del informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996) —conocido como informe Delors— documento clave producido en la década de los noventa, que alerta sobre de la necesidad de ampliar el sentido de la formación hacia la satisfacción de las necesidades de los sujetos y en la construcción de entornos escolares más dignos donde sea posible aprender a ser y convivir, aprendizajes sin los cuales no seremos capaces de enfrentar el futuro.

Este planteamiento, pone el acento en la necesidad de recrear un sentido de la formación más polivalente, articulado a la idea de *aprender a ser* que permita recuperar la propia voz, a fin de enfrentar el desafío de imaginar y crear un futuro distinto donde todos y todas quepamos, donde podamos aprender a convivir juntos y juntas, en un marco de respeto y valoración de las diferencias, donde prive el diálogo como vía de solución de los conflictos, frente a la imposición y el autoritarismo, entendiendo que lo que se requiere es la formación de un ciudadano y una ciudadana capaz de reflexionar sobre sí mismo o sí misma, de

determinar sus demandas, de integrarse internamente, de resolver problemas complejos y de responder a un entorno cambiante.

En este sentido, el enfoque que sostenemos pretende favorecer el desarrollo de procesos formativos que contribuyen a que los sujetos adquieran nuevas herramientas culturales para realizar una crítica de todas las socializaciones posibles. A partir de una nueva forma de entender la formación en valores que al poner en el centro la necesidad de favorecer la autonomía, se propone el desarrollo de situaciones formativas articuladas a partir de los derechos humanos. Es en este marco en el que los procesos de aprendizaje en la especialización han de posibilitar que los participantes adquieran las herramientas necesarias para la identificación, análisis y diseño de alternativas que contribuyan al desarrollo de una convivencia pacífica.

Aunque cada uno de los módulos se organiza a partir de un objeto de formación y transformación específico, en la metodología de trabajo que habrá de articular la dinámica de formación, se compartirán un conjunto de orientaciones que proponen el desarrollo de un aprendizaje comprensivo y situado. Así, se utilizará la metodología de análisis de casos, junto con estrategias vivenciales de tipo psicoafectivo, para la resolución de problemas, basados en el trabajo por proyectos para asegurar un aprendizaje experiencial. Asimismo, se hará uso de diversas fuentes, recursos tecnológicos y diferentes lenguajes que enriquecerán las vías para construir nuevos procesos de sistematización y construcción de maneras de intervención pedagógica.

De manera específica, el diseño didáctico de las actividades de formación de cada uno de los módulos habrá de asegurar la presencia de los siguientes lineamientos metodológicos:

- **Promover la vivencia de un ambiente de relaciones horizontales, de no violencia, de respeto, participación y colaboración**

Esto implica la creación de un ambiente de trabajo con normas de reciprocidad, respeto mutuo, autocrítica y cooperación. Favorecer el trabajo en equipo a fin de involucrarse en experiencias, proyectos y casos de trabajo colaborativo y en equipo, para el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias de convivencia que favorezcan una convivencia centrada en prácticas democráticas en la escuela y en la comunidad.

- **La experiencia personal como punto de partida**

Una actividad eje del proceso formativo será el reconocimiento de las experiencias personales de vida y escolarización así como las nociones que se construyen alrededor de dichas experiencias, pues muchas veces éstas influyen en las prácticas docentes. La propuesta es que estos recuerdos/saberes previos sean recuperados para luego analizarlos/problematizarlos a fin de propiciar la creación de disposiciones y competencias para promover otros modos de gestionar la convivencia a partir del enfoque de los derechos humanos y la cultura de paz.

- **Diagnóstico/reconocimiento de las características de la convivencia, el conflicto y las relaciones de poder en sus propias aulas**

Será necesario incluir ejercicios de reflexión que permitan a los docentes descentrarse y mirar críticamente los mecanismos y nociones que están mediando sus interacciones con los otros. Para ello se diseñarán herramientas de autodiagnóstico que acompañarán al docente a lo largo de su trayecto formativo.

- **Construcción de alternativas para el replanteamiento en las relaciones y las interacciones**

No sólo es necesario favorecer que los docentes reconozcan la necesidad de cambiar el sentido de sus prácticas relacionadas con la gestión de la convivencia en la escuela, sino que es necesario también ofrecer la oportunidad de replantear su trabajo. Para ello, cada uno de los objetos de transformación que articulan los módulos serán objeto de intervención, a partir de la acción decidida por el propio docente.

### **6.3. Elementos para la evaluación del aprendizaje compartida para los módulos**

La evaluación privilegiará la elaboración de productos que se enriquecerán a lo largo de los módulos, estableciendo entregas del avance logrado, para su retroalimentación y mejora en diversos momentos del proceso. Al final, contendrá una experiencia de diseño ó puesta en práctica ó evaluación de una estrategia argumentada para la convivencia en función del diagnóstico realizado.

## **7. Relación general de actividades académicas de apoyo curricular**

Tal como se presenta en el esquema anterior, el proceso de formación que se realizará a lo largo de los tres módulos de trabajo de modo presencial, articulará elementos de tipo teórico, metodológico y vivencial que irán acompañados de una modalidad de intervención de tipo autodiagnóstico que los docentes realizarán en su contexto de práctica, a fin de promover el desarrollo de su capacidad para la identificación de las problemáticas en torno a la convivencia y para la construcción de alternativas situadas para lo cual será de suma utilidad el método de análisis de caso. El tiempo destinado al trabajo académico presencial será de cinco horas a la semana, además de tres horas adicionales para el trabajo práctico en las escuelas.

## **8. Perfil de ingreso**

Los interesados en cursar la Especialización en Gestión de la Convivencia en la Escuela: Violencia, Derechos Humanos y Cultura de paz, deben cumplir las siguientes características:

- Contar con título de licenciatura relacionada con la Educación Básica.

- Disponibilidad de tiempo para realizar las actividades académicas del programa educativo.
- Interés y compromiso con la formación de los estudiantes del nivel básico.
- Capacidad de análisis y síntesis, de reflexión crítica, de innovación y creatividad.
- Interés para promover el desarrollo personal, comunitario y sociocultural al interior y exterior de la escuela.
- Habilidades de expresión oral y escrita.
- Actitud para el estudio y la investigación en educación.
- Liderazgo educativo.

### **9. Criterios de selección**

Serán vigentes los criterios reglamentados para las diversas especializaciones enlazadas en la ruta formativa con la Maestría en Educación Básica.

### **10. Criterios de permanencia y obtención del grado**

Serán vigentes los criterios reglamentados para las diversas especializaciones enlazadas en la ruta formativa con la Maestría en Educación Básica.

### **11. Criterios de acreditación, reincorporación, equivalencia, revalidación y convalidación**

#### ***Acreditación***

En el caso de las modalidades escolarizada: cumplir con un mínimo de 80% de asistencia a cada uno de los módulos, entrega oportuna de trabajos o reportes con base en criterios establecidos al respecto.

Para la modalidad en línea deberá cumplir con las actividades requeridas en plataforma y la entrega de productos en tiempo y forma.

La calificación mínima para la acreditación de cada uno de los módulos será de acuerdo a la normatividad vigente.



### ***Reincorporación***

El criterio para la reincorporación de estudiantes que se hayan dado de baja temporal es inscribirse al siguiente periodo escolar en que se ofrezca el módulo solicitado en la Unidad UPN correspondiente. La reincorporación se sujetará a los tiempos establecidos en el Reglamento de Posgrado vigente. No se podrá cursar la maestría en más de cuatro años y la especialización en más de dos.

### ***Equivalencia, revalidación y convalidación de estudios***

- a) Para realizar la equivalencia de estudios, el estudiante deberá haber obtenido la autorización del cambio de Unidad UPN por los directores y del órgano académico correspondiente.
- b) En el caso de programas provenientes de otras instituciones nacionales y extranjeras que establezcan perfiles similares a la MEB (propósitos, metodologías, enfoques, número de créditos) y a la especialización “Gestión de la convivencia en la escuela. Violencia, Derechos Humanos y cultura de paz” se aplicarán los criterios a que están sujetos los procesos de revalidación aplicados por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y revalidación (DGAIR).
- c) El proceso de convalidación se llevará a cabo por una comisión integrada en cada una de las unidades UPN, por el director, el responsable de la maestría en educación básica y dos académicos con el grado de maestría, de preferencia responsable de las especializaciones de este programa educativo.

Serán vigentes los criterios reglamentados para las diversas especializaciones enlazadas en la ruta formativa con la Maestría en Educación Básica.

## **12. Duración del programa educativo**

El programa tendrá una duración de tres trimestres.

## **13. Mecanismos de seguimiento y evaluación del programa**

El programa de la especialización en su primera promoción, se realizará como fase piloto. Para ello se acompañara de un proceso riguroso y sistemático de seguimiento que llevará a cabo el equipo base. Los resultados de dicho proceso nos permitirán introducir las modificaciones necesarias, a fin de hacer que dichas propuestas de formación resulten ser cada vez más pertinentes de cara a las problemáticas en las que buscan incidir. Se anexa proyecto de investigación y seguimiento específico. (Anexo 2)

## **14. Perfiles de la planta docente**

Para el desarrollo del programa se formalizará la integración del equipo base que asumirá la responsabilidad de la docencia, tutoría, investigación y seguimiento. Si bien este equipo base se nutrirá en primera instancia con las colegas que hasta ahora han colaborado de alguna manera en el diseño, será necesario explicitar que para formar parte del equipo base los integrantes deberán comprometerse a cumplir con las siguientes condiciones, para asegurar que sea posible sacar adelante la tarea, al tener disposición para el trabajo colaborativo, tiempo para asistir a juntas de trabajo e interés para construir de manera compartida en un seminario que se impulsará como eje de integración grupal:

- Posean un perfil acorde al campo.
- Dispongan de —al menos— medio tiempo para realizar las diversas tareas que se desprenderán de su puesta en práctica.
- Tener una clara disposición y trayectoria para participar efectivamente en la construcción y cuidado de un ethos centrado en la cultura de paz dentro del

equipo, que dé como resultado un clima real de trabajo colegiado de tipo colaborativo y abierto a la genuina construcción compartida.

Además de la conformación del equipo base, se incentivará la participación de otros colegas que podrán colaborar en tareas puntuales. Dichos participantes si bien no formarán parte del equipo base que nuclea al proyecto, enriquecerán líneas específicas de trabajo.

### **Bibliografía**

Brockbank, A. (2002), *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Chomsky, N. (1970), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press. Editado en español como: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.

De Lella, C. (1999), *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Modelos y tendencias de la formación docente*.

Díaz-Barriga, F. (2000), Formación docente y educación basada en competencias. En Valle Flores, A. (Coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Di Leo, P. (2008), "Violencias y escuelas: Despliegue del problema". En: Kornblit, A. (2008) *Violencia escolar y climas sociales*. Argentina: Editorial Biblos.

Elizondo, A. y Rodríguez, Mc Keon, L. (2009) "Los maestros y la formación cívica y ética". En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, España. Vol. 7, Núm. 2, 2009, pp. 151-161.

Furlán, A. (2003), "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia", en Piña, J.M.; Furlan, A. y Sañudo, L. *Acciones, actores y prácticas educativas*, Col. La Investigación Educativa en México, 1992-2002, México: COMIE/SEP/CESU-UNAM, pp. 245-406.

Fierro, C. (2005), "El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, Núm. 27, pp. 1133-1148.

Fierro, C. (2011), "Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar". Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. *Identificación y transferencia de buenas prácticas*. Ciudad de México, Dic. 2011.

Galtung, J. (1998), *Tras la violencia, R: Reconstrucción, Reconciliación. Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y de la violencia*. Gernika Bakeaz, Gernika Gogoratuz.

Garduño, T. Guerra, E. Rodríguez, L. y cols. (1999), *Educación Intercultural: Una propuesta para población infantil migrante*. México: CONAFE.

Garduño, T. y Guerra, E. (2008), *Una Educación Basada en Competencias*. México Ediciones SM.

Gómez Nashiki, A. (2005), "Violencia e institución escolar". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, Núm. 21 Julio-Septiembre 2005 pp. 693-718.

Guebel, G. (2001), "Pensamiento complejo y violencia", en: Imberti, Julieta. (comp.) *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*, pp. 53-89 Buenos Aires, Paidós.

Imbernón, F. (2004), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Gráo.

Jarés, X. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. España: Editorial Popular.

Kornbilt, A. (Coord). (2008), *Violencia escolar y climas sociales*. Argentina, Editorial Biblos.

Lavín, S. (1990), *Competencias Básicas para la Vida: Intento de una delimitación conceptual*. México: CEE.

Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú. Extraído de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Pasillas, M. (2001), *Práctica docente, ¿espacio cotidiano de formación?*, *Revista Educar*. No. 31, octubre-diciembre.

Perkins D. (1999), “¿Qué es la comprensión?” En Martha Stone Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-92). Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. España, Graó.

Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.

Piña, J. M. (2003), *Representaciones, imaginarios e identidad: Actores de la educación superior*. México: Ediciones Pomares.

Popkewitz, T. (2000), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, Ediciones Pomares.

Rodríguez Mc Keon L. (2009), *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Estudio de caso en la educación secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, Mc Keon, L. y Elizondo, A. (2010), *La innovación en la formación cívica y ética. Dilemas, tensiones y paradojas del cambio curricular en la escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, Mc Keon, L. (2011), “Gestión de la diferencia en la escuela: un aspecto silenciado en la formación para la convivencia”. En: *Defensor. Revista de Derechos Humanos*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Núm. 9, año IX, septiembre de 2011.

Schmelkes, Silvia. (1996), Competencias base para la construcción de currículo para la Educación de Adultos. *Tarea. Revista de educación y cultura*, No. 38, Septiembre. Lima, Perú.

Schön, Donald Alan. (1992), The theory of inquiry. Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, No. 22 (2).

Secretaría de Educación Pública (2009), *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria*. México: SEP.

Velázquez, L.M.(2005) “Experiencias estudiantiles en la escuela”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, Núm. 21 Julio-Septiembre, pp. 739-764

Thierry, D. (2004), *Taller de Habilidades Didácticas para la Educación por Competencias*. OPAEP, Puebla. Extraído de:

<http://medicina.iztacala.unam.mx/medicina/Autoevaluaci%F3n%20de%20las%20Competencias%20Docentes.doc>

Yurén, T y otros. (2003), “Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre 2003, vol. 8, núm. 19.

Yurén, T. (2005) “*Ethos* y autoformación en los dispositivos de formación de docentes”. En Yurén, M.T., Navia, C. y Saenger, C. (coords.) *Ethos y autoformación del docente*, Barcelona: Ed. Pomares.

Yurén, T. (2007) “Eticidad y contingencia en la formación ciudadana” En: *Revista Metapolítica*. Vol. 11, mayo/junio 2007, Núm. 53.