

# FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA: UN ANÁLISIS DE CASO DESDE LA ÓPTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

## TRAINING FOR COEXISTENCE: AN ANALYSIS OF THE CASE FROM THE VIEW OF HUMAN RIGHTS

Martha Olívia Juárez Roque 1  
Lucía Elena Rodríguez Mc Keon 2

**Resumen:** Resulta cada día que los grupos que suelen vivir situaciones de violencia parece ser más difícil lidiar con las diferencias en las relaciones con los compañeros de trabajo y con los estudiantes, porque pareciera que no hay espacios para el diálogo, la empatía o simplemente reconocer que el otro guarda un valor como ser humano, ese otro que es el estudiante rechazado por su condición de ser diferente. De ahí que, la formación de docentes reclama nuevas formas de relación con los estudiantes al reconocer los derechos pedagógicos que otorgan valor a la dignidad como un aprendizaje para ser, convivir, y pensar un mundo más incluyente y participativo que sabe gestionar esas diferencias. Este estudio cualitativo devela las relaciones de poder que emergen en la formación para la convivencia desde la óptica de los derechos humanos como prácticas políticas en los procesos de formación inicial de docentes de educación secundaria. Dado que el trabajo docente es una práctica eminentemente política.

**Palabras clave:** Práctica política del docente. Formación inicial de docentes. Formación en derechos humanos para la convivencia.

**Abstract:** It happens every day that groups that usually experience situations of violence seem to have more difficulty in dealing with differences in relationships with co-workers and students, as it seems that there are no spaces for dialogue, empathy, or simply recognition that the other has value as a human being, that other who is the student rejected for being different. Thus, teacher training requires new forms of relationship with students, recognizing the pedagogical rights that value dignity such as learning to be, living together, and thinking about a more inclusive and participatory world that knows how to manage these differences. This qualitative study reveals the power relations that emerge in the formation of coexistence in the perspective of human rights as political practices in the processes of the initial formation of high school teachers. Since teaching work is an eminently political practice.

**Keywords:** Teacher's political practice. Initial teacher training. Human rights training for coexistence.

- 1 Maestra en Desarrollo Educativo, Profesora de Educación Primaria Licenciada en Derecho, Trabajo actual: Profesora de Educación Superior en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9503-104X>. E-mail: [martha.juarez@aefcm.gob.mx](mailto:martha.juarez@aefcm.gob.mx).
- 2 Doctorado en Educación, Maestría en Antropología Social. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Trabajo actual: Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4605-7101>. E-mail: [ekeon@upn.mx](mailto:ekeon@upn.mx).

## Introducción

Se presentan resultados de la investigación titulada Formación para la Convivencia. Un análisis de caso desde la óptica de los Derechos Humanos. Una vez culminada la investigación que se presenta en este trabajo, se describen los procesos de formación para la convivencia como práctica que se construyen en la formación inicial de la licenciatura en educación secundaria (LES) desde una mirada de los derechos humanos. El argumento del que se parte es por un área de oportunidad en la formación de docentes, además de enriquecer las investigaciones en esa materia en el reconocimiento de la escasa producción de observaciones en el campo de los derechos humanos. Se refiere a la oportunidad de conocer qué está sucediendo en las instituciones formadoras de docentes, como espacios focalizados, para aprender para la convivencia. Sobre todo porque se observa que existe dificultad para apropiarse de las propuestas curriculares inscritas en reformas educativas y también por el tipo de gestión, que en las últimas políticas educativas se construye, pero muestra que no resuelve. En las prácticas hay problemas para regularse, procesar y relacionarse por las diferencias que se presentan en lo cotidiano, dado que poco se gestiona esas diferencias.

El objetivo que iluminó esta investigación fue el describir las prácticas de formación para la convivencia que se desarrollan al interior de los procesos de formación inicial de la LES, y examinar de qué manera influyen las relaciones y los comportamientos en el procesamiento de la diferencia como práctica, en esos comportamientos de reconocimiento de sí y de los otros, en la participación o al incluir a los otros, es a partir de estas categorías que se pretende describir esos procesos de la formación para la convivencia como práctica.

El discurso se aleja de la mirada que privilegia el análisis de la problemática de los procesos de formación para la convivencia como una entidad terminada y preexistente que se autoreproduce por generación espontánea. También, se aleja la idea de que la formación para la convivencia se suscribe a una asignatura curricular prescrita en los programas. Contrario a lo anterior, el presente estudio refiere indagar en la formación para la convivencia como práctica, las prácticas que adquieren un orden en las relaciones, en los procesos de formación inicial de la LES, con enfoque en la formación para la convivencia como práctica. Y desde los derechos humanos, como un proceso histórico, se asume desde la investigación que dicha realidad detalla que “hay dificultad de repensar los derechos humanos como un dispositivo simbólico de mediación con respecto al mundo político” (Rodríguez, 2014).

Al tomar como referente la categoría de derechos pedagógicos, construida por Basil Bernstein (1995), partimos del supuesto de la formación para la convivencia como práctica desde la mirada de los derechos humanos, porque percibimos que esos derechos que se desarrollan en los procesos de formación inicial de la LES, se producen y reproducen articuladas a ciertos razonamientos y modos de ser y actuar en la cultura de esa formación. Además, implica un modo de ser sujeto en el cotidiano y al convivir con los otros. En este sentido, las categorías de reconocimiento de la diferencia, participación e inclusión funcionaron como hilos en la construcción del argumento, lo que permitió tener una visión amplia y articular diversos factores que se ponen en juego en la formación para la convivencia como práctica desde los derechos humanos, por el reconocimiento de que en esos procesos se puede incidir al formar a los estudiantes como sujetos de derechos, y éstos, al actuar como sujetos de derechos, podrán reproducir esa mirada en la práctica profesional en la escuela secundaria.

En síntesis, el objeto de este estudio es identificar como práctica, esas relaciones de poder que se traducen en acciones de regulación cuando reconocen, participan e incluyen, y que se desarrollan en los procesos de formación inicial de la LES. En el entendido de que las respuestas a las interrogantes planteadas contribuyan a describir a mayor profundidad las condiciones existentes para desplegar los procesos de inclusión, participación y reconocimiento de sí mismo y de la diferencia. Sin duda, la formación para la convivencia emerge como una necesidad del siglo, por la compleja situación de la humanidad para vivir sin violencia. En atención a lo anterior, el cuestionamiento al que se pretendió dar respuesta fue el siguiente:

Pregunta central: ¿cómo son las prácticas de formación para la convivencia en los procesos

de formación inicial de los docentes de educación secundaria?

Preguntas secundarias: ¿Cuáles son los principios que guían la configuración de las prácticas de formación para la convivencia? Y ¿Qué tipo de formación para la convivencia se propicia en la formación inicial?

Objetivo: Develar cómo son las prácticas de formación para la convivencia que forman un modo de ser, actuar y convivir, en los procesos de formación inicial de la licenciatura en educación secundaria desde la mirada de los derechos humanos.

A través de estas preguntas se pretende dar cuenta de la trama de relaciones y prácticas que se entretienen en los derechos pedagógicos: a) el refuerzo en el reconocimiento de sí mismo y la diferencia; b) la inclusión y, c) la participación. Alrededor de estos derechos, se pretende describir la formación para la convivencia que va definiendo sus posibilidades y límites para el cambio en la formación inicial de los docentes de educación secundaria. Con esta investigación se pretende aportar elementos para avanzar en el conocimiento de la problemática en cuestión, la formación para la convivencia y en la formación inicial de los docentes en la educación secundaria.

El corpus de datos: Al respecto, con base en la identificación de los focos de tensión que se presentan en las entrevistas y observaciones fue posible describir, como práctica, esa acción del sujeto que emerge en el reconocimiento de la diferencia en las dinámicas de participación y en los procedimientos de regulación para la inclusión en la formación para la convivencia como prácticas. El caso es la construcción de categorías en tres derechos pedagógicos, a partir de los cuales se puede encontrar un mayor sentido en los datos, por lo que se busca apoyo en las herramientas teórico-analíticas que proporcionan la vía de análisis sustentada en el planteamiento de Bernstein (1996), Del Águila (1996) y Rodríguez (2014).

## **La formación para la convivencia se construye en las relaciones**

Se entiende la formación para la convivencia como proceso, situada en los procesos de aprendizaje y de socialización, esta perspectiva se define por su orientación hacia la comprensión y la interpretación del sentido que acontece en las relaciones en el aula.

La formación para la convivencia es un proceso que se construye en el cotidiano a partir de transacciones de poder y significados, ocurre en esas relaciones que configura con los otros:

es un proceso que se construye día a día, en las relaciones con base en transacciones de poder, a través de la negociación de significados y elaboración de soluciones, que da cuenta de un modo peculiar de vivir y de un tipo de cultura que se forma en la convivencia, considerando los procesos micro políticos, culturales y de gestión. (Fierro; Tapia, 2013, p. 81).

Las autoras afirman que se construye en esa formación un modo de ser sujeto de derecho, en las relaciones “con base en transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones” (Fierro; Tapia, 2013, p. 82). Se configura a partir de un tipo de cultura escolar articulada con un modo peculiar de convivir, observable en los comportamientos y formas de participar de los que asisten a los procesos de formación, en dos dimensiones: a) una social y colectiva, el proceso social por el orden de las interrelaciones cotidianas entre las personas, que puede ser de múltiples formas y descrito de varias maneras, dado que la convivencia no es una imagen ya dada de ella, antes de ser un “significado objetivado”, está presente “el intercambio de valores, actitudes y procedimientos fundamentales para compartir una vida” (Rodríguez, 2009); y b) la intersubjetiva.

La convivencia es una experiencia compartida en el intercambio de saberes y sentimientos, e implica la otra dimensión conformada por la experiencia de participación en las interrelaciones cotidianas con los otros. En esos procesos se propicia que el sujeto se reconozca a sí mismo en la experiencia, es lo que genera determinados comportamientos relacionados con esa experiencia del sujeto de verse a sí, reconocerse en un nosotros y reconocer a los otros. Desde este enfoque, la experiencia es la representación de una interpretación intersubjetiva sobre la vida compartida con otros. Dicha observación permite comprender que se configura un “nosotros” como un modo

compartido de experiencias entre los participantes, que puede distinguir quiénes son los distintos en el grupo. La formación de un “nosotros” en la vida escolar será posible en la medida que se forma al sujeto sobre el cuidado de sí mismo y el aprecio por la humanidad como un “nosotros”, en el reconocimiento y valoración de esas diferencias.

En este sentido, la convivencia necesita de una pluralidad de personas: los otros, los distintos y nosotros. Con la configuración de un “nosotros” y la distinción de lo “otro” es que permite mirar esa convivencia como un proceso cotidiano, donde el sujeto experimenta el reconocimiento de sí, a partir de una distinción entre “nosotros” y “los otros” que develan que en el “nosotros” está presente el tema del cuidado de sí y el aprecio por el “otro”, o próximo: “[...] y la fuerza y la violencia hacia los distintos” (Ídem) que nos permite mirar las distintas dimensiones en que se mueve la formación.

Con apoyo de Rodríguez (2009) y Fierro y Tapia (2013) es posible afirmar que la formación para la convivencia en los procesos de formación inicial no se restringe a transmitir o inculcar ciertas ideas, conceptos u opiniones relativas a ejercer como un sujeto de derechos, sino que favorece el desarrollo de actitudes y disposiciones para regular el comportamiento y de acuerdo a la posición que cada sujeto asume, a partir del ejercicio de determinadas estrategias de formación para la convivencia.

En este sentido, sostenemos con Fierro y Tapia (2013, p. 78) que la Formación para la Convivencia tiene que atender, en lo cotidiano, la diversidad de sujetos y la heterogeneidad de prácticas en el aula, porque “la convivencia nace en lo cotidiano, como un proceso, ya que desde que apuntamos es fundamental la socialización entre los individuos, es imprescindible esa interacción con los otros, que implica a la cultura”.

## **Mirar la formación para la convivencia como práctica**

La potencia de las prácticas de la formación para la convivencia como práctica, que se desarrollan en los procesos de formación inicial LES, radica en que se mueve en esos procesos la configuración de un sujeto de derechos; a la vez, es el espacio para aprender a reconocer que existe entre los alumnos una diversidad en las maneras de vivir y pensar el mundo.

La construcción de un sujeto de derechos implica el establecimiento de relaciones donde se gestiona la diferencia a partir de una mayor apertura para procesar la diversidad en el marco de la construcción de un vínculo cívico. (Rodríguez, 2009).

En esta perspectiva se consideran diversas formas de experimentar la convivencia en los procesos de subjetivación, observados en este estudio de formación para la convivencia como práctica política, en las relaciones que están reguladas en el orden de cumplir con la democracia. Es una práctica política porque el sujeto se construye como un ser político en esos derechos y valores que pone en juego el docente cuando determina en la clase que un alumno guarda más valor que otro, o cuando válida quien sí sabe o quién sabe más. En esa interacción se reconoce la diversidad y el aprecio por el otro como igual; nota, que se obliga con el otro y actúa en términos del reconocimiento de sí mismo.

Por otra parte, existe una realidad desentrañada de la obra de Rodríguez; entre las relaciones existe dificultad para reconocer que hay una diversidad en el grupo, que ocurren en los procesos de subjetivación y por ser diferente; también, se convierte en un problema que genera tensión por los valores que no reconocen la diversidad. Así, se hacen visibles en estereotipos o prejuicios, en la formación para la convivencia como práctica, cuando aparecen otros valores sobre el reconocimiento de los sujetos de derecho, de reconocer en lo otros esas diferencias, pero también, ese principio de igualdad de derechos de todo ser humano por ese simple. La perspectiva política está articulada a los procesos de formación para la convivencia como práctica; no obstante, en lo pedagógico cuando existe la dificultad del trabajo colaborativo, ocurre “por la diferencia se lidia y

atraviesa lo pedagógico, lo biopsicosocial y lo político” (Rodríguez, 2009).

Se forma la idea del docente en la práctica, como un actor determinante para la formación política que le consagra el guardar y transmitir los valores políticos, esos que caracterizan en la práctica la construcción de modos de ser docente; sin embargo, en la práctica, se suele olvidar que existen varias maneras de ser docente y de experimentar la labor. Aunque la realidad delimite ver que el mundo de la formación inicial LES es cerrado en sí mismo, la tarea es abrir un análisis de mediación con otro tipo de cultura y legitimar otros comportamientos que permitan, en la práctica, sostener entre la diversidad otra cultura escolar y otras relaciones que implican ruptura y otros modos de gestión política en la formación para la convivencia, que, articulados a ciertos principios, se encuentran arraigados en la práctica educativa.

La ruptura es esa, en los modos de identificación de la labor en la “identidad política” y en las nuevas pedagogías donde el docente es flexible y tiene los conocimientos de gestión para regular la diferencia, esa que está emergiendo en los procesos de formación, porque “en la medida que los procesos de mediación analítica sean regulados por determinados principios que en ocasiones delimitan la inclusión del estudiantado será difícil construirla de manera creativa” (Rodríguez, 2009).

## **El desafío de mirar los procesos de formación para la convivencia desde la óptica de los Derechos Humanos**

La formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos, significa un desafío para la educación superior, al pensar la formación docente como la clave de los derechos humanos, y observar el silencio que vive la escuela “frente a la problemática que les representa la existencia de una mayor diversidad entre sus alumnos” (Rodríguez, 2009, p. 109). Como lo revela la autora, existe una noción de un mundo cerrado entre los asistentes, de ese modo se consagra y garantiza la transmisión de valores. Por tanto, es necesario un transitar de valores que reconozcan que no sólo hay una manera de pensar los procesos de construcción de sí y de los otros. Además, destaca que se debe a la poca oportunidad de apertura a otros modos de actuar en lo cotidiano que favorezcan el cambio en esos procesos que marcan los límites de quienes son los otros, que es donde surgen los puntos de vista que tienen sobre sí mismos y en la experiencia de ser el otro en la relación.

De ahí que, en este estudio se observan los procesos de formación para la convivencia como práctica política, en los procesos sociales que implican la micro política y la cultura escolar, también en la práctica del docente, que tiene implicaciones específicas por los modos de enseñar que suele utilizar el profesor para realiza su labor en el aula; y en la “práctica política” cuando moviliza al grupo a partir de la participación.

La perspectiva de análisis sobre formación política “es aquella que tenga interés en los otros”; además, implica las cualidades que un docente eficiente muestra como acciones para resistirse a la organización autoritaria y corrupta. Entonces, este estudio también comprende la formación en derechos humanos como una práctica política, esa “formación política y ética, que necesitamos en los docentes, que aprendan a politizar los asuntos técnicos, formados muy capaces, los mejores docentes que puedan ser” (Sanjurjo, 2009. p.106).

La evidente atención que requiere la formación para convivencia y de atender esos cambios en las prácticas de formación política porque la escuela debe responder a esas necesidades de los sujetos que forma, que articuladas a la crisis de la identidad demanda un espacio de apertura a las prácticas democráticas, dado que la realidad nos muestra que en la escuela, suele silenciarse al sujeto en el reconocimiento de sí y delimitar su la participación por ser mujer, también por ser un hombre aislado, desencadenado, frustrado, alienado:

La crisis de identidad en nuestros tiempos se expresa en la pérdida del sentido de pertenencia, en la falta de un proyecto común que unifique las voluntades. Proyecto común, no se define ni en el plano de lo cotidiano, o de lo familiar, o de la organización, ni en lo macro social. Es el desconocer o negar

un espacio cultural al que adscribirse, el poder romper las barreras de contención que nos determinan, la incapacidad de hacer propuestas con otros para trazar un futuro consensual que nos comunica con el presente y con un pasado y un presente, que contribuyen en definitiva en la crisis de identidad (1998, pág. 30).

Si reconocemos que cada ser humano es único y diferente, y que todos somos seres valiosos en la práctica en esos procesos de formación para la convivencia, entonces surgen aprendizajes donde se aprende a reconocer la diferencia y el aprecio por el otro como igual; también se aprende a actuar, cuando se obliga con el otro y se actúa en términos del reconocimiento de sí mismo. A la vez, dichos aprendizajes y procesos pueden representar una crisis de identidad, “porque no hay una sola forma de ser humano, hay una multiplicidad de seres, diferentes modos de ser humano, de culturas de expresiones” (1998, pág. 31).

Por su parte, Sanjurjo (2009) comprende la importancia de la formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos, una tarea pedagógica necesaria en los aprendizajes de la formación inicial de LES; también son necesarias habilidades en el docente para entender que sus estudiantes atraviesan por cambios políticos que implica la identidad y que, entre estos, surgen distintas posibilidades de acceder a los saberes y medios para reclamar sus derechos políticos que demanda la democracia: “los cambios por los que traspone la formación en sus prácticas: en la dimensión ético-político y desde los derechos humanos son de mayor responsabilidad” (Sanjurjo, 2009, p. 106).

[...] al alumno actualmente en el aula, le asiste el derecho de un trato igualitario, respetuoso de sus creencias, sin discriminación, [...] y un docente que se apropie de contenidos actualizados, abierto a otras formas de abordar un problema o las teorías pedagógicas de manera creativa. (Sanjurjo, 2009, p. 106).

## **El reconocimiento, la inclusión y la participación: una perspectiva multidimensional desde tres derechos pedagógicos**

Para fines de esta investigación, se considera que los procesos de formación para la convivencia que se construye, en general son de manera silenciada, tácita, sin ser percibida al interior de los procesos de formación inicial de la licenciatura en educación secundaria en las variadas relaciones entre los estudiantes y docentes que puede explicarse como una construcción multidimensional que depende de tres derechos democráticos: del reconocimiento, la inclusión y la participación, según la tipología de Bernstein (1996). Estos derechos condicionan de manera relevante el comportamiento de los que asisten a los procesos de formación.

Para el análisis de las nociones: La participación, la inclusión, el reconocimiento y la gestión de la diferencia (Bernstein, 1996; Del Águila, 1996; Fierro, 2010, Rodríguez, 2014; Merino, 2013) ocurren como procesos de formación que se aprenden “al convivir, al crear un referente común”, porque generan “un sentido de familiaridad que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él” (Fierro, 2013, p. 83).

### **Diseño metodológico**

La metodología seleccionada es de corte cualitativo en el enfoque etnográfico por el énfasis en “la comprensión de las complejas relaciones” entre los sujetos involucrados en el proceso de formación en “un grupo determinado” (Stake, 2010, p. 43). El de la formación inicial de los docentes de educación secundaria en la Escuela Normal Superior de México. Es cualitativo, porque el interés central está en la interpretación directa de los procesos de formación para la convivencia como práctica que permita comprender cómo esos procesos se gestan en la formación inicial de los

docentes de educación secundaria y forman unos saberes e implica los modos de ser, actuar y convivir.

El objetivo primordial, el entender este proceso como un caso determinado en la formación inicial de docentes de educación secundaria.

En concordancia con la problemática localizada en los estudios explorados y en la vía de análisis construida a partir de herramientas teóricas expuestas anteriormente, el desarrollo de la investigación se realizó en los siguientes períodos:

Se realizó un primer acercamiento sobre la problemática de la formación para la convivencia y en los procesos de la formación inicial de la licenciatura en educación secundaria desde la mirada de los derechos humanos. Los trabajos teóricos se centraron en torno a la formación para la convivencia y los derechos humanos en los procesos de formación de docentes de educación secundaria.

A continuación se llevó a cabo el proceso de entrada al campo, que implicó establecer ciertos contactos con formadores de docentes de la Escuela Normal Superior de México, a fin de obtener su autorización para realizar el trabajo de acopio de datos de la normal antes descrita.

El siguiente momento resultó complejo, porque significó la forma de obtener la información y, atendiendo al enfoque de corte etnográfico, se utilizó la observación y la entrevista como instrumentos de recolección. El Diario de campo como apoyo y acompañamiento en el trabajo de observación y durante las entrevistas.

Por último, se transcribió y organizó la información en materiales de trabajo que permitieron proceder a realizar su análisis e interpretación.

## Selección de los informantes

El estudio se constituyó en un universo empírico, la Escuela Normal Superior de México, lugar donde se ofertan los procesos de formación inicial de la licenciatura en educación secundaria. En ellos se ubican las categorías construidas socialmente en las relaciones cotidianas de los sujetos que los integran. Los informantes fueron tres docentes, dos maestras, además de diez estudiantes, cuatro varones y seis mujeres de cuatro especialidades de las doce que ofrece la licenciatura. La escuela atiende actualmente los servicios de formación inicial para satisfacer las necesidades de la educación básica en el nivel secundaria con una población total de más de 900 estudiantes en ambos turnos.

La organización de la escuela normal en 2015 cuenta con una población total, en turno matutino y vespertino, de 1703 personas que atienden los procesos de formación inicial de LES.

En función de la problemática y del enfoque sostenido en esta investigación, la selección de los informantes se concibió como un procedimiento basado en criterios teóricos, con base en Rodríguez (1999) “un proceso abierto, dinámico y secuencial”, con el fin de satisfacer “los requerimientos que fueron surgiendo en el procesos de indagación mismo”. Para la selección de los informantes docentes se tomó como referente a sujetos de entre seis y 40 años de servicio en la formación y la educación básica, que estuvieran frente a grupo dentro del proceso de formación en alguna de las especialidades que la integran.

Los informantes docentes seleccionados con más de seis años de experiencia en la formación docente, de las distintas especialidades de química, física, biología y formación cívica y ética de la licenciatura en educación secundaria, dentro de los criterios de interés por la temática; e informantes indistintamente de la especialidad en tanto fueran formadores de profesores de educación secundaria. También, se consideró sin distinción en la selección de los formadores de docentes motivos de la indagación, la experiencia en la formación inicial de la licenciatura en educación secundaria con más de seis años en la formación docente, pero con más de 10 años de experiencia en la educación básica.

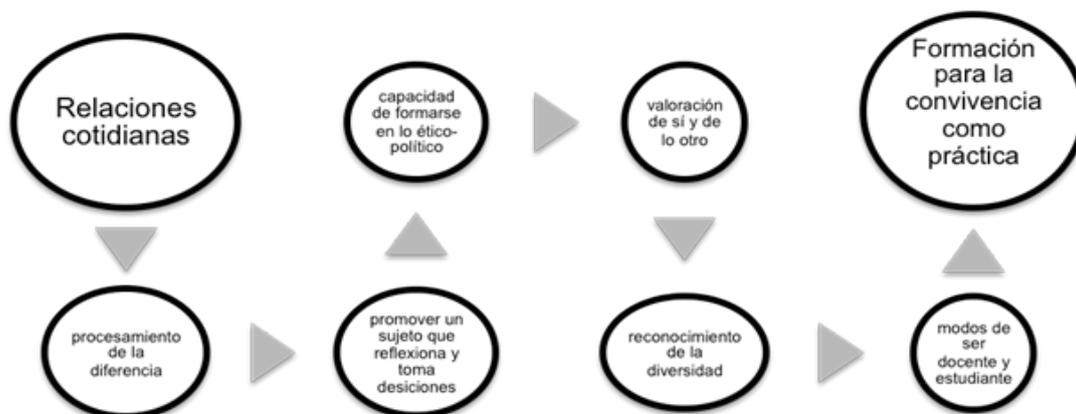
En relación al procedimiento para la selección de los informantes estudiantes, en dos casos fue por solicitud expresa al tratarse de casos extremos, el interés que motivó entrevistar a la estudiante y el estudiante fueron esos comentarios y comportamientos que generaron desde la perspectiva de los docentes y estudiantes, representaciones de ejemplos de que suelen significar

entre ellos el discriminar a una persona en la escuela normal por cuestión de género y por el reconocimiento de la identidad.

## Proceso de categorización

Primero se organizaron los datos por categorías inferenciales para construir las descriptivas, al considerar el tipo de figura que se armaría, encontrar la explicación y las referencias teóricas para producir unidad en los datos. Como resultado del análisis, se contempló el identificar en las relaciones, la -regulación de poder- en la negociación de significados y gestión para la diferencia; también, en la resolución de conflictos que soportan la formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos y poco a poco, encajar eso que se observó en unidades similares, para utilizar la evidencia recogida y orientando la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema sobre las relaciones de poder que guardan los sujetos de estudio, y con ello responder a: ¿cómo son las prácticas de formación para la convivencia desde la mirada de los derechos humanos?, ¿qué tipo de prácticas de formación para la convivencia se producen en los procesos de formación inicial de la LES?

**Figura 1:** Ejemplo de las categorías inferenciales en las relaciones de poder que caracterizan la formación para la convivencia como práctica de los Derechos Humanos



**Fuente:** Elaboración propia.

Cabe aclarar que un requisito fue el contar con la transcripción clara de las observaciones y entrevistas para describir las relaciones de cómo se están moviendo las diferencias e ir aproximándose a la comprensión de estas prácticas. Tras el análisis de los datos, en la anterior Tabla, se presentan los indicios empíricos del registro; lo anterior con el afán de iniciar la separación de datos e interpretación de prácticas y formar las categorías y códigos que subyacen a su revisión. Se asumió el criterio para hacer el análisis de partir de categorías descriptivas en las que se recuperaron las cosas como son, es decir, se encontraron significados comunes entre los sujetos de estudio para identificar los criterios de separación de información e iniciar el proceso de codificación de los datos y pasar a los procesos de categorización inferencial.

En la segunda fase de la presentación o extracción, el análisis de datos consistió en la segmentación de elementos singulares en el conjunto global de los datos, para ello, se retomaron criterios de tipo temático y en el análisis se operó en un proceso en el que se fue pasando de la construcción de categorías y códigos de carácter descriptivo a la construcción de otras con mayor

contenido inferencial, en tanto que empezaron a surgir relaciones entre las diversas unidades de datos a partir de la interpretación de los mismos.

Un ejemplo más que se registró en la observación de las relaciones de los y las estudiantes, “se devela cuando el docente incita la participación a partir de preguntas que inciten a la reflexión de estos estudiantes, por esta situación sólo responden unos pocos porque pareciera que no todos logran esa competencia. Sin embargo, todos tienen contacto visual con la maestra porque está frente a ellos, le siguen con la mirada y más de la mitad del grupo participa. Hay algunos estudiantes que no pueden o no quieren participar, no se ven, ni se escuchan otras voces ni se aprenden otros contenidos que no estén determinados por el docente” (DQO3).

Una característica de este grupo es que las buenas relaciones se dan únicamente hacia el interior de los equipos, pero no entre el grupo. Sin embargo, cuando exponen, guardan respeto atendiendo a los otros. Esta acción se refleja porque hay contacto visual, verbal y corporal, denotan el interés por lo que sabe el otro. En cambio, el docente permanece ajeno a la exposición. No hay contacto verbal, visual ni corporal, de repente se levanta y se coloca al frente junto al pizarrón. “En esta clase, la estrategia es que trabajen un tipo de conflicto y que lo analicen entre ellos” (DFCO5).

La doble moral de los docentes, por un lado hay un exceso de control y por la otra, la vacuidad de responsabilidad y compromiso con la profesión. Ejemplo, Pregunta al docente E6DFC:

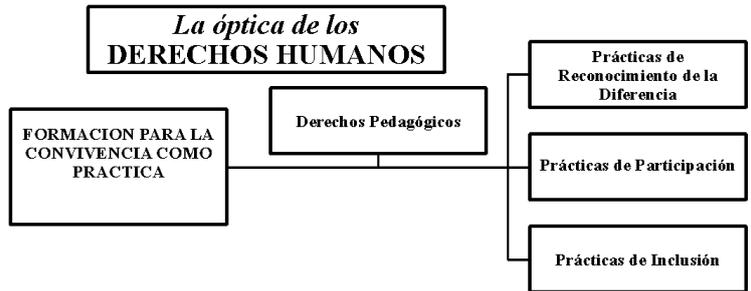
¿Para qué formas el trabajo en equipos? y ¿cómo eliges el trabajar en equipo? Los equipos se integran por afinidad y simpatía, de cinco a dos alumnos por equipo. Dejé que los estudiantes decidan, a veces estoy muy cansado y mejor que ellos se organicen solos, ¡imagina que hoy atiendo a tres grupos seguidos! La forma de concebir el trabajar en equipo es a través de la lectura comentada entre equipos, pero en los grupos donde hay más alumnos es difícil realizar una lectura comentada. (E6DFC).

**Análisis de resultados**

El análisis realizado con base en la categoría de derechos pedagógicos, construida fundamentalmente por los planteamientos de Basil Bernstein (1996), mostró el camino por donde se puede mirar cómo son esas prácticas de formación para la convivencia en los procesos de formación inicial de docentes de educación secundaria, desde la mirada de los Derechos Humanos. Las prácticas descritas son miradas en tres derechos pedagógicos: participación, inclusión y reconocimiento de la diferencia, que nos describen cómo esas prácticas en las relaciones cotidianas propician determinados procesos de formación para la convivencia como práctica.

El fin es propiciar con esos procesos de formación para la convivencia la construcción de un sujeto de derechos, que ocurre durante la práctica de esos tres derechos pedagógicos: las prácticas del reconocimiento de la diferencia, las prácticas de participación y las prácticas de inclusión.

**Figura 2:** Esquema de la forma en que ocurren durante las prácticas, como derechos pedagógicos y Derechos Humanos



Fuente: Elaboración propia.

La idea de tematizar cómo son las prácticas de formación para la convivencia desde los derechos humanos, en los procesos de formación inicial de docentes de educación secundaria, en el enfoque de la práctica, sirvió para problematizar las prácticas desde el reconocimiento a las diferencias, la participación y la inclusión.

En la formación inicial de los docentes de educación secundaria, las prácticas son paradójicamente discriminatorias y esa es una de las problemáticas que se ubican dentro de la institución, porque son aquellas que surgen por el trato diferenciado con lo otro, casi siempre, por la asimetría de poder en las relaciones entre el docente y el estudiante.

El poder en las relaciones aparece como tensión cuando los participantes lidian con lo distinto por asuntos de brecha generacional al asumir su identidad, dado que en el aula se descalifica a los diferentes. De ahí que los procesos de la formación para la convivencia sirvan de partida para describir esos nuevos significados que obtienen los estudiantes durante la formación como derechos. En la medida que se logren esos cambios en la formación, los estudiantes podrán ejercer libremente su derecho a la identidad, porque en la práctica actual no se reconoce.

Las causas de las prácticas de discriminación están en la creencia de ver la igualdad en la consigna de homogeneizar las relaciones, los modos de ser, hacer y aprender. La estrategia necesaria tendría que incorporar en la cultura que la diversidad es natural, que se normalice en las relaciones, que existen esas diferencias como seres humanos dado que cada uno es diferente, pero igual ante las leyes, por el simple hecho de ser humano. No obstante, ser diferente en la formación inicial de docentes es una causa para discriminar, según se observa en algunos grupos, por ejemplo, cuando hay disenso o no coinciden algunas de las opiniones o los intereses entre los participantes. En esa relación entre docentes y estudiantes ocurre un conflicto, porque pareciera ser que opinar de manera diferente o ser diferente a lo establecido no está permitido y genera conflictos. Además, ocurre como un derecho pedagógico porque atraviesa ciertos factores en los procesos pedagógicos, porque esa diferencia en el poder forma un modo de ser estudiante que genera un malestar al trabajar entre los estudiantes y docentes, al punto tal de molestia, que suele manifestarse como prácticas de discriminación y rechazo a lo distinto a lo instituido, porque las propias instituciones critican y obstruyen el camino; es decir, en la práctica a esos estudiantes diferentes, que opinan diferente o que se visten diferente o tienen una identidad gay, se les priva de la oportunidad de participar en el proceso de formación inicial de docentes en la educación secundaria.

## Reflexiones finales

La formación inicial de docentes de educación secundaria promueve un modo de ser que se sostiene en moldes, hábitos y creencias en los que pareciera ser que la apertura a la diferencia los pone en riesgo y la lógica es, desechar lo diferente, para mantener el orden preestablecido en la institución.

Las prácticas que reconocen las diferencias son aquellas en las que lo mejor es obedecer al jefe, no hacer nada ante los maltratos en la lógica de que son para conseguir un ascenso. Se identifican como modos de gestionar la diferencia con la autoridad. Lo paradójico de estas prácticas es que están en la obediencia, simulación y el no hacer. Y la práctica ante la diferencia como motivo de conflicto, se hace un ciclo porque se silencia y se simula.

Desde los derechos humanos, el reconocimiento de las diferencias implica reconocer a lo otro e incluirlo para participar, porque esas prácticas construyen un sujeto de derechos que convive en una sociedad democratizada y obedece a un modo de cumplir con lo legalmente válido en el reconocimiento de la diferencia, y al socializar con lo otro es que le otorga el valor del respeto al participar y convivir juntos.

A pesar de reconocer que hay prácticas de participación donde priva la idea que lo mejor es ijnadar de muertito, esa es la clave para prosperar!!, tanto en lo laboral como para permanecer en la escuela secundaria. A la vez, también se forma un modo de ser entre los estudiantes, donde el silencio es la clave, permanecer callados ante los conflictos, porque decir la verdad incomoda las buenas costumbres de las relaciones, de ahí que la participación se vea frecuentemente sujeta a principios donde el que sabe más vale más y el que no sabe es invisibilizado, “nada de a muertito”.

Así, se regula la diferencia y a partir de esas reglas, la identidad docente se define e integra y los demás participan en un nosotros, en un orden con posiciones de orden moral entre lo bueno y malo que plantea el docente y que abarca más allá del conocimiento, porque la identidad se asegura de la capacidad de integración del estudiante al modelo de ser y valores del docente pre establecidos que es como asegura el orden escolar. La posibilidad de romper ese molde, implica un transitar ordenado del interior al exterior, pero ese transitar puede desordenar o desarticular.

## Referencias

ANGULO CAMACHO, Maribel. **Formación de valores en la escuela Primaria**: El sentido humano de la educación. Tesis de Maestría en Docencia e Innovación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 034, 2006.

BALL J. Stephen. **La gestión como tecnología moral**. Un análisis ludista. España: Edit. Morata, 1998, pp. 155-168.

BALL J. Stephen. **La micropolítica de la escuela**. Hacia una teoría de la organización escolar. España: Centro de publicaciones del MEC y Paidós, 1998, pp. 37-34.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control, poder simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1996, pp. 24-27.

BERTUSSI, Teresinha, Guadalupe. Derechos Humanos y educación: balance de la investigación de una década. **Comunicación Política**, Vol. X., No. 1, 2002, pp. 179 – 192.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación crítica. Ed. Morata. Madrid, España, 2002, pp. 67-100.

DEL ÁGUILA, Rafael. La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. OEI. Biblioteca virtual. **Revista Iberoamericana de Educación**. Número 12. Monográfico: Educación y Gobernabilidad Democrática. Publicada a partir del 20 de marzo de 1996.

DELORS, Jacques, et al. **La Educación Encierra un Tesoro**. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO, 1996, pp. 13-31.

DUBET F. **El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. El trabajo de los actores. Pruebas y dominaciones**. España: Gedisa, 1999, pp. 189- 267.

DUBET, Francois. Una mutación bajo control: Los Docentes. *En: El Trabajo de Las Sociedades*. Amorrortu: Barcelona, España, 2013, pp. 101- 148.

DWORKIN M. Roland. **La democracia posible. Principios para un nuevo debate político**. Paidós, Barcelona, España, 2008, pp. 37-34.

ESCALANTE, Ana Esther y IBARRA, Luz Marina. **La Equidad de Género. Estado del conocimiento**. México: Publicaciones Anuies, pp. 142- 169.

FIERRO, Cecilia; LIZARDI, Adela; TAPIA, Guillermo y JUÁREZ, Maricela (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En: FURLAN, Alfredo y SPITZER, Terry Carol (coords.), **Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011**. México: COMIE-ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, pp. 73-131.

FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo. Y otros textos afines**. Barcelona, Paidós- I. C. E. De la Universidad

Autónoma de Barcelona, 1990, pp. 141-150.

Furlan Malamud A, Terry Carol Spitzer Schwartz, coordinadores (2013). **Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas 2002-2011**. México: COMIE – ANUIES, pp. 30-70, 132- 181.

FURLAN MALAMUD, Alfredo. Entre las buenas intenciones y los acuerdos funcionales. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México. COMIE, A. C., **Revista de Investigación Educativa**, vol. 10, 2005, no 27. Distrito Federal, México, pp. 1083-1108.

GIDDNES, Anthony. **Sociología**. Madrid, España: Alianza Universidad de Textos, 2000, pp. 25- 157.

GUBA E y LINCOLN Y. Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa. En: Denman C y JA Haro (comps.), **Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social**. Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora, 2002, pp. 113- 145.

GUILLEN Celis, JENNY Matilde. Estudio crítico de la obra de Jacques Delors, “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Laurus, **Revista de Educación**, Año 14, Número 26, 2008, pp. 136- 167.

HERNÁNDEZ OCHOA, Ma. Teresa; FUENTES ROSADO, Dalia. **Hacia una cultura de los derechos humanos**. México: Serie Folletos de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 1991.

HEVIA RIVAS, Ricardo. El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto Internacional. The Rights Education and Human Rights Education Context. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, No. 25, 2008, pp. 25 -39.

HEVIA RIVAS, Ricardo. Pobreza y derecho a la Educación. **Revista IIDH**, 2008, no 48, 2008, pp. 25 -39.

MAGENDZO K. Abraham. **La Educación en derechos humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo**. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. (UNESCO) Boletín (47) Santiago de Chile, Diciembre de 1998, pp. 37-34.

MERCADO -CRUZ, Eduardo. **Ser Maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal**. México: Plaza y Valdés, 2007, pp. 47, 49.

MERCADO MALDONADO, Ruth. Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. **Revista Semestral de Asociación Brasileira Escolar y Educacional**, SP. Volumen 14, Número 1. Junio de 2010, pp. 149-157.

MERINO HUERTA, Mauricio. *La Participación Ciudadana en la Democracia*, **Colección Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática**. México: Instituto Federal Electoral, 29 de octubre de 2010.

MOLINA, Amelia; HEREDIA, Eloísa. **Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos**. México. Estado del Conocimiento 1998-2008 COMIE, 2013.

MORÍN, Edgar. **Con la cabeza bien puesta. La Educación en derechos humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo**. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. (UNESCO) Boletín (47) Santiago de Chile, 1998, pp. 37-34.

POPKEWITZ, TH. S.. **Formación de Profesorado. Una tradición. Teoría y Práctica**. España: Universidad de Valencia, 1996, pp. 7, 31.

POPKEWITZ, T. S.. **La sociología política de la reforma educativa: Poder, saber y escolarización**. Morata, 2004, pp. 27-57.

RODRÍGUEZ, Gómez. **Gregorio Metodología de la Investigación cualitativa**. Granada, España: Aljibes, 1996, pp. 32-74.

RODRÍGUEZ, Mc Keon; LUCÍA, E.. **La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela: Un análisis de caso en educación secundaria**, en México. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010, pp. 15-172.

RODRÍGUEZ, Mc Keon; LUCÍA, E.. Escuela e identificación ciudadana. **Meta política**. Volumen 11 de mayo de 2007. Número 53, 2007, pp. 74-80.

RODRÍGUEZ, Mc Keon; LUCÍA, E.. El discurso de los derechos humanos y sus condiciones de posibilidad en la escuela secundaria. Sinéctica. **Revista electrónica educativa**. Guadalajara, México. Universidad Jesuita de Guadalajara, 1 de octubre de 2013.. Publicada a partir del 20 de marzo de 2014.

RODRÍGUEZ, Mc Keon; LUCÍA, E.. Gestión de la diferencia en la escuela: un aspecto silenciado en la formación para la convivencia. Opinión y Debate. **Revista de Derechos Humanos - Defensor**. De la CDHDF, 9 de septiembre de 2011.

SÁNCHEZ Pérez, Hilda.. *La Formación de los Maestros de Educación Primaria: Un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México*. Tesis de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación. Universidad Iberoamericana. México, 2004.

SANJURJO, Liliana.. Educar en Derechos Humanos; un reto para la formación y profesionalización docente. En: **Los derechos humanos en la educación y la cultura**. GÓMEZ, José Antonio Caride, (coord.), Del discurso político a las prácticas educativas. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2009, pp.105-131.

TORRES, Rosa María. **La Formación Docente en la era de la informática y la Lucha contra la Pobreza**. Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto de Educación, 7. UNESCO-OREALC, Santiago, 2000.

WEBER, M. **The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism**. Nueva York. Scribners and Sons. (Trad. Cast.: La ética protestante y el espíritu del capitalismo). Barcelona, Orbis, 1985, pp. 37-34.

WEBER, M. **La teoría de la organización social y económica**. New York: The Free Press, pp. 88-90, 1965.

YUREN, Teresa; HIRSCH, Ana. **La investigación en México en el campo educación y valores**. Estado del conocimiento de la década de 2002-2011, 4 de noviembre de 2013.

YUREN, Teresa, Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docente. En: **Los Dispositivos de Formación del Profesorado de Secundaria en México**. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 11 de febrero de 2011.

Recebido em 20 de Agosto 2024.  
Aceito em 23 de setembro 2024.