

Reflexiones sobre los trabajos de tesis elaborados por docentes de educación básica: una revisión cualitativa sobre convivencia escolar

Reflections on the thesis prepared by basic education teachers: a qualitative review on school coexistence

María Concepción Chávez Romo ^a, Lucía Elena Rodríguez Mc Keon ^b

Abstract:

This paper outlines the results of the review of a series of dissertations, most of them produced by teachers working at basic education (pre-school, primary and secondary levels) schools and who have completed the Master's degree program in School Coexistence Management offered by the National Pedagogical University in the 2015-2019 period. Based on the documentary analysis methodology, a qualitative approach was used to evaluate 36 Master's Thesis, seeking to identify their contributions to the setup of the coexistence management field at school, for the construction of knowledge and the development of intervention strategies. The following are some of the core questions raised: what are the main coexistence issues and dimensions addressed by teachers in their dissertations? What conditions are created to build up, in cooperation with partners, institutional mobilization processes of a more collective nature? What is the scope reached by the strategies and alternative solutions that are developed, given the challenge posed by the master's degree program to generate an intervention device to tackle these issues? On the basis of these questions, the paper introduces some reflections that are considered relevant to feed back the design and development processes of devices intended to transform current school coexistence practices.

Keywords:

School Coexistence, teacher training, learning to live together, school coexistence management

Resumen:

En este artículo se exponen los resultados de la revisión de un conjunto de tesis producidas, principalmente, por docentes que laboran en escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y que han cursado el programa de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela de la Universidad Pedagógica Nacional, en el período del 2015 al 2019. A partir de la metodología de análisis documental se realizó un acercamiento cualitativo a 36 trabajos, con la finalidad de identificar sus aportes en la configuración del campo de la gestión de la convivencia en la escuela, para la construcción de saberes y el desarrollo de estrategias de intervención. Las interrogantes centrales son tres: ¿cuáles son los principales problemas, temas y dimensiones de la convivencia que abordan los docentes en sus tesis?, ¿qué condiciones se generan para construir, en conjunto con aliados, procesos de movilización institucional colectivos?, ¿qué alcances tienen las estrategias y alternativas de solución que se construyen, ante el reto planteado en la maestría, para generar un dispositivo de intervención que permita afrontar dichas problemáticas? Con base en estas interrogantes, se plantean reflexiones relevantes para retroalimentar los procesos de diseño y desarrollo de dispositivos orientados a la transformación de las prácticas de convivencia escolar.

Palabras Clave:

Convivencia escolar, formación docente, aprender a vivir juntos, gestión de la convivencia

Introducción

Este artículo expone los resultados de un ejercicio de revisión documental orientado al análisis de las tesis elaboradas por docentes de escuelas de educación

básica (preescolar, primaria y secundaria) en el marco del programa de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz (MGCE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); este ejercicio analítico

^a Autor de Correspondencia, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco-México, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3932-7268>,

Email: cchavezr@g.upn.mx

^b Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco-México, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4605-7101> Email: luciamckeon@gmail.com

resulta relevante como evidencia de los efectos formativos de un programa profesionalizante a nivel de posgrado, el cual está orientado al desarrollo de capacidades docentes para intervenir en el afrontamiento de las problemáticas de convivencia en la escuela y la promoción de procesos formativos, desde un enfoque de derechos humanos y cultura de paz.

Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, en México, es un área de conocimiento (Furlán y Spitzer, 2013) indispensable hoy día para incorporar otras líneas de indagación sobre aprendizajes claves para *Ser y Vivir* en sociedad y que con frecuencia se disocian de los saberes disciplinares clásicos.

A pesar de estar presente durante más de dos décadas tanto en las diversas políticas y propuestas educativas, como en las investigaciones educativas de México (Furlán, 2003; Furlán y Spitzer, 2013) y del continente latinoamericano (Fierro y Carbajal, 2019; Andrades-Moya, 2020; Ascorra y López 2019; Carvajal, Ojeda, Díaz y Tabares, 2020; Leyton-Leyton, 2020), todavía continuamos con el reto de comprender cómo contribuir mediante los procesos formativos y la profesionalización docente a la generación de ambientes escolares que promuevan la inclusión, la participación democrática y la resolución pacífica de conflictos. Esta situación, en parte, obedece a un enfoque restringido, aún presente en varios estudios, orientado al abordaje de la violencia directa y el acoso escolar entre la población infantil y juvenil (Fierro, 2003; Perales, 2021) el cual ha dado lugar a una perspectiva de indagación que dificulta “salir del paradigma de la violencia” (Viscardi y Alonso 2013).

En México, las investigaciones educativas que se ubican en convivencia escolar señalan la diversidad de los elementos que entran en interacción en la vida diaria de las escuelas, entre ellos: los procesos de inclusión-exclusión; los vínculos socioafectivos en la relación pedagógica; los mecanismos de participación y toma de decisiones; las condiciones político-institucionales y el tipo de organización escolar, entre otros. Algunas colocan el acento en la construcción de “una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas” (Fierro y Carbajal, 2019: 2); otras, parten del reconocimiento de la convivencia como un fenómeno social vinculado a prácticas institucionales, interrelacionales y procesos intergeneracionales en los que están presentes tensiones, divergencias y desencuentros; todos ellos, aspectos inherentes a la condición humana. (Carvajal *et al.*, 2020; Rodríguez-Figueroa, 2021; Perales, 2021). También se distinguen estudios relacionados con el clima escolar, los cuales reconocen a la escuela como una institución de encuentro intergeneracional con una encomienda específica que implica la protección de la integridad de

los educandos; por ello colocan el acento en el ejercicio y goce de los derechos humanos en la escuela (INEE, 2014).

En este marco de perspectivas analíticas se ubican trabajos de investigación-acción promovidos desde algunas universidades, en especial, dentro de los estudios de posgrado, a los cuales es indispensable otorgarle la debida relevancia porque contribuyen a la profesionalización docente.

Para sustentar esta premisa conviene realizar una distinción entre los espacios de formación de futuros maestros de educación básica y la oferta de estudios de posgrado en los que incursionan estos mismos profesionales de la educación. En este espacio, no es la intención comparar los programas de formación sino señalar sus finalidades y destacar el valor que tiene incorporar en el balance de las investigaciones educativas las aportaciones de docentes con estudios especializados.

En México, la *formación inicial* para docentes es aquella que se recibe en las Escuelas Normales, para con ello formar profesionistas de la educación que se preparan para trabajar en el nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Se habla de formación inicial porque existe un conjunto de saberes complementarios que se adquieren o fortalecen en el ejercicio de la profesión docente, esto también ocurre en otros ámbitos disciplinarios, no obstante, en el medio magisterial se precisa discursivamente debido al reconocimiento de que los problemas relacionados con la mediación pedagógica y con el último nivel de concreción curricular, ubicado en el salón de clases, resultan inciertos y es en la práctica, en situaciones concretas, donde los docentes movilizan saberes y ponen en juego sus referentes teóricos y prácticos ante nuevos desafíos (Tardif, 2009).

También se distinguen diversos programas y acciones de *formación continua* a través de los Centros de Maestros (existentes en las entidades federativas y que dependen de las secretarías estatales de educación) y de la Comisión Nacional de Mejora Continua para la Educación (MEJOREDU), por mencionar algunos de carácter público. En ambos casos, con la pretensión de contribuir “al fortalecimiento de las capacidades del personal educativo conforme a las nuevas perspectivas y avances actuales de su ámbito profesional y a la incorporación de las novedades educativas” (SEP, 2020: 9). Lo cual hace suponer la relevancia que adquiere en el terreno educativo la presencia de espacios permanentes de reflexión sobre las teorías y prácticas educativas.

Por otra parte, algunos posgrados de carácter profesionalizante, como la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz (MGCE) de la UPN, contribuyen a la sistematización de la práctica docente

porque se emplea la investigación como herramienta pedagógica (Freire, 1970; Popkewitz, 1984; García-Guadilla, 1986) y ésta, aunada a la experiencia de los profesores que incursionan en estudios de posgrado (por sus años de servicio), se combina para incidir con mayores saberes (teóricos y prácticos) en el contexto escolar.

En la presente contribución, elaborada a partir de la revisión de las tesis de algunos egresados de la MGCE, se ofrece la sistematización de varios elementos que caracterizan a las estrategias docentes construidas para promover la convivencia escolar, asumiendo la complejidad que dichos procesos implican.

Si bien a partir de la década de los años 1990 se identifica un parteaguas respecto a la introducción de nuevas perspectivas para orientar los procesos de formación para la convivencia con base en el desarrollo de diversos programas co-curriculares y de la reformulación de los planes y programas escolares (SEP, 1993; 1999; 2008), algunos investigadores han señalado las limitaciones de dichos esfuerzos debido a la inercia prevaleciente en las autoridades educativas al diseñar programas reducidos a un espacio curricular o a acciones extracurriculares (Latapí 2003), al documentar un conjunto de programas de formación en valores, con orientaciones temáticas a fines a lo que hoy se conoce como convivencia escolar, afirma que con frecuencia desarticulados y descontextualizados de la dinámica particular de las escuelas, lo que ha dificultado su continuidad y desarrollo.

Otros estudios, plantean la necesidad de tener presente que para modificar las prácticas de formación para la convivencia es insuficiente con el desarrollo de este tipo de estrategias, porque se quedan en la superficie cuando se topan con concepciones muy arraigadas respecto a los enfoques, medios y recursos que promueven cambios (Yurén, 2005; Rodríguez, 2009); así como por la permanencia del uso de enfoques restringidos centrados en la prescripción o coacción (PREAL, 2003; Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013).

La complejidad de la problemática se hace evidente. De nada sirve la inclusión de nuevos contenidos con la pretensión de generar aprendizajes cívicos y éticos, construir ciudadanía o formar para la convivencia democrática, si estos, de acuerdo con algunas experiencias de investigación centradas en el diálogo y reflexión con docentes (Chávez, 2015), no se acompañan de estrategias que permitan a los principales actores educativos, ya sea durante su formación inicial o mediante la formación continua, someter a revisión creencias, concepciones y principios que se encuentran como fundamento de la permanencia de las prácticas.

Con base en este contexto problemático, es que se ubica la importancia de los resultados de la revisión

documental que aquí se comparte. A través de la sistematización y análisis de las tesis se logran dos propósitos: 1) difundir algunas contribuciones docentes en el diseño de alternativas innovadoras y creativas que provocan, al menos, ciertas fisuras en el modo tradicional de afrontar los problemas de la cultura escolar; y, 2) recabar información valiosa acerca de los aspectos que es necesario fortalecer en los procesos de formación a fin de profundizar en el desarrollo de estrategias con mayores potencialidades para responder al desafío de aprender a ser y vivir juntos. Tal como lo señala Yurén (2011: 16)

...la educación del presente puede contribuir a sedimentar las creencias o a transformarlas y, de este modo, también favorecer la fractura de la estructura cultural o su desgaste, preparando una nueva estructura para el futuro.

Características del modelo pedagógico de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela (MGCE)

En este apartado se exponen algunos rasgos del dispositivo de formación diseñado en la UPN, con fundamento en la perspectiva de Educación para la Paz y los Derechos Humanos presente en México desde los años 1990 aproximadamente (Alba, 1998; Latapí, 2003). Esto, debido a que se trata de aspectos básicos y representativos de los marcos referenciales de los documentos objeto de análisis.

El modelo pedagógico de la MGCE se sustenta en la necesidad de promover una articulación sólida entre la teoría y la práctica asumiendo como punto de partida que la violencia directa y sus manifestaciones en las interacciones sociales sólo son la punta del iceberg, las causas profundas pertenecen a un problema estructural y cultural (Galtung, 2003).

La estructura curricular de la MGCE (2015) tiene como antecedente el diseño de un programa desarrollado en el periodo de 2013-2015 en la sede de la unidad UPN 094 de la Ciudad de México y en coordinación con la unidad UPN 092 (Ajusco) para promover el desarrollo o fortalecimiento de capacidades docentes para afrontar las situaciones de violencia y discriminación en el ámbito educativo, a partir del enfoque de cultura de paz (Lederach, 1984, Seminario Permanente de Educación para la Paz, 2000) y derechos humanos (Habermas, 2010; Pérez Luño, 1989; Camps, 1989). La MGCE surge con la utopía de construirse como un espacio de debate pedagógico y construcción de dispositivos de intervención educativa capaces de superar las tendencias de actuación que simplifican los desafíos de la convivencia en los contextos escolares. Al momento de iniciar la maestría, el común denominador de los anteproyectos que presentan los docentes es la

preocupación por el desarrollo de procesos de integración entre los alumnos, la naturalización de la violencia y la exclusión entre pares; posteriormente, se configuran proyectos a partir de distintas aproximaciones temáticas, como se podrá observar más adelante.

Si bien, con frecuencia se acercan con una idea limitada de lo que implica formar desde la perspectiva de los derechos humanos, al someter a revisión sus creencias y concepciones sobre el tema de interés, con el paso del tiempo, adquieren una mirada integral de lo que acontece en la escuela y, con base en los nuevos aprendizajes, realizan un dispositivo de intervención que se sistematiza en el mismo trabajo recepcional. El enfoque de derechos se sostiene en la premisa de que son un referente ético y jurídico para construir capacidades personales y condiciones institucionales de respeto a la dignidad humana (Landeros y Chávez, 2015).

Los seminarios y talleres que constituyen la oferta curricular de la MGCE se caracterizan por ser espacios donde se problematiza el ejercicio de la docencia y sus condiciones institucionales; se revisan y analizan las políticas y programas educativos que la influyen; asimismo, se construyen espacios de reflexión y diálogo en torno a las distintas maneras de gestionar la convivencia de acuerdo con la función que se desempeña en el ámbito escolar.

A partir de los referentes que se van construyendo a lo largo del primer semestre, los maestrantes se encuentran ante el reto de configurar su problema de indagación e intervención tomando como punto de partida tanto su experiencia como la literatura especializada sobre la dimensión de la convivencia que les interesa comprender, explicar y transformar. Esta primera fase incluye la definición de los propósitos de la investigación diagnóstica, las preguntas centrales y el diseño de los instrumentos que emplearán para constituir el referente empírico. Asimismo, se trata de que los docentes desarrollen capacidades para reconocer problemas que no resultan tan obvios en primera instancia, que tomen consciencia de la diversidad de factores que inciden en su trabajo y logren explicar con nuevos fundamentos teóricos y conceptuales lo que observan y viven cotidianamente.

La segunda fase se ubica, generalmente, hacia el segundo año de la maestría; comprende el diseño de la intervención educativa, con base en los resultados del diagnóstico. En esta etapa se ponen en juego los saberes y las capacidades que van adquiriendo los

docentes para comprender, explicar e intervenir en aspectos medulares del contexto donde ejercen su profesión; lo cual sucede a partir de distintas aproximaciones y perspectivas, dando paso, finalmente, al proceso de integración de la experiencia en el documento de tesis.

Procedimiento para realizar el ejercicio analítico

Las preguntas eje de la revisión corresponden a tres unidades de análisis: temas, aliados y estrategias, por lo que éstas quedaron formuladas de la siguiente manera: ¿cuáles son los principales problemas, temas y dimensiones de la convivencia que abordan los docentes en sus tesis?, ¿qué alcances tienen las estrategias y alternativas de solución que se construyen, ante el reto planteado en la maestría de generar un dispositivo de intervención para afrontar dichas problemáticas?, ¿qué condiciones se generan para construir en conjunto con aliados procesos de movilización institucional colectivos? El *corpus* que da origen al análisis consta de 36 tesis, por lo que a continuación se precisa el número de trabajos que corresponde a cada nivel educativo de atención, los autores, el año de publicación y el lugar de adscripción del tesista. Cabe señalar que una de las propuestas elaboradas está dirigida a docentes de los tres niveles de educación básica.

Se habla de *corpus*, porque se trata de un conjunto de textos que comparten una perspectiva teórica y analítica proporcionada por el currículo oficial de la maestría. De esta manera, de las 36 tesis analizadas, 33 fueron desarrolladas por docentes y tres por agentes educativos externos a las escuelas, dos de ellos (Polo, 2017; Ugalde, 2017) promotores en la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCM) y uno (Cote, 2019) que labora en el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), tal como se muestra en la tabla 1. Asimismo, una corresponde a educación inicial, seis a preescolar 16 corresponden al nivel de educación primaria; 12 al de secundaria y una se dirige a docentes de educación básica en general. Dichas tesis, se elaboraron durante el periodo que va del año 2015 al 2019, corresponden a las dos generaciones egresadas de la MGCE y una más del programa antecedente (primera generación de la Maestría en Educación Básica de la misma Universidad).

Tabla 1. Relación de tesis analizadas por Niveles educativos y autores

Cantidad de tesis por nivel educativo y lugar de adscripción	Autores/año de publicación	Cantidad de tesis por nivel educativo y lugar de adscripción	Autores/año de publicación
Inicial (1) SEP	Bernal, 2015	Primaria (16) SEP	Vásquez, 2015; Rivas, 2016; Rodríguez Castro, 2016; Rodríguez Domínguez, 2016; Contreras, 2016; Bonifacio, 2016; Cuevas, 2017; Luna Martínez, 2017; Ortiz, 2017; Pérez Cabrera, 2017; González, 2018; Acosta, 2019; Coronel, 2019; Luna López, 2019; Martínez, 2019; Rodríguez Valenzuela, 2019
Preescolar (6) SEP	Sánchez, 2016; Hernández Chávez, 2017; Villamares de Jesús, 2017; García, 2019; Solís, 2019; Ramírez, 2020		Estévez, 2016; Morales, 2017; Hernández Cortés, 2017; Romero, 2017; Ángeles, 2019; Bárcenas, 2019; Cedillo, 2019; Monter, 2019; Rojas, 2019;
Educación Básica (1) SIPINNA	Cote, 2019		Comisión de Derechos Humanos Ciudad de México (CDHCM) (2)
		Centro de Atención Múltiple (CAM) (1)	Sotelo, 2019

Fuente: Elaboración propia

El procesamiento de la información comprendió dos momentos.

1) Consulta del repositorio de la UPN para clasificar las tesis por generación y nivel educativo. <http://mgce.upnvirtual.edu.mx/index.php/repositorio-tesis-2>

2) Elaboración de una matriz de datos (fichas técnicas) para resumir los contenidos de cada tesis. Los datos incluidos en las fichas son: datos bibliográficos, población destinataria o colaboradora en la intervención educativa, propósitos u objetivos, temas o asuntos que destaca y estrategia de intervención construida.

Revisión documental

La exposición de los resultados del ejercicio analítico se organiza de acuerdo con las preguntas eje de la revisión documental.

Asuntos de la convivencia tratados

Respecto a la interrogante: ¿cuáles son los principales temas y dimensiones de la convivencia que abordan los tesisistas? la revisión de los trabajos desarrollados nos proporciona un panorama general acerca de las preocupaciones de algunos docentes y nos aproxima a la

comprensión de una multiplicidad de situaciones producto de la dinámica cotidiana de las escuelas; todas ellas referidas a las interacciones sociales, prácticas disciplinarias y formas de afrontar los conflictos, así como a los procesos de inclusión y exclusión. No obstante, en los dos primeros niveles de la educación básica (preescolar y primaria) existe una tendencia a señalar la presencia de interrupciones, divergencias y conflictos interpersonales entre la población infantil y juvenil que atienden. De hecho, los problemas de integración grupal y violencia entre pares se perfilan, al inicio de la MGCE, como el eje de las preocupaciones docentes.

Si bien hay diversidad de enunciaciones, en resumen, se refieren a la naturalización de la violencia y la exclusión como formas predominantes de relacionarse entre los alumnos: el maltrato entre pares, la dificultad de compartir al momento de formar equipos, el rechazo abierto hacia ciertos niños y niñas, las burlas, los golpes y gritos con fuerte presencia en la dinámica de relación y el abuso de poder de algunos estudiantes sobre otros.

En la educación secundaria (tercer nivel de la educación básica en México) se agregan otros elementos, como las tensiones en la relación de maestros y alumnos, los

cuestionamientos sobre el ejercicio de la autoridad docente y la resistencia de algunos docentes a modificar prácticas de enseñanza. También se refieren a la crisis del vínculo pedagógico y a la pérdida de sentido de las estrategias de disciplinamiento tradicionales.

Los trabajos focalizan el desarrollo de experiencias seleccionando a un destinatario preferencial, ya sean los estudiantes o los colegas docentes. Los temas son diversos y difíciles de separar. Pese a esta dificultad, se han organizado como se muestra en la tabla 2.

Tabla. 2. Destinatarios y temas de las propuestas de intervención			
CON ALUMNOS			
Con énfasis en el Diálogo y procesos de mediación. Con perspectiva de género.	Frente a procesos de exclusión y rechazo optan por la inclusión.	Formación para la autonomía y construcción de una comunidad segura.	Estrategias diversas para transformar el clima de aula y ambiente escolar.
CON DOCENTES			
Abordaje de las concepciones y prácticas docentes en torno a la convivencia y perspectiva de los derechos humanos.		Revisión de estilos de interacción entre docentes y alumnos, así como del ejercicio de la autoridad.	

Fuente: elaboración propia con base en la revisión de las tesis.

Impulsores de la intervención y los principales aliados en las escuelas

De entrada, con la pregunta: ¿qué condiciones se generan para construir en conjunto con aliados procesos de movilización institucional colectivos?, es posible identificar tres rasgos promovidos por los autores de las tesis: 1) la sensibilización y toma de conciencia entre docentes; 2) la participación activa de niñas, niños y adolescentes; 3) la búsqueda o afianzamiento de aliados estratégicos, lo cual se explica más adelante. Por ahora conviene señalar que los tesisistas son, en su mayoría, docentes frente a grupo y para obtener mejores resultados han establecido alianzas con otros colegas e integrantes de la comunidad escolar. Sin embargo, se observan algunas diferencias por nivel educativo.

En el nivel de educación primaria, los docentes reconocen como aliados a quienes imparten las clases de educación física, educación artística y enseñanza del inglés, así como al personal especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) (Rodríguez, 2016; Rodríguez Castro, 2016; Sánchez, 2016; Ortiz, 2017; Pérez, 2017), los cuales son considerados figuras de autoridad con una responsabilidad compartida.

Al respecto, una tesisista (docente titular) se refiere a la ventaja que representa, también para sus colegas, coordinarse en el desarrollo del trabajo. En su argumentación destaca el escaso tiempo que tienen sus colegas para promover capacidades para la convivencia, tal como se señala en el siguiente fragmento:

Las profesoras que sólo cuentan con una hora para impartir su asignatura opinan que es necesario escuchar a las y los alumnos cuando surge un conflicto, pero si dedican un tiempo considerado a ello piensan que le están quitando educación de calidad al resto de las y los estudiantes, por ello procuran manejarlo de forma rápida. Además se sienten presionadas con el uso de los tiempos por parte de las autoridades (Sánchez, 2016: 10) Esta percepción de pérdida de tiempo que puede combinarse con dificultad para afrontar conflictos, también se observa en secundarias, nivel educativo donde la organización curricular es por asignaturas y no existe un docente que asegure seguimiento en toda la jornada escolar, como sucede en las escuelas primarias (Hernández Cortés, 2017).

En dicho sentido, para los tesisistas que trabajan en los niveles de educación preescolar y primaria, ser el o la titular del grupo, los coloca en una posición privilegiada y estratégica para establecer alianzas con otros colegas y conducir procesos de cambio a mediano plazo, ¿por qué? porque permanecen con los alumnos durante toda la jornada de trabajo y a lo largo de un ciclo escolar. Conviene destacar este aspecto por una razón que marca la diferencia respecto a lo que sucede en los niveles educativos posteriores (específicamente en la educación secundaria y media superior). En ellos, la modalidad de trabajo no incluye un docente titular que permanezca durante toda la jornada con el grupo; con excepción de la modalidad de telesecundaria.

En el nivel de educación secundaria, la organización curricular se encuentra estructurada con base en las especializaciones docentes. De esta manera, cada una de las asignaturas es impartida por un maestro diferente. Este esquema de trabajo reduce las posibilidades de conocer con mayor profundidad a los alumnos, así como un seguimiento de su proceso formativo. Por otra parte, exige una mayor comunicación entre los docentes a fin de compartir la responsabilidad.

Tanto en las escuelas secundarias como en las de educación media superior, cada docente tiene a su cargo una cantidad específica de grupos, ya sea en la misma escuela o en otras. Lo cual genera escasos espacios de colaboración entre sus colegas. Por otra parte, con cierta frecuencia trabajan con grupos numerosos, como lo indica en su tesis Hernández Cortés (2017).

En la educación secundaria los profesores tienen varios grupos y, por lo regular, en cada grupo hay 40 alumnos, por lo que si se atienden cinco grupos de primero, se

puede tener hasta 200 alumnos. Hay profesores como los de Artes y de Educación Física que atienden hasta 600 alumnos. (p.17).

Frente a este escenario, con frecuencia, en la educación secundaria se hace uso de *la bitácora de grupo*, la cual es construida colectivamente y se convierte en una fuente de información para quien asume la función tutorial. Este recurso le permite al profesor tutor tener evidencia de las diferentes situaciones tanto académicas como de conducta del alumno (Hernández-Cortés, 2017). Es así que, para los tesisistas, un aliado estratégico en este nivel educativo es el docente que asume la figura del tutor. Se trata de un docente especialista en alguna asignatura y al que se le asigna esta función para orientar, apoyar y dar seguimiento a un grupo de alumnos.

De acuerdo con lo documentado en las tesis, los espacios curriculares que de manera natural se vinculan con formación para la convivencia son: Formación Cívica y Ética, Tutoría y educación socioemocional. Algunos autores de las tesis son maestros de estas asignaturas (Estévez, 2016; Morales, 2017). Otro tesisista incluye a personal que desempeña labores como prefecto, prefecta y trabajadores sociales (Hernández-Cortés, 2017).

En las escuelas de educación preescolar, así como en las de primaria, se identifica, además, el desarrollo de acciones con la contribución de docentes de distintos grados (Contreras 2016; Cuevas, 2017; Ortiz, 2017; Acosta, 2019) y del colectivo docente a través del Consejo Técnico Escolar (Bonifacio, 2016; Hernández, 2017; Luna 2017).

En el caso de la educación inicial es más apropiado referirse a las colaboradoras claves y no al establecimiento de alianzas, esto porque la tesisista Bernal (2015) se desempeña como supervisora de Centros de Desarrollo Infantil, lo que le permitió orientar su intervención hacia la mejora de la práctica de los agentes educativos (puericulturistas y asistentes educativos).

La Puericultora es la especialista en desarrollo infantil de la etapa de los niños y niñas lactantes y es quien tiene la responsabilidad de planear, diseñar, realizar y evaluar las actividades pedagógicas del grupo. En cambio, las asistentes educativas son quienes apoyan a la Puericultora y atienden las necesidades básicas de los niños y niñas de lactantes (Bernal, 2015: 65).

Otra población considerada aliada estratégica son las familias o algunos de sus miembros con cierta presencia en la escuela (Rodríguez-Castro, 2016; Cuevas, 2017, Luna López, 2019), aunque han sido convocados en menor proporción porque difícilmente acuden al llamado, por diversos motivos. Al respecto, Cuevas (2017) señala que a pesar de resultar escasa la asistencia de los familiares a las reuniones programadas, observó interés

por los temas abordados, así como un incremento significativo en su asistencia en la segunda sesión desarrollada. En la primera acudieron cinco participantes (de los cuales tres eran los abuelos) y en la segunda, 12. Desafortunadamente la respuesta de los padres, para asistir a esta reunión no fue exitosa, ya que tan solo hubo cinco padres interesados, entre ellos, tres abuelos que están a cargo de sus nietos prácticamente todo el día'. (Cuevas, 2017: 172).

A dicho grupo de familiares se les invitó a asistir cada bimestre para intercambiar experiencias sobre la educación de sus hijos o nietos y ayudarse mutuamente. Por lo que al parecer, el interés por el tema generó mayor asistencia para la segunda sesión de trabajo. Cabe señalar que la docente no logró continuar con el plan de trabajo, porque tuvo que suplir a una maestra de cuarto grado que estaba embarazada.

En otras actividades, aunque no se solicitó la presencia de los familiares en la escuela, sí se les incluyó al darles a conocer, por vía escrita, los acuerdos de convivencia contruidos por sus hijos. Se les pidió que revisaran, junto con ellos, las normas establecidas, que dialogaran acerca de su relevancia y, posteriormente, firmaran de enterados; esto último, para generar mayor compromiso (Rodríguez-Castro, 2016). Si bien la población adulta integrante del colectivo escolar se encuentra involucrada en el desarrollo de las acciones, el trabajo con los alumnos es el que aparece con preponderancia, esto puede resultar más que obvio, porque la mayoría de los maestrantes son docentes en activo.

Los dispositivos pedagógicos: características de las estrategias construidas

En varios trabajos el eje central de la intervención para promover la convivencia se ubica en el aula y, por tanto, los beneficiarios directos son los alumnos que integran el grupo de los docentes participantes de la maestría. Para ello, los docentes realizan actividades de distinto tipo; algunos diseñan situaciones de aprendizaje derivadas de los programas de estudio, articuladas a los temas y aprendizajes establecidos de acuerdo con el grado y nivel educativo, pero en otros casos, no se explicita esa vinculación y se organizan actividades empleando la narración de cuentos (Cuevas, 2017) y juegos tradicionales (Casado, 2008; Fernández *et al* 2008, ambos citados en Pérez, 2017); o bien, haciendo uso de técnicas vivenciales ubicadas como parte del enfoque socio-afectivo que se maneja en talleres vinculados con la resolución de conflictos (Cascón y Beristain 2000; Asociación Pro Derechos Humanos, 2000). De igual manera, emplean técnicas Freinet o variantes de la escuela activa como el texto o dibujo libre, la asamblea escolar, la correspondencia escolar, radio educativa (Freinet, 1987; SEP, 2020).

El paso insoslayable de la sensibilización y toma de consciencia.

Ésta es una de las condiciones que los docentes consideran clave para construir estrategias colaborativas y coordinadas con otros actores educativos. A pesar de la diversidad de aliados, en la mayor parte de los trabajos revisados se identifica, de modo recurrente, la generación de espacios de diálogo y reflexión con sus colegas para analizar sus concepciones sobre la convivencia, los problemas prioritarios de convivencia y para intercambiar experiencias acerca de las maneras como los han afrontado (Vásquez, 2015; Contreras; 2016), asimismo para revisar con sentido crítico el ejercicio de su autoridad pedagógica, su poder y el vínculo afectivo con sus alumnos (Bonifacio, 2016; Hernández, 2017; Acosta, 2019).

En varias de las tesis consultadas, a dicho momento se le ubica como parte de la primera fase de intervención y se le denomina momento de sensibilización y toma de consciencia colectiva. Para sustentar su definición, argumentan que se logra un mayor impacto con la disposición, apertura y convencimiento de, al menos, una mayoría de sus colegas. En este sentido, las sesiones de Consejo Técnico Escolar han resultado estratégicas (Luna 2017), pero también las conversaciones informales o reuniones con algunos colegas para acordar la realización de actividades.

En educación inicial la interrogante central que se plantea Bernal (2015: 136): “¿cómo hacer para que los agentes educativos decidan de manera autónoma su intervención [...] para realizar una práctica moral reflexiva y crítica desde el sujeto mismo desarrollando sus prácticas con un enfoque de derechos humanos?”, demuestra la relevancia que tiene el proceso de sensibilización de los colegas para promover cambios que trasciendan el espacio de aula.

Rodríguez (2016) distingue, en su modelo de intervención, entre *actividades de sensibilización* y las *técnicas estructurantes*.

Las primeras son definidas como acciones encaminadas al conocimiento y valoración de los demás, con el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas; lo cual explica que es “para que los alumnos se vayan comunicando a través de compartir con el otro emociones, sensaciones o percepciones” (Rodríguez, 2016: 85). Las cuatro habilidades específicas son: autoconocimiento, comunicación, sentido de pertenencia a un grupo y resolución de conflictos. Se trata de capacidades de provención de conflictos que destacan propuestas pedagógicas vinculadas con un movimiento educativo para la paz impulsado en México desde la década de los años 1990 (Zavaleta, 1986; Alba, 1998; Seminario Permanente de Educación para la Paz, 2000; Cascón, 2001).

Las segundas, son consideradas *técnicas estructurantes*, porque se refieren a acciones previstas para ser trabajadas de manera permanente, y con la pretensión de que vayan incidiendo tanto en las actitudes de los alumnos como en el ambiente escolar o clima institucional. Esta maestra (Rodríguez-Domínguez, 2016) advierte que el reconocimiento de la alteridad es un proceso que debe explicitarse a fin de asegurar una intervención sistemática con efectos positivos a mediano y largo plazo. Las tres estrategias estructurantes seleccionadas son: la radio educativa, que se emplea durante la hora del recreo y con la participación de los alumnos; la correspondencia, que sirve para establecer comunicación mediante el intercambio de cartas entre alumnos; la asamblea escolar, espacio para el diálogo y la deliberación pública de asuntos de la convivencia. Esta estrategia sirve también para la resolución de conflictos.

La clasificación de Rodríguez-Domínguez (2016) es útil para referirnos a las estrategias que desarrollan otros docentes. En este sentido, conviene agregar en esta lista la tutoría entre pares, el recreo activo, la sustitución de las filas de sillas y mesas en el aula por un semicírculo, los acuerdos de convivencia como construcción colectiva, entre otros.

La participación activa de los niños, niñas y adolescentes.

Resulta significativa la promoción de la participación y generación de prácticas de corresponsabilidad en algunos de los dispositivos diseñados. Por ejemplo, Rodríguez-Castro (2016) en la segunda etapa de su intervención coordinó un trabajo multigrado, en el que alumnos de quinto grado fungieron como tutores de niños y niñas de primero y segundo, a este trabajo lo denominó *programa tutorial*. En la primera sesión con el grupo de primer grado organizó, en coordinación con su colega de quinto grado, la presentación de los alumnos de ambos grados, así como la elección de los tutores (los más pequeños decidieron con quien querían trabajar). En la segunda sesión, los de quinto grado se prepararon para narrarles un cuento a sus tutorandos. Para la tercera sesión se proyectó una película y, en la cuarta, los niños tutores presentaron a los pequeños sus tabletas y les enseñaron su funcionamiento.

Esta misma profesora (Rodríguez-Castro, 2016) durante una sesión de Consejo Técnico Escolar dio a conocer una propuesta de trabajo para desarrollar durante el recreo, misma que contó con el apoyo del director y algunos de sus colegas.

En esta última experiencia sobre el trabajo con el alumnado, se identifica que mediante la interacción con los más pequeños, se generaron prácticas de protección y cuidado por parte de los más grandes. Asimismo, se

propició el desarrollo de la empatía y consideración por los más pequeños.

Haciendo uso de un criterio similar, un maestro (Pérez, 2017) promovió la tutoría entre pares, sobre la cual argumenta lo siguiente:

Opté por aprovechar las capacidades de los alumnos para que trabajen con aquellos que encuentran alguna dificultad para realizar una actividad en específico, con miras a lograr la empatía, la solidaridad y la participación, componentes indispensables para lograr una convivencia de paz. (Pérez, 2017: 119).

Ambos tesis (Rodríguez-Castro, 2016; Pérez, 2017) advierten, de distintas maneras, que la dinámica de trabajo y convivencia en el aula o contexto escolar puede modificarse en beneficio del grupo cuando los docentes diseñan secuencias de aprendizaje que motivan y despiertan el interés de los alumnos, como al hacerlos partícipes en la elaboración de sus acuerdos de convivencia, o bien, al delegar responsabilidades a algunos para que apoyen a sus pares.

Reconocer a los niños, niñas y adolescentes como agentes de cambio y protagonistas centrales en la solución de problemas de la convivencia resulta trascendental cuando se pretende abonar a la formación de sujetos de derecho. Es vital que los alumnos se involucren en los asuntos que afectan su vida de acuerdo con sus condiciones, posibilidades y etapas de desarrollo. Este tipo de acciones de participación, que favorecen la organización y toma de decisiones, pueden generar a mediano y largo plazo prácticas de corresponsabilidad y autogestión.

Si se tratara de clasificar el tipo de participación que promueven varios de los docentes, siguiendo el planteamiento clásico de los dos modelos participación, propuestos por Roger Hart (1993): 1. La participación simulada, llamada también falsa participación o no participación y 2. La participación genuina o auténtica, podría afirmarse que sus acciones se ubican en el segundo modelo, a partir del cual los alumnos son protagonistas con un papel significativo y no decorativo.

El aula y los espacios compartidos como opciones de incidencia.

Las estrategias construidas por los tesis muestran la multiplicidad de opciones o vías desde donde es posible incidir para transformar o mejorar las prácticas de convivencia. Todas ellas se han visto influenciadas por la dinámica de las interacciones docentes, así como por las condiciones y posibilidades del contexto escolar. Es así que los docentes egresados de la maestría combinan el uso de diversos espacios curriculares y no curriculares o extra aula que se presentan resumidos en la siguiente figura.

Figura 1. Vías o alternativas de intervención docente



Fuente: Elaboración propia con base en la revisión de las tesis

A continuación se ejemplifican parte de las alternativas mencionadas en el esquema, para lo que se retoma información de algunas tesis.

1. Planeación educativa relacionada con espacios curriculares (asignaturas) y el abordaje de temas y desarrollo de aprendizajes que pueden transversalizarse. Al respecto Ortiz (2017) realizó un trabajo coordinado con docentes de quinto y sexto grado de primaria en el que incorporó el enfoque globalizador para articular contenidos y aprendizajes esperados de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística.

2. Diseño de estrategias educativas para desarrollar en espacios o áreas comunes, como el salón de clases y el patio escolar. En este aspecto, varios tesis refieren a la organización de asambleas (Rodríguez, 2016; Pérez, 2017; Cuevas, 2017), así como, a la elaboración de los acuerdos o normas de convivencia involucrando a los alumnos. Una de ellas, (Cuevas, 2017) implementó el *rincón del diálogo*, el cual es un espacio reservado para que los niños hablen sobre los conflictos y problemas de la convivencia.

En el trabajo, Cuevas refiere que su estrategia de intervención comprende cinco fases:

a) reconocimiento de mis emociones: "Mi cuerpo expresa mis emociones"; b) reconocimiento del otro y sus emociones, "Aprendiendo a conocer a los demás"; c) cómo reaccionamos frente al conflicto, "Manejo de conflicto"; d) auto-regulación, "Pienso y siento"; e) mediación, "El rincón del diálogo" (Cuevas, 2017: 110).

En este ámbito de intervención resulta relevante mencionar el trabajo realizado por Pérez (2017), debido a que las transformaciones del espacio en el salón de clases resultan fáciles de replicar y potentes en cuanto a

sus efectos para incidir en el clima del aula. De acuerdo con este docente, la distribución tradicional de las sillas y mesas (todas ordenadas por filas) afectaba tanto la interacción y movilidad en el aula como el contacto visual entre los alumnos. Por esta razón, y en acuerdo con sus alumnos, las organizó en semicírculo. También incorporó el uso de música de fondo para relajar al grupo en distintos momentos de la jornada escolar.

Las filas y los pasillos reducidos impedían el movimiento y el contacto visual, [...] favorecían la agresión [se quejaban de que les pegaban] y propiciaban el desconocimiento del compañero de grupo [...] Para esta estrategia, se consideraron las necesidades e intereses de los alumnos, que son: a) poder moverse con libertad, b) poder ver al otro, c) poder platicar, d) poder escucharse, e) poder trabajar, f) poder ayudar, g) poder jugar. (Pérez, 2017: 108-109)

El patio escolar es otro de los espacios compartidos que se emplea para la organización de actividades artísticas, lúdicas y deportivas. Por ejemplo, el desarrollo de juegos tradicionales (de las canicas, trompo, yoyo y el fútbol) como estrategia de integración durante la hora del recreo.

De acuerdo con lo expuesto en la figura 1, la tercera opción, intervención educativa, que utilizan los tesisas, consiste en el desarrollo de talleres dirigidos a alumnos y otros a docentes. Algunos ejemplos que tienen como destinatario preferencial a los alumnos se encuentran en Polo (2017); Ugalde (2017); Pérez (2017); entre quienes tienen como destinatarios al colectivo docente o a un grupo específico de maestros, están Bonifacio (2016); Hernández (2017); Hernández-Cortés (2017); Acosta (2019).

Alcances de las estrategias de intervención

La tercera interrogante, que se aborda como parte final del análisis, plantea ¿qué alcances tienen las estrategias y alternativas de solución que se construyen, ante el reto planteado en la maestría de generar un dispositivo, para transformar las prácticas de convivencia?

Con base en la revisión documental realizada, es posible constatar que los trabajos elaborados en el marco de esta opción de posgrado profesionalizante han provisto a la Universidad Pedagógica Nacional, y a su comunidad de académicos educativos interesados en la cultura escolar, un banco de información que documenta problemas de convivencia, disciplina y violencia escolar; así como, distintas alternativas de intervención construidas desde la óptica y experiencia de quienes se encuentran directamente como responsables del logro de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes y, por lo tanto, de hacer efectivo, en el último eslabón del sistema educativo nacional, el derecho a la educación. Lo que cada docente propone se inscribe en un contexto escolar específico y, a partir de las condiciones institucionales y

los márgenes de acción desde donde saben que es posible intervenir.

En la mayoría de los trabajos revisados, los docentes optan por la construcción de una convivencia centrada en la resolución no violenta de los conflictos.

Por otra parte, en la medida en que se incorporan aspectos relacionados con generar estrategias de conocimiento entre los estudiantes y promover la comunicación, indirectamente se apunta hacia evitar la exclusión y formar en valores como la solidaridad y el respeto a los derechos de todos los integrantes de la comunidad escolar. Lo cual representa un giro en su posición inicial porque se diluye, hasta cierto punto, la visión restringida con la que algunos se introducen a los estudios de maestría. Cabe señalar que los entornos adversos en los que se desarrolla el trabajo docente, también opera como obstáculo para transitar hacia una perspectiva con enfoque crítico y analítico. Por ejemplo, la diversidad de problemas que refieren como parte del diagnóstico inicial muestran situaciones en las que la población infantil hace uso de la violencia para evidenciar inconformidades o protestar frente a lo que otros hacen, también para defenderse ante alguna arbitrariedad experimentada por alguno de sus compañeros.

La mayor parte de los esfuerzos se concentran en incidir en la práctica docente, en las interacciones entre los alumnos y en la transformación del clima o ambientes de convivencia. Para ello, se diseñan dispositivos que retoman vías, instancias, programas o acciones que existen en la escuela, como el Consejo Técnico, el proyecto de mejora, por tratarse de asuntos que no se estudian sino que se viven y experimentan en un ambiente propicio para ello. De igual manera, los tesisas, como parte de su proceso formativo, se distancian del enfoque simplista de convivencia que tiende a estigmatizar al alumno problema, y a su entorno familiar o contexto sociocultural donde se desarrollan. Esto se observa en el tipo de propuestas de intervención generadas que incluyen el trabajo con diversos actores y miembros de la comunidad escolar.

Reflexiones finales

La revisión documental resultó relevante para sistematizar y difundir las aportaciones de docentes a la configuración del campo de la convivencia desde la investigación-acción. Con frecuencia, se desconocen los esfuerzos que los propios docentes desarrollan para afrontar los desafíos de la convivencia, en parte porque no se encuentran sistematizados o difundidos en revistas indexadas. En este sentido, contar con un repositorio abierto a la consulta pública proporciona la posibilidad de revisar sus trabajos y conocer las propuestas que elaboran, aunque sean sencillas, son potentes y significativas por el lugar estratégico en el que se

encuentran los tesisas. Como se argumentó en la parte introductoria de este trabajo, a la mayoría de los docentes que incursionan en estudios de la MGCE los convoca el interés por adquirir conocimientos teóricos y prácticos para afrontar problemas de la convivencia escolar; comprender las dinámicas de interacción entre los diversos actores de la escuela, así como los múltiples retos que surgen en el plano de las relaciones interpersonales e intergeneracionales y la influencia de las condiciones institucionales. Mediante el diseño de alternativas situadas es posible afirmar que provocan, al menos, ciertas fisuras en el modo tradicional de afrontar los problemas de la cultura escolar. Además, exhiben la permanencia en sus contextos escolares de prácticas educativas resistentes a la introducción de nuevas perspectivas, pero también disposición y apertura de sus colegas y autoridades educativas para colaborar en la construcción de nuevas rutas que permitan afrontar las problemáticas que hoy día se viven en la escuela. Finalmente, cabe destacar que la información que se deriva de la revisión y análisis de la tesis es valiosa, porque contribuye al conocimiento de aquellos aspectos que es necesario fortalecer en los procesos de formación docente para responder al desafío de aprender a ser y vivir juntos a través de innovaciones interinstitucionales que, por ejemplo, involucren a escuelas, secretarías de educación y universidades.

Referencias

Fuentes para la construcción del artículo

- Alba, María de los Ángeles (1998). "La Educación para la Paz y los Derechos Humanos, como una propuesta para educar en valores" en Papadimitriou, Greta. *Programa de Educación en los valores de la Paz y los Derechos Humanos. Antología*. México: AMNU, ILCE. Pp14-153.
- Andrades-Moya, Jonathan (2020). "Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica" en, *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2, Universidad Nacional. CIDE. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194163269017>
- Ascorra, Paula y Verónica López (Eds.), (2019). *Una década de investigación en convivencia escolar*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Ediciones Universitarias.
- Carvajal, Gilberto, Dayra Ojeda, Erika Díaz y Yuranny Tabares (2020). "Convivencia escolar y procesos intergeneracionales: Encuentros y tensiones" en *Revista Cultura, Educación y Sociedad*, vol. 11 no. 1, pp. 101-116. Enero - Junio, 2020. Disponible en: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/articulo/view/2741>
- Camps, Victoria (1989). "El descubrimiento de los derechos humanos", en Muguera Javier, et al. *El fundamento de los derechos humanos*. Madrid: Editorial Debate, pp. 111-117.
- Cascón, Paco y Carlos Beristain (2000). *La alternativa del Juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Libros de la Catarata y El perro sin mecate.
- Cascón, Paco (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, UNESCO. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2001/222234/eduenparcon_a2001iESP.pdf
- De Zavaleta, Esther (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Fierro, Cecilia (2003). "Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar". *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, no 40, pp. 1-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467006.pdf>
- Fierro, Cecilia, Adela Lizardi, Guillermo Tapia y Maricela Juárez (2013). "Convivencia Escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.). *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina*. México: COMIE/ANUIES
- Furlán, Alfredo (coord.) (2003). "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia". En J. M Piña, A. Furlán y L. Sañudo. *Acciones, actores y prácticas educativas* (pp. 245-398). México: COMIE/SEP/CESU.
- Furlán, Alfredo y Terry Spitzer (Coord.) (2013). *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina. Colección Estados del Conocimiento 2002-2011*. México: COMIE/ ANUIES. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf>
- Freinet, Celestin (1987), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI.
- Galtung, Johan (2003). *Violencia cultural*. España: Gernika Gogoratzuz no 14. Disponible: <https://www.gernikagogoratzuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Habermas, Jürgen (2010). "El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos". *Diánoia*, Vol. LV, núm. 64 (mayo, 2010). Disponible en: <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/index.php/dianoia/article/view/218>
- Hart, Roger (1994). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF-OREAL. Ensayos Innocenti, no. 4. Disponible en: <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Ignacio Leyton-Leyton (2020) "Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017)" en *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. Disponible en: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/articulo/view/2741>
- Latapi, Pablo. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lederach, John (1984). *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Perales, Cristina (2021). "Diálogo, separación y suspensión: prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas" en *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, no 57, pp. 1-19. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1253/1416>
- Pérez Luño, Antonio Enrique (1989). "Sobre los valores fundadores de los derechos humanos", en Muguera Javier, et al. *El fundamento de los derechos humanos*. Madrid: Editorial Debate, pp. 279-288.
- Popkewitz, Thomas (1984). "Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría" en *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid, Mondadori.
- Puig, Josep Maria (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- PREAL (octubre, 2003). Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas, 1, 1. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/07/Boletin-no.-1-Serie-Preveni%C3%B3n-de-la-violencia-escolar.pdf>
- Rodríguez-Figueroa, Héctor (2021). "Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso". *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, no 57, pp. 1-20. Disponible en

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1272/1404>

Seminario de Educación para la Paz. Asociación Pro Derechos Humanos (2000). *La alternativa del Juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Libros de la Catarata y El perro sin mecate.

SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993: primaria*. México, SEP

SEP (1999). *Formación Cívica y Ética. Programas de estudio comentados. Educación secundaria*. México: SEP.

SEP (2008). Programa Integral de Formación Cívica y Ética. México: SEP/SEB. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Pedagógica.

SEP (2020). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2020*. México: SEP/Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica. Disponible en:

https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/F/DocenteDoc/Estrategia_Nacional_Formacion_Continua_2020.pdf

Tardif, Maurice (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

UNICEF, Ciudades amigas de la infancia. "Hablemos de participación infantil". <http://ciudadesamigas.org/destacado/la-participacion-infantiles-un-derecho-y-uno-de-los-cuatro-principios-fundamentales-de-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino-cdn-junto-a-los-de-no-discriminacion-interes-superior-del-nino-y-e/>

Yurén, Teresa y Araujo, S. Stella (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*, Vol. 8, Núm.19, p. 631-652

Yurén, Teresa (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coord.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de los dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). México: Ediciones Pomares.

Yurén, Teresa (2011). "Educar en el presente para la eticidad del futuro", en Espinosa, J. (Coord.) *Educación y eticidad. Reflexiones en las distancias*. México: Juan Pablos Editor, Pp. 13-31.

Yurén, Teresa (2013) "Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En Yurén, T. y Mick, C. (Coord.) *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México, Juan Pablos Editor.

Tesis de MGCE revisadas

Acosta, Lilia (2019). *La otredad frente al espejo: Prácticas y procesos de la violencia en la educación primaria*. México: Tesis MGCE-UPN.

Ángeles, María Félix (2019). *La escuela secundaria como espacio para promover la sana convivencia*. México: Tesis MGCE-UPN.

Bárceñas, Reyna (2019). *Una experiencia de formación para la transformación de conflictos con estudiantes de secundaria*. México: Tesis MGCE-UPN.

Bernal, Rosalía (2015). *Construir una práctica educativa con el enfoque de derechos humanos. Un desafío en la educación inicial*. México: Tesis MGCE-UPN.

Bonifacio, Rodrigo (2016). *Concepciones docentes acerca del discurso de derechos humanos en la escuela primaria*. México: Tesis MGCE-UPN.

Cedillo, Karen (2019). *Transformando la discriminación y exclusión entre alumnas y alumnos de 1er. año de Secundaria: Su Diagnóstico, Intervención y Alcances Educativos*. México: Tesis MGCE-UPN.

Cote, Rodrigo (2019). *Los derechos humanos van a la escuela". Docencia y perspectiva de derechos de niñez y adolescencia*. México: Tesis MGCE-UPN.

Contreras, Norma (2016). *La práctica docente en relación con la construcción de la convivencia en los salones de clases*. México: Tesis MGCE-UPN.

Coronel, Ana (2019). *Formación de docentes de primaria, promotores y promotores de derechos humanos*. México: Tesis MGCE-UPN.

Cuevas, Itzel (2017). *El desarrollo de competencias emocionales para la gestión de la Convivencia. Una experiencia de intervención en la escuela*. México: Tesis MGCE-UPN.

Estévez, María Guadalupe (2016). *Estrategia de intervención para problematizar los estereotipos de género y promover el desarrollo de capacidades para una convivencia equitativa entre hombres y mujeres*. México: Tesis MGCE-UPN.

García, Magdalena (2019). *La promoción de habilidades socioemocionales desde el juego cooperativo y la educación física*. México: Tesis MGCE-UPN.

González, María de la Luz (2018). *La enseñanza de las habilidades socioemocionales en el contexto de la educación inclusiva en la escuela regular*. México: Tesis MGCE-UPN.

Hernández, Ana (2017). *Sentimientos y experiencias de docentes en educación preescolar: logros y desafíos en la construcción de un espacio para la expresión*. México: Tesis MGCE-UPN.

Hernández, María Eugenia (2017). *Construir nuevas estrategias en la Educación Secundaria. Una Experiencia de intervención docente*. México: Tesis MGCE-UPN.

Luna, Alfonso (2017). *El Ethos profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica de una escuela primaria*. México: Tesis MGCE-UPN.

Luna, Gustavo (2019). *Estrategia de intervención para la transformación de conflictos en la comunidad escolar desde la función directiva*. México: Tesis MGCE-UPN.

Martínez, Laura (2019). *El aprendizaje social como una forma de disminuir la violencia en la escuela*. México: Tesis MGCE-UPN.

Monter, Nayade (2019). *Dinámicas de Convivencia entre estudiantes de secundaria. Repensando los roles y estereotipos de género*. México: Tesis MGCE-UPN.

Morales, Melina (2017). *La implementación de estrategias docentes ante los comportamientos disruptivos en el aula*. México: Tesis MGCE-UPN.

Ortiz, Alejandro (2017). *El trabajo colaborativo entre profesores y alumnos como medio para generar una mejor convivencia*. México: Tesis MGCE-UPN.

Pérez, Octavio (2017). *La integración grupal en la configuración de la convivencia: un caso desde la escuela primaria*. México: Tesis MGCE-UPN.

Polo, Gabriela (2017). *Jóvenes y la autonomía por venir. Cultura de paz y derechos humanos en una escuela secundaria de la Ciudad de México*. México: Tesis MGCE-UPN.

Rivas, Verónica (2016). *Los procesos de inclusión-exclusión en las interacciones entre estudiantes dentro de la convivencia escolar*. México: Tesis MGCE-UPN.

Ramírez, Brenda (2020). *Aprendiendo a convivir en armonía: la importancia de la regulación emocional en la educación preescolar*. México: Tesis MGCE-UPN.

Rodríguez Castro, Rocío (2016). *Educación para la paz, el camino para la transformación*. México: Tesis MGCE-UPN.

Rodríguez Domínguez, Angélica (2016). *La comunicación y el reconocimiento del otro en los procesos de convivencia*. México: Tesis MGCE-UPN.

Rodríguez María Isabel (2019). *Intervención educativa para favorecer una convivencia pacífica e inclusiva: procesos y tendencias de cambio*. México: Tesis MGCE-UPN.

Romero, José Abraham (2017). *El uso del Facebook para atender el tema de la discriminación con alumnos de segundo grado de secundaria*. México: Tesis MGCE-UPN.

Rojas, Mario (2019). *La revaloración de la risa como generador de convivencia escolar con enfoque ético en la escuela secundaria*. México: Tesis MGCE-UPN.

Sánchez, Diana (2016). *El rincón del diálogo. Un camino hacia la educación para la paz y los derechos humanos*. México: Tesis MGCE-UPN.

- Solís, Norma (2019). *Creación de espacios de diálogo y reconocimiento del otro para la transformación de conflictos. Hacia una Cultura de paz en el preescolar*. México: Tesis MGCE-UPN.
- Sotelo, Thelma (2019). *Creación de ambientes de aprendizaje inclusivos en estudiantes con discapacidad*. México: Tesis MGCE-UPN.
- Ugalde, Rafael (2017). *Mediación entre pares. Una herramienta para la convivencia escolar*. México: Tesis MGCE-UPN.
- Vásquez, Eduardo (2015). *Dispositivos en relación con la convivencia en la escuela primaria*. México: Tesis MGCE-UPN.
- Villamares de Jesús, Susana (2017). *La cultura institucional a partir de las formas de relaciones entre docentes, una mirada desde un jardín de niños preescolar ¡Construyamos una comunidad de práctica, es tiempo de compartir!* México: Tesis MGCE-UPN.

NOTAS

- ⁱ Hernández Cortés (2017) también advierte de la ausencia de los padres y su reemplazo por los abuelos en la educación secundaria.