

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



SECRETARIA ACADÉMICA
COORDINACION DE POSGRADO
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“La formación para la convivencia: un análisis de caso desde la óptica de los derechos humanos”

Tesis que para obtener el Grado de

Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Martha Olivia Juárez Roque

Directora de Tesis:

Dra. Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

México, Distrito Federal, Diciembre de 2016.

INDICE

INTODUCCIÓN.....	3
CAPITULO I. EL ITINERARIO DE LA TRAVESÍA: DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN	9
1.1 Presentación: el punto de partida de la investigación	9
1.2 La irrupción del discurso de los derechos humanos: un desafío para la formación en el campo de la convivencia en la escuela.....	10
1.3 Sobre la dificultad de acortar la distancia entre la aspiración y la realidad en la formación para la convivencia en la escuela secundaria	14
1.4 Los problemas en la formación inicial de los docentes de la licenciatura en educación secundaria y la formación para la convivencia.....	16
1.5 La problemática y el objeto de estudio	25
CAPITULO II. LA FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA COMO PRÁCTICA: HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS	27
2.1 Herramientas teórico –analíticas.....	27
2.1.1. <i>La formación para la convivencia se construye en las relaciones.</i>	27
2.1.2 <i>Mirar la formación para la convivencia como práctica.....</i>	30
2.1.3. <i>El desafío de mirar los procesos de formación para la convivencia desde la óptica de los derechos humanos.</i>	32
2.1.4 <i>El reconocimiento, la inclusión y la participación: una perspectiva multidimensional desde tres derechos pedagógicos.....</i>	36
2.1.5 <i>La construcción de un sujeto de derechos en la formación para la convivencia como práctica</i>	40
2.2. Herramientas metodológicas.....	44
2.2.1. <i>Los momentos de la investigación y el trabajo de campo.....</i>	45
2.2.2. <i>Selección de los informantes</i>	46
2.2.3 <i>Técnicas e instrumentos para el acopio de la información.....</i>	50
2.2.4. <i>Organización del material y procedimientos del análisis.....</i>	58

CAPÍTULO III. LIDIAR CON LA DIFERENCIA, UN DESAFÍO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS..... 63

3.1 El clima de convivencia de los estudiantes. Una práctica signada por la discriminación, la ausencia de opiniones diversas y la crítica.....63

3.2 Etiquetar para controlar el comportamiento. Prácticas docentes cotidianas en la formación para la convivencia69

CAPÍTULO IV. LAS PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN Y LA IMPOSIBILIDAD DE VIVENCIAR LA EXPERIENCIA DE SER SUJETO DE DERECHO 79

4.1 El chiste está en obedecer79

4.2 La subordinación en las rutinas de control en la convivencia81

4.3 Nadar de a muertito. ¡Hago lo que quiero pero simulo!86

4.4 En la formación, la clave es el hábito91

4.5 La idea de ser guía político bajo la lógica de poseer mucha experiencia93

CONCLUSIONES 96

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS109

ANEXOS.....115

INDICE DE FIGURAS		
Figura 1	El carácter articulador de la formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos	Pág. 26
Figura 2	Representaciones de la estructura de base para analizar la configuración del sujeto de derechos en las prácticas de formación para la convivencia en los procesos de formación inicial de LES	Pág. 42
Figura 3	Ejemplo de las categorías inferenciales en las Relaciones de poder que caracterizan la formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos	Pág. 59
Figura 4	En la Figura se aprecia un esquema de la forma en que ocurren la formación para la convivencia durante las prácticas, como derechos pedagógicos y derechos humanos.	Pág. 97

INTRODUCCIÓN

*En el Edén se dibuja la calma
En el infierno la amargura del encorno y la soledad
En la convivencia, la fragilidad humana.*

El objeto de estudio

Una vez culminada la investigación que se presenta en este trabajo, se describen los procesos de formación para la convivencia como práctica que se dan en la formación inicial de la licenciatura en educación secundaria (LES) desde una mirada de los derechos humanos. Se parte del argumento de que es 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 lo que está sucediendo en las instituciones formadoras de docentes, como espacios focalizados, para aprender a convivir. Sobre todo porque se observa que existe dificultad en las relaciones por las diferencias y para apropiarse de las propuestas curriculares inscritas en reformas educativas; 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 relacionarse por las diferencias que se presentan en lo cotidiano, no se gestionan 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 autorreproduce 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, 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 la 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?
- ¿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 entretajan 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. Así pues, surge la pretensión de que esta investigación aporte 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 estructura del trabajo

En el primer capítulo se hace la delimitación del problema a partir del recorrido al trabajo de exploración sobre el estado del conocimiento, la consulta de diversos documentos que permitieron un panorama más amplio de la problemática que hay en la formación para la convivencia entre los docentes de educación secundaria, sobre todo por los desencuentros generacionales por las diferencias, por asuntos de relaciones de poder donde nadie dice nada cuando se abusa de ese poder, lo que impide el cambio en los roles que exige la formación de docentes de educación secundaria en la actualidad, para formar sujetos autónomos que participen en las toma de decisiones políticas; porque surgen en los estudiantes de secundaria nuevas formas de acceder al conocimiento y a la información que superan al profesor en el aula. Por esas nuevas relaciones entre los estudiantes, de acceder al mundo con otro tipo de formas de ser, de vestir, de pensar y de asunción en el grupo que son motivo de conflicto.

Ante la delimitación del problema, se identifican vacíos de la investigación respecto al tema y a la vez se identifican algunas de las vetas interesantes para la exploración como ejes de la investigación que se recuperan en el segundo capítulo donde se expone el andamiaje teórico conceptual que constituye la vía de análisis para problematizar y encontrar sentido a los datos de la indagación, y que sirvió de base para construir el supuesto que afirma *la Formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos*. Aquí, se exponen las herramientas teórico analíticas con la que construyen las nociones de: a) *los procesos de formación para la convivencia como práctica*; b) *una mirada de la*

formación para la convivencia desde la óptica de los Derechos Humanos y, c) perspectiva multidimensional de la formación para la convivencia como práctica en el reconocimiento de la diferencia, la participación y la inclusión. Además, muestra el andamiaje metodológico del enfoque cualitativo que constituye la vía de acercamiento por las herramientas teóricas seleccionadas para problematizar y encontrar sentido a los datos. La selección de las herramientas metodológicas de corte cualitativo que permitieron la construcción de dicha vía de análisis a partir de la observación y la entrevista para el acercamiento al lugar de estudio. Para completar este capítulo se incluyen los apartados de organización del registro de datos y análisis, el que aborda la dimensión de ese análisis en categorías sobre los derechos pedagógicos: al reconocimiento de la diferencia, la participación y la inclusión.

En el tercer capítulo se presenta lo que emergió del análisis de los datos obtenidos durante el proceso de categorización, con el afán de describir *¿cómo aterrizan los procesos de apropiación de la diferencia de clase, de raza, género, de edad y de cultura en la formación de sujetos de derecho?* El cuarto capítulo comprende el análisis de los datos obtenidos durante el proceso de categorización, con el afán de describir *¿Cómo es la dinámica de participación en los procesos de formación para la convivencia en la formación inicial docente?* En el quinto capítulo se exponen los resultados del análisis de los datos obtenidos durante el proceso de categorización, con el afán de describir *¿cómo se configura en esos procesos de Formación Inicial de los Docentes el sujeto de derechos?*

En el apartado de Conclusiones se presentan los principales hallazgos encontrados y las principales aportaciones derivadas del trabajo de investigación y observación realizado.

En resumen, el análisis de las categorías derivadas del modelo de construcción de un sujeto de derechos, permitirá identificar *¿cuáles son las prácticas en que se puede mejorar la formación para la convivencia en los procesos de formación de docentes de educación secundaria desde la mirada de los derechos humanos?* La

mirada está donde se admita incorporar un perfil menos robotizado y de control en los estudiantes, en cuanto a la ciega obediencia, y más pedagogías que provoquen la creatividad en un trato humano con mayor igualdad y libertad.

CAPITULO I. EL ITINERARIO DE LA TRAVESÍA: DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

A partir de la exposición de las preocupaciones que motivaron el análisis de la temática, así como del trabajo realizado en torno a la identificación de algunos de los principales hallazgos en torno a la forma como se manifiesta la problemática de la formación para la convivencia en la escuela secundaria, y de manera específica en el espacio de la formación inicial de los maestros de secundaria, en este capítulo se delimita la problemática de investigación, así como las preguntas y propósitos fundamentales que guiaron a este trabajo de indagación.

1.1 Presentación: el punto de partida de la investigación

Las relaciones en la escuela secundaria de hoy día —como también en la de antaño—, resultan ser cada vez más complejas porque existe entre los compañeros maestros y en la cultura normalista un trato homogenizado, vertical y lineal que se opone al reconocimiento de las diferencias que cada vez más pugnan por ser reconocidas en la escuela.

Ser gay, lesbiana, *dark*, punk, emo o cualquier otra filiación disidente dentro de la educación secundaria sigue siendo difícil cuando dichos comportamientos son rechazados, castigados y/o sujetos a la burla simplemente porque salen del marco de aquello que es considerado como normal al interior de la institución educativa.

Como contexto de formación para la convivencia, la escuela secundaria ofrece poco espacio y las casi invisibles voces de los estudiantes son acalladas cuando se atreven a hacer una crítica o cuando manifiestan la expresión de su diferencia buscando un marco de participación democrática en donde puedan ser reconocidos como sujetos de derechos.

Ahora bien, en la dinámica de formación para la convivencia que se imparte en los procesos de formación inicial a los futuros docentes de secundaria, pareciera que dichas problemáticas se presentan de manera cotidiana también, ya que existe una relación entre los procesos de formación inicial con las prácticas que

desarrollan los maestros en su experiencia. Es así que se identificó el contexto problemático en el que se despliega el punto de partida de esta investigación, y se realizó una descripción de dichos procesos de formación que prevalecen actualmente en la escuela, más allá de las prescripciones curriculares diseñadas en los últimos tiempos.

En este contexto, el problema al que se refiere puede formularse de manera más general e iniciar de la siguiente manera: ¿cómo se promueve la formación para la convivencia desde la formación inicial de la licenciatura en educación secundaria?

Con el fin de delimitar con mayor claridad el problema, a continuación se expone la revisión realizada sobre las investigaciones en torno al tema que nos dan pistas para identificar los caminos posibles de la indagación, y precisar las preguntas y objetivos de la investigación.

1.2 La irrupción del discurso de los derechos humanos: un desafío para la formación en el campo de la convivencia en la escuela

La formación para la convivencia, al interior de los procesos de formación Inicial de los docentes de la licenciatura en educación secundaria, cobra relevancia cuando se observa la importancia que ha asumido el enfoque de los derechos humanos dentro del discurso educativo oficial, al plantear la necesidad de construir un nuevo tipo de relación educativa en consonancia con la formación de nuevas competencias ciudadanas en los y las estudiantes.

El debate es originado y producido en un contexto global, en respuesta a la demanda de parte de algunos sectores de la sociedad de instaurar una nueva cultura escolar desde el enfoque de los derechos humanos. Esto pareciera ser un parteaguas que obliga a pensar de otra manera los procesos de formación para la convivencia en la escuela en general y, particularmente, en la escuela secundaria.

En múltiples materiales y documentos producidos por diversas instituciones internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, se apela a la construcción de un sujeto de derechos más participativo, que conviva de manera

democrática y se haga consciente y responsable en las distintas esferas de lo que implica el ser humano.

Es así que todo ello se ha reflejado en las leyes que introducen cambios sustantivos en el discurso educativo, a fin de mirar a la formación desde el referente de los Derechos Humanos. El gobierno mexicano ratificó la Resolución 59/113 que proclama el Programa Mundial para la Educación y Formación en Derechos Humanos, que opera a partir del 1º de enero de 2005. Motivado por la necesidad de fomentar el respeto de todos los humanos y sus libertades fundamentales, sin distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, dicho programa ha tenido por objetivo el promover la ejecución de esquemas de educación desde la esfera de los derechos humanos, a partir del desarrollo de tres planes de acción (aún vigentes) a implementarse en tres etapas: la primera, dirigida a atender la educación en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, se planteó para ser desarrollada en el periodo comprendido entre los años 2005-2007; la segunda, ubicada en el periodo del 2010-2014, ha tenido como objeto atender la formación en derechos humanos en la educación superior y en los programas de formación sobre derechos humanos para todos los sectores públicos y privados de la educación; mientras que la tercera etapa, planteada de 2015-2019, se ha propuesto definir la pertinencia de los instrumentos y documentos publicados en los planes de acción en la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos.

Es así que se introducen nuevas preocupaciones que, al estar codificadas desde el discurso de los derechos humanos, posibilitan la construcción de nuevas realidades en el ámbito pedagógico, que incluye aspectos silenciados hasta ahora en la formación, como el tema de la discriminación hacia la mujer:

“ [...] la expresión ‘discriminación contra la mujer’ denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra

esfera” (Artículo 1, de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Asamblea General de la ONU. 1989)

Bajo el amparo de este marco que obliga a dar seguimiento a dicho compromiso internacional signado por México, son diversas las iniciativas que se configuran en el ámbito de la política educativa en el último tiempo, a fin de dar cumplimiento al Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018, puesto en marcha con el propósito de atender los problemas de formación en derechos humanos en México. Este programa, aunque todavía se encuentra en la fase del diagnóstico de la problemática y en el proceso de elaboración de algunos materiales básicos para su difusión, ha influido en la introducción de la temática de los derechos humanos de manera cada vez más visible dentro de los planes y programas diseñados recientemente para la educación básica.

En términos de los cambios que dicho enfoque ha traído consigo en los planes y programas de la educación secundaria, encontramos que, por ejemplo, se asume la existencia de nuevos retos en la Formación Cívica y Ética, derivada del contexto actual que vivimos:

“La complejidad del mundo actual, resultado del continuo y acelerado proceso de transformación de las sociedades, plantea ejes en la educación básica, el reto es brindar los elementos necesarios para que niños y jóvenes actúen como personas comprometidas con su comunidad, la sociedad y la humanidad”. (Programa de Formación Cívica y Ética de Educación Secundaria, SEP. México, 2011)

Asimismo, dentro de la nueva perspectiva, la formación ética cobra una mayor relevancia, tal como se enuncia en el programa cuando se refiere a dicho eje:

“El eje de formación ética tiene como referencia central los valores universales y los derechos humanos que enriquecen la convivencia de las personas y las colectividades. Se orienta al desarrollo de la dimensión ética de los alumnos mediante experiencias que les lleven a conformar, de manera autónoma y racional, principios y normas que guíen sus decisiones, juicios y acciones. Los contenidos relativos a este eje se orientan al desarrollo de la autonomía moral, entendida como la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas opciones de valor con referencia a principios éticos identificados con los derechos humanos y la

democracia” (Programa de Formación Cívica y Ética de Educación Secundaria, SEP. México, 2011).

Además, se acompaña de la importancia de la formación ciudadana para la vida de los estudiantes. En el programa se plantea el desafío político acerca de cómo aprender a convivir cuando ello significa saber regularse bajo las normas, la responsabilidad y el respeto a los otros en la relación:

“El eje de formación ciudadana se orienta a la promoción de una cultura política democrática, que se sustenta en el conocimiento de las características esenciales de los órganos políticos y sociales, el desarrollo de compromisos con la legalidad, la justicia y el respeto a los derechos humanos. El desarrollo de los contenidos relacionados con este eje considera las experiencias de los alumnos en su entorno social, así como su vivencia de las normas que regulan las relaciones interpersonales y el ejercicio de derechos y responsabilidades. Este eje comprende el desarrollo de disposiciones y capacidades necesarias para ejercer una ciudadanía democrática” (Programa de Formación Cívica y Ética de Educación Secundaria, SEP. México, 2011).

En la medida en que desde el discurso de los derechos humanos se delinean al interior de la educación secundaria nuevas formas de promover el reconocimiento de los estudiantes, se requiere deconstruir las viejas prácticas que descalifican al otro por el simple hecho de ser indígena, estudiante o mujer, se demanda a la formación inicial el compromiso de incorporar nuevas pedagogías que empleen lenguajes y métodos adaptados a los grupos, que tengan en cuenta las necesidades y condiciones específicas de los estudiantes, y que reconozcan la diversidad que hay entre los seres humanos.

Tan es así que las cosas están cambiando, en los nuevos planes de estudio de 1999 para la formación inicial de la licenciatura en educación secundaria se establece una nueva especialidad, la de Formación Cívica y Ética, en sustitución de “Civismo” y “Orientación Educativa”. Esta nueva asignatura implicó integrar los contenidos de ambas; además, incluyó temas de estudio sobre derechos humanos que permiten iniciar a los estudiantes en la reflexión ética, a partir de sus intereses vitales y en lo político al ubicar los problemas sociales, lo que implica cuestionar la forma de trabajar de los formadores para abordar ciertos contenidos.

Por otro lado, en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, los cambios en la formación inicial de la licenciatura en educación secundaria se vieron reflejados cuando se incorporó a la especialidad de Formación Cívica y Ética, la asignatura de Derechos Sociales y Derechos Humanos, para atender la formación en esta materia. La asignatura Derechos humanos y derechos sociales, forma parte del campo de formación específica de la licenciatura en educación secundaria en la especialidad de formación cívica y ética, en el sexto semestre. Entre los principios que orientan los propósitos generales del curso se recupera el valor de la escuela como el espacio de humanización para experimentar los valores y derechos humanos:

“A partir del estudio y aplicación de los contenidos de la asignatura en la escuela, la familia y la sociedad, se pretende que los estudiantes normalistas: Adquieran un amplio panorama sobre los fundamentos históricos y filosóficos que dieron origen a las distintas generaciones de los derechos humanos. Reconozcan la trascendencia que tiene, el promover y defender los derechos humanos, como garantía para un adecuado desarrollo individual y colectivo. Destaquen la importancia que tienen la escuela como el espacio donde la enseñanza de los derechos humanos promueve una educación humanizadora basada en los principios de la tolerancia, la igualdad, la libertad y la responsabilidad”. (Programa de la Licenciatura en Educación Secundaria Especialidad: Formación Cívica y Ética. Derechos Humanos y Derechos Sociales SEP. 1999).

1.3 Sobre la dificultad de acortar la distancia entre la aspiración y la realidad en la formación para la convivencia en la escuela secundaria

Aunque hace más de una década que se han puesto en marcha diversos procesos de reforma en el campo de la formación para la convivencia en la escuela secundaria, orientados por el enfoque de los derechos humanos, encontramos que dicho discurso poco ha permeado en las prácticas formativas al interior de dicho espacio.

Lo anterior es develado por Rodríguez Mc Keon (2014) cuando analiza las condiciones de posibilidad del discurso de los derechos humanos en la escuela secundaria en un artículo la autora plantea, el problema de la apropiación del discurso y de sus condiciones de posibilidad en las prácticas institucionales de la

escuela secundaria y que está relacionado con la dificultad de “romper con determinados modos de gestión política y cultural que tienen que ver con la convivencia y que se encuentran arraigados a ciertos principios en la práctica educativa de la escuela secundaria”. (Rodríguez, 2014, pág. 3)

Los principios que configuran este nuevo tipo de formación van más allá del discurso, nos dice la autora, debido a que es necesario actuar como parte de una vida pública común con los otros, pues se trata de vivir una experiencia que configura un modo de significar el mundo distinto. En este sentido, “esa formación le atañe de manera eminente el saber convivir y el saber ser en el ámbito escolar y, sólo de manera secundaria, los saberes teóricos y el saber hacer” (Rodríguez, 2009, pág. 11).

Por lo anterior, es claro que, para una convivencia democrática, hace falta más que un discurso pues significa ver la convivencia como una experiencia compartida que ocurre en el grupo, más allá de un discurso, es ser reconocido como sujeto:

“Las dificultades encontradas en la apropiación del discurso de los derechos humanos nos evidencian la importancia que juega la dimensión ética política en los proceso de formación y la necesidad de atender la gestión de la convivencia dentro de la escuela como ordenamiento sociopolítico que propicia determinados modos de inclusión” (Rodríguez, 2014, pág. 13)

El horizonte que toma este estudio de la formación para la convivencia recupera los planteamientos de Rodríguez, quien además precisa que el campo de la gestión de la convivencia implica una “dimensión política”, que aparece cuando dicha formación “tiene como condición, la configuración de un ethos escolar democrático” (Ídem).

De lo anterior surge otro elemento que se considera necesario no perder de vista en la indagación, a partir de los aportes que brinda Rodríguez Mc keon, cuando considera que la formación para la convivencia desde el enfoque de los derechos humanos transcurre por los caminos que abren las diversas relaciones que se establecen en la convivencia; además, como una nueva opción pedagógica para

atender esa demanda de la escuela secundaria para la convivencia. Ese planteamiento es una veta para la investigación cuando plantea que “Existe la necesidad de modificar la práctica en el nivel de secundaria para que pueda convertirse en un mediador que acompaña a su alumnos en la configuración de ese modo de ser democrático, el cual sólo se construye de manera intersubjetiva cuando el principio que atraviesa en dicho intercambio está dado por el reconocimiento de sí como sujeto de derechos a ser respetado por el otro”. (2014, Pág. 14)

1.4 Los problemas en la formación inicial de los docentes de la licenciatura en educación secundaria y la formación para la convivencia

Si dicha situación se presenta en la escuela secundaria, el problema adquiere dimensiones mayores si nos referimos a la formación inicial de los docentes de secundaria. Así lo plantea Furlan (2005) cuando se refiere a dichos procesos haciendo ver que la posibilidad de construir nuevas prácticas de formación se queda “Entre las buenas intenciones y los acuerdos funcionales”.

Preocupado por el hecho de que los docentes de educación secundaria no poseen determinadas habilidades cognitivas y afectivas que la sociedad les demanda para lidiar con las diferencias que ocurren entre los estudiantes en la convivencia cotidiana en el aula; Furlan realiza una investigación donde analiza la manera en que la formación inicial que reciben dichos docentes en la escuela normal contribuye al desencuentro de los maestros del nivel de secundaria con la realidad que viven en las escuelas donde laboran, llegando a la conclusión de que la formación inicial de docentes no está en condiciones de brindar una verdadera formación respecto de la problemática de la convivencia que hoy día se vive en las escuelas secundarias. (Furlan, 2005)

Desde la perspectiva de Furlan, la formación inicial de los docentes de educación secundaria no cumple con su función debido a que desde el curriculum “[...] no se les prepara para intervenir positivamente en los aspectos vinculados con la socialización y el desarrollo de la personalidad” (Ídem), por lo que los futuros

docentes en formación poco desarrollan capacidades que les permitan estar acordes con las necesidades de los estudiantes.

“La veda de la posibilidad de intervenir en los problemas de convivencia y disciplina que se susciten durante sus prácticas apaga la percepción del adolescente que es cada uno de los alumnos. Se incita a tachar su condición de sujeto en desarrollo y a reconocerlo exclusivamente en tanto alumno. Es decir, se reduce lo significativo al modo como actúa el rol impuesto por la escuela. Si se quisiera realmente capacitar a los futuros maestros para prevenir o enfrentar con éxito los fenómenos de indisciplina y violencia en los establecimientos donde les toque desempeñarse, se requeriría de un planteamiento curricular que considere especialmente esta posibilidad. No es el caso del LES99 que sólo coquetea con esta cuestión. Coqueteo –como hemos dicho– que refuerza la adaptación funcional de los futuros profesores a las prácticas vigentes en las escuelas secundarias” (Furlan, 2005, pág. 1095)

Sin embargo, el problema no queda sólo en la dimensión curricular. Junto a ella, el autor identifica la existencia de otros aspectos que afectan la posibilidad de que los futuros docentes de secundaria obtengan una formación que los capacite para gestionar la enseñanza y el aprendizaje en las nuevas condiciones. Desde su perspectiva, dentro de la escuela normal se viven una serie de situaciones que impiden que los colectivos docentes de dichas instituciones puedan promover un proceso de cambio cuando no existe el compromiso al impulso de acciones coordinadas de conjunto al interior de la comunidad en las escuelas normales, ni tampoco se da una clara coordinación y compatibilización de criterios entre los cuerpos docentes con los directivos de las escuelas secundarias donde los normalistas realizan sus observaciones y jornadas de práctica. Esa dimensión, aunada a la existencia de un modo de ser docente profundamente arraigado en la práctica, tanto en las instituciones de educación normal como en las escuelas secundarias mismas, lo lleva a plantear la necesidad de llevar a cabo un proceso de deconstrucción de dichas identidades como condición clave para el cambio, (Ídem)

Este hallazgo en la obra de Furlan, hace evidente que junto a la dimensión curricular resulta necesario analizar la cultura que configura las prácticas, en el entendido de que estas se configuran en “la fuerza de la costumbre y de los

hábitos y procedimientos utilizados en la escuela secundaria lo que da la pauta al modelo que los futuros maestros reproducirán en la gran mayoría de los casos” (Ídem).

En ello coincide Sánchez (2004) cuando plantea que existe una “disociación entre la formación inicial, recibida (por los futuros docentes de educación secundaria) y las exigencias que enfrentan los profesores en la práctica cotidiana” (Sánchez, 2004, Pág. 8) debido a que los procesos de formación, tanto sobre la preparación que reciben y en las habilidades que poseen los docentes no se ajustan a las necesidades del sistema escolar.

En el trabajo citado anteriormente, la autora indaga en torno a las dificultades que plantea el cambio en el quehacer docente del maestro de secundaria, cuando percibe la dificultad de renunciar al viejo rol:

“[...] desde el siglo pasado, la sociedad reclama replantear la función del docente, de la necesidad de que se despojen de viejos roles, de seguir en la idea de que el docente es el transmisor del conocimiento y que asuman nuevos roles conforme a la evolución de la sociedad” (Ídem)

Desde su perspectiva, existe una disociación entre la formación inicial y la formación permanente que impide que se pueda dar el replanteamiento de los viejos roles asociados a modos de ser docente tradicionales.

El problema de la formación inicial de los docentes, por una parte, es “la modificación significativa, en el equilibrio de poder entre las generaciones” el inconveniente que irrumpe en la Formación, en la asimetría de poder por un asunto intergeneracional:

“[...] que sigue siendo un punto para modificar, en beneficio de las nuevas generaciones. Hoy los niños y adolescentes no solo tienen deberes y responsabilidades sino también se les reconocen derechos, derechos específicos como la identidad, a expresar sus opiniones, a acceder a la información, a participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia, participar en la toma de decisiones, y en consecuencia, diseñar mecanismos institucionales que garanticen su

ejercicio tales como la creación de reglamentos y o la participación de cuerpos colegiados” (Sánchez, 2004, Pág. 9)

Los cambios que presenciamos en este siglo sobre todo en las familias han dejado ver que la escuela debe moverse de esos antiguos modos de ver las relaciones de poder entre el profesor y el estudiante. En este sentido, consultar el trabajo de Hilda Sánchez permitió analizar lo dicho sobre “los roles tradicionales de ser docente” que se observan en las prácticas que impiden la convivencia en lo cotidiano. Entre sus hallazgos, la autora destacó este cuestionamiento a “la función tradicional de obedecer” (2004, Pág. 10) este tipo de cultura se debe, dice la autora, al reconocimiento de “diversos factores que operan como transformadores en la actividad docente como son los derechos, las responsabilidades y la identidad a la que tienen derechos los estudiantes” (Ídem).

La realidad de la escuela secundaria es que está cambiando y en la formación de docentes hay un desfase generacional. Esos factores que impiden el cambio ocurren por esa resistencia de modificar los viejos modos del ejercicio docente, “la realidad es que muchos de los docentes no cuentan con las competencias actitudinales y cognitivas para responder a los nuevos desafíos de formación de las nuevas generaciones y ello puede generar frustración y malestar profesional” (2004, pág. 28).

La formación inicial de los docentes de educación secundaria debe atender esas necesidades de los estudiantes, pero también de los docentes, porque implica una nueva forma de convivencia en el respeto mutuo. Por ello, los cambios de la formación implican esos procesos que se construyen en las relaciones, que nos forman nuevas actitudes como generación.

Por otra parte, en el trabajo consultado, la autora refiere que el problema en la formación inicial de los docentes también se refiere al modo como se vive la cultura, porque “los estudiantes de hoy no sólo son portadores de una cultura sino también de una nueva relación con ésta” (Ídem). Es una realidad que deja ver Sánchez en su obra. La autora señala que en el aula “los alumnos tienen nuevas

oportunidades de aprendizaje durante su experiencia escolarizada”, de manera que “su experiencia escolar tiene un significado que deviene de su relación con otras ofertas culturales” (Ídem) e implica las oportunidades que tiene cada individuo de acceder a la cultura, lo que traduce a capital humano. Es decir, el estudiante llega a la clase con un bagaje de conocimientos y una cultura que comparte con los otros y que muchas veces no es acogida en la clase por el docente. En esa consulta al trabajo de Sánchez se recupera el rechazo cultural como un tipo de conflicto que se da en la formación inicial docente por una cuestión generacional, cuyo motivo está en la cultura; lo que además repercute en los profesores de educación secundaria por tratarse de dos culturas distintas: la de básica y la de la normal, y que germina a causa de los valores, pero al mismo tiempo, por la coexistencia de dos modos de apropiación y uso de la cultura.

Respecto al tema de la cultura en la formación, por las oportunidades de acceder al saber, según la autora, hoy los estudiantes tienen el acceso a cualquier tipo de conocimiento, éste deja de ser un atributo exclusivo del docente. A pesar de que la formación reclama “un cambio en los roles y la manera tradicional de enseñar y aprender, primero tendría que cambiar, en la cultura en el aula” (Sánchez, 2004). Los cambios que reclama la sociedad del formador de los docentes, para impactar en las generaciones futuras, están en la relación, es ahí donde se hacen visibles los cambios de los docentes y estudiantes.

Para los docentes de educación secundaria implica enfrentar esos cambios en sus estudiantes en lo cotidiano, mientras que para el formador de docentes implica mayor profundización en la teoría. El olvido de atender la práctica es visible como un problema por el desfase entre la formación de docentes de secundaria y la educación básica, la causa es desconectar la teoría de la práctica, por la forma de abordar las temáticas y cuando se instalan nuevos temas que demandan cambios en los procesos de formación inicial no se miran los cambios en las prácticas.

Esos cambios pueden ubicarse en las relaciones de poder cotidianas donde el docente solía descalificar sin miramientos a los estudiantes. Ahora, deben ser

creativos para usar otras formas de enseñar y los modos de ser docente en la relación con los otros; de ahí las metas por alcanzar la igualdad a través de la educación incluyente, porque la desigualdad permanece en lo cotidiano. En tanto que el docente es una figura central para el cambio, existe el interés en la formación inicial de esos docentes de educación secundaria, porque “carecen de una autonomía profesional. La ausencia de espacios de formación de docentes fuera de lo instituido impide una oferta distinta a la propuesta por el Estado”. (2004, pág. 34).

Al profundizar en torno al tipo de formación para la convivencia que se propicia, Ochoa Cervantes (2012) plantea que el problema del cambio está en la práctica y en la formación de docentes, debido al valor que ella posee “en la potenciación del intercambio de experiencias entre iguales” (Ochoa, 2012, pág. 163). Es preciso reconocer que la formación de hoy reclama nuevas formas de trabajo y comprensión del aprendizaje, entonces, el cambio implica: “[...] diseñar formas de colaboración donde se conjuguen los proyectos docentes con los proyectos de las escuelas” (Ídem), como es el caso de la educación secundaria donde los futuros docentes realizarán las jornadas de práctica.

A la vez, la autora ve la formación inicial de los docentes como el espacio que “permita a los profesores ser críticos de su realidad laboral y de las prácticas contrarias a la justicia e igualdad humana” (2012, pág. 164). Es urgente mirar las dificultades para el cambio por esas malas relaciones entre los docentes, que impiden el trabajo colaborativo, porque en la práctica prevalece la competencia, así que el cambio está al “pensar la formación docente como una posibilidad de desarrollo personal y social del profesorado haciendo énfasis en el trabajo colaborativo para transformar la práctica en la práctica misma” (Ídem) lo cual implicaría un cambio en la formación inicial de docentes.

Cuando la autora cuestiona que se hace difícil cambiar las prácticas, si consideramos que en la formación de docentes y en el perfeccionamiento profesional de los profesores de secundaria, no sólo habrá que introducir la

“formación teórica al desarrollo cognitivo y afectivo emocional” de los estudiantes “sino que sería deseable que se les dotará de una sólida formación que tomará los aspectos individuales como sociales de la adquisición de valores” (Ídem). Además, la autora habla de una formación política al asumir entre los cambios una formación individual, pero también una formación política, toda vez que es “decisiva para el logro de la madurez y el desenvolvimiento de una vida cívica en libertad” (Ídem).

De la investigación de Ochoa, se recupera la necesidad de la formación inicial y de la permanente para reflexionar sobre la práctica, en tanto que los profesores de educación básica en México requieren de nuevos saberes pero más “de reflexionar sobre su práctica”, por ejemplo, al reconocer quienes son sus iguales y quienes son los otros, o de trabajar con sus pares, por eso, el hecho de que “el aspirante a la docencia y el formador de docentes deberían aprender los fundamentos antropológicos y axiológicos para saber ubicar los valores y hábitos en los procesos de educación”, se identifica como un fin “el de evitar la confusión del saber con el actuar” (2012, pág. 164).

Por ello, como lo afirma Ochoa, la formación ética y política de los profesores de educación secundaria cobra importancia porque existe una necesidad que es fundamental, la de asegurar en la formación de docentes: una formación ética individual y política, que le permita reflexionar acerca de la importancia que tiene lo que hace y dice en el aula, pero también lo que omite hacer y decir en el aula, pues su rol implica la transmisión de valores de manera explícita o implícita.

A partir de la investigación consultada, se encontró el hecho de ver en este estudio la formación para la convivencia como práctica en los comportamientos como un proceso más integral que implica “el afecto, la comprensión, el saber escuchar a los estudiantes, la sensibilidad y el respeto hacía lo diferente, son parte de la calidad de la educación y de la competencia profesional del docente” (Ídem).

En la tesis de Maribel Angulo Camacho (2006) destaca el sentido humano en la educación, en la práctica, en los comportamientos como valores que expresan un

tipo de identidad y sentido de pertenecía. El trabajo de Angulo permite equiparar cómo los comportamientos entre los estudiantes y docentes forman un modo de aprender con el otro.

Asimismo, la autora nos devela que son en esas relaciones donde el sujeto se construye en lo individual y en lo colectivo, a partir de esos valores que cada individuo tiene y proyecta al convivir, esos valores que construyen su identidad en lo individual y en lo colectivo:

“los individuos se integran a la sociedad a través de aprendizajes de comportamientos relacionados con la manera de convivir del ser humano; un mundo lleno de oportunidades para construirse y reconstruirse a sí mismo. Los valores personales influyen en los actos y decisiones de los sujetos y, en la escuela se concretan en los comportamientos en la conducta que reflejan los alumnos y profesores. Atender a la persona total a través de la explicación de los sentimientos, emociones, deseos, anhelos de cada uno, es una labor que conduce al reconocimiento de que el ser humano es algo más que los conocimientos que posee; un ser humano busca su dignidad o valía personal para poder enfrentar la vida”. (Angulo, 2006, pág. 7).

Con las aportaciones de Angulo se aprecia que el problema de la formación inicial de los docentes de educación secundaria se ubica en la práctica, en esos comportamientos, en los encuentros y desencuentros que se dan entre los seres humanos en la experiencia de sí mismos: “la formación de sí mismo, en los comportamientos” (2006, Pág. 8) en los procesos vivos de lo cotidiano en el aula, que nos recuerdan que en las relaciones, el estudiante y el docente son algo más que conocimientos, son personas llenas de emociones, sentimientos, deseos y frustraciones que les reconoce una cualidad en común, la búsqueda de la dignidad. Entonces, surge el interés de indagar cómo se configura la identidad del docente y describir como influye en la formación inicial.

El reto del cambio en la formación inicial docente continua en la agenda política, al momento de analizar la relación entre calidad de la educación y el desempeño profesional de los formadores de docentes. Sin embargo, el debate se delimita sobre la formación de docentes de educación secundaria en la práctica, cuando

Mercado Cruz cuestiona el sentido de la formación inicial de los docentes de educación básica en la práctica, al “enfrentar sus limitaciones académicas y a poner en entredicho su propia experiencia” (Mercado, 1996, pág. 157), además, el cuestionamiento que hace el autor al rol del formador: “El nuevo maestro debe revitalizarse en la práctica en los procesos de formación”. (1996, Pág. 156)

Según al autor citado anteriormente, la tarea es formar un maestro “nuevo”, que de acuerdo al Informe *Delors* y UNESCO, implicó el sostener que “la formación, tiene dos vertientes, la formación de sí mismo en lo personal en la escuela y la profesional para la vida”, por eso “la formación es necesaria para hacer frente al cambio en la educación y, como aprendizaje en cuatro pilares” (Ídem).

De la obra de Mercado Cruz se recupera la siguiente cita sobre los retos de la formación de los docentes:

“[...] la educación no hace frente a los cambios que la dinámica social exige, es necesario contar con maestros que asuman el **reto de la formación** para la integración, la crítica, la autonomía y la tolerancia, pues lo que se requiere es transmitir conocimientos teóricos, técnicos, adaptados a la civilización cognitiva cambiante. El documento atribuye también a los maestros la responsabilidad de enfrentar el reto de favorecer en los estudiantes y en ellos mismos habilidades, competencias y destrezas que les permita aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir” (Mercado, 2009, pág. 489).

En relación a las necesidades que enfrenta el futuro profesor, dice Mercado, están tanto en aprender a convivir como en la práctica, porque la formación no se realiza sólo en la escuela normal, también ocurre en la escuela secundaria,

“de este modo a la observación y a la práctica se le otorga especial importancia en la formación inicial de los docentes de educación básica, enfatizando que simplemente sirven para reproducir imitar al docente titular, porque la formación no es algo que se adquiere durante la estancia en la escuela normal, es en la realidad en donde se aprende a ser maestro” (2009, Pág. 489).

Con base en al autor antes referido, ese cambio sólo es posible en la práctica porque es un medio que forma un tipo de sujeto. La idea de ver la formación inicial

de los docentes de educación básica como un estado final llega a suponer que la formación es un estado y no un proceso. De ahí que se vea a la profesión como un momento que se adquiere en un tiempo y espacio determinado, y que suelen algunos profesores referirse a la formación como algo en pretérito, algo estático que ya ocurrió, olvidando que la formación está en lo cotidiano y es para la vida.

La relevancia de la obra de Mercado es que al reflexionar sobre la noción de formación como una profesión, pero también, la formación de sí en la práctica, en lo vivo de las relaciones y en lo cotidiano.

1.5 La problemática y el objeto de estudio

Con apoyo de los aspectos de orden teórico, expuestos a partir de los hallazgos de las investigaciones analizadas, es que se identificaron las vetas de trabajo que guiaron el esfuerzo investigativo y se definieron los cuestionamientos que orientaron el trabajo de tesis a través de las siguientes preguntas y objetivos:

Pregunta central: ¿cómo son las prácticas de formación para la convivencia en los procesos de la formación inicial de los docentes de educación secundaria desde la óptica de los derechos humanos?

Preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son los principios que guían la configuración de las prácticas de formación para la convivencia desde la óptica de los derechos humanos?
- ¿Qué tipo de formación para la convivencia se propicia en la formación inicial?

Objetivo: El 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.

Así pues, surge la pretensión de que esta investigación aporte 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.

Limitaciones y alcances: El presente estudio de tesis adquirió el contorno descriptivo, por lo que se aleja del carácter prescriptivo que suelen asumir al indagar y que se desarrollan en el campo de los derechos humanos y para la formación para la convivencia. No se busca solucionar algún problema o atender a los modelos específicos de la formación.

Por otra parte, el interés que guió esta investigación, al estar delimitada al análisis de un caso específico, permitió profundizar en la comprensión de la manera en que se presenta el fenómeno desde su particularidad, de lo que se desprende su limitación para generalizar las conclusiones obtenidas hacia otros espacios. Sin embargo, consideramos la valía en la forma seleccionada para hacer la indagación porque facilita el identificar con mayor profundidad la complejidad de la problemática analizada, señalando aspectos que tal vez con otro tipo de enfoques resulte difícil visualizar, a la vez que propone algunos esquemas de análisis que hacen susceptibles de ser aplicados para describir la formación para la convivencia a partir del modelo de Basil Bernstein (1996), en los derechos pedagógicos encontrados en las prácticas de inclusión, participación y reconocimiento de sí mismo y la diferencia.

Figura 1. El carácter articulador de la formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos



CAPITULO II. LA FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA COMO PRÁCTICA: HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

En este capítulo compartimos el andamiaje conceptual que constituyó la vía de análisis para problematizar los datos en la indagación, y que sirvió de base para construir el supuesto que afirma que la formación para la convivencia se configura en la práctica al interior de los procesos de formación de los docentes de secundaria. En términos de las herramientas que nos permitieron encontrar sentido a los datos se construyeron tres nociones que a continuación se desarrollan: a) *los procesos de formación para la convivencia como práctica*; b) *formación para la convivencia desde una perspectiva multidimensional*. El reconocimiento de sí mismo, la participación y la inclusión y c) *una mirada a la formación para la convivencia desde la óptica de los Derechos Humanos*.

2.1 Herramientas teórico –analíticas

2.1.1. 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 de lo que acontece en las relaciones en el aula.

La formación para la convivencia es un proceso que se construye en lo 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 y Tapia, 2013, Pág. 81)

La formación para la convivencia es un proceso continuo y sucede en lo cotidiano. Como lo afirman las autoras, 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” (2013. pág. 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 hacía los distintos” (2009, pág. 148) que nos permite mirar las distintas

dimensiones en que se mueve la formación.

Amén de los paradigmas en que éstos se inscriban, la importancia de los procesos de formación para la convivencia como práctica que se desarrollan en la formación inicial de la licenciatura en educación secundaria, consiste que entre ellos se entretengan estrategias orientadas en ciertos aprendizajes para procesar la “diversidad de sujetos” y la “heterogeneidad de las prácticas”; de esta manera se configura un modo de ser, actuar, relacionarse y participar con los otros, consigo mismo y con el mundo, que forma modos de dinamizar la construcción de nosotros, de procesar la diferencia y delimitar el margen de intervención de los sujetos en la producción y modificación del orden social, a partir de “la experiencia en la convivencia porque es compartida aunque algunas veces se muestra insuficiente para procesar la diferencia”. (Ídem)

“La vida compartida que se experimenta en la convivencia justamente es este proceso por el cual el niño se convierte en adulto. Es decir, el proceso de formación por el cual al convivir con ‘el otro’ se transforma de manera que su modo de decir ‘nosotros’ se torna más congruente” (Fierro y Tapia, 2013, pág.74).

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 a partir del ejercicio de determinadas estrategias de formación para la convivencia.

En este sentido, sostenemos con Fierro y Tapia (2013) 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” (2013, pág. 78).

En esa perspectiva, “la formación para la convivencia no sólo atañe a los saberes teóricos y al saber hacer, sino incluye el saber convivir y saber ser” (Rodríguez, 2009, pág. 63).

Al tomar como base esa conceptualización en torno a la formación para la convivencia, queda claro que la caracterización de los procesos formativos en torno a lo que significa ser sujeto de derechos en esos nuevos aprendizajes y habilidades para la vida compartida, significa poner en la mesa el debate de ver la formación como un proceso continuo, que no se limita sólo a lo declarativo en el curriculum, en las leyes o en ciertos saberes. Por el contrario, involucra en la formación para la convivencia el desarrollo de múltiples modos de ser, actuar y de relaciones, de manera que en esa socialización existen experiencias fundamentales para esa “socialización política” (Ídem) que tanto falta para la convivencia sin violencia.

2.1.2 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 valida quien sí sabe o quien 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 emerge en los procesos de subjetivación y ocurre 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 la formación para la convivencia como práctica, otros valores sobre el reconocimiento de los sujetos de derecho, de reconocer en lo otros esas diferencias, pero también, esa igualdad de derechos. 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” (Ídem)

2.1.3. 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, pág. 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. De ahí que 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. Pág.106)

Las cosas han sufrido transformaciones que atraviesan los saberes añejos con los que muchas veces hay confrontación de significados. Es visible en los procesos cotidianos que la formación docente requiere de cambios en los modos en que se trata a los alumnos diferentes, en pos de un trato igualitario entre los asistentes y a la hora de participar.

La formación política que se entrevé en la formación para la convivencia necesita construir, como práctica, esas habilidades políticas para abordar las diferencias. La formación docente reclama una flexibilidad profesional, que abra la puerta a nuevos conocimientos y pedagogías, significa apropiarse comprensivamente de los contenidos y que valga como práctica, al ofrecer un trato igualitario, respetuoso y abierto a las demandas de los estudiantes, de las familias y de otros actores externos de participación social o política. Entre los retos que enfrenta la formación inicial de la licenciatura en educación secundaria, están las relaciones de los docentes en las problemáticas de la “práctica política”, cuando hay problemas en la práctica porque existe un rechazo a las diferencias y se descalifica sin dar cabida a lo otro.

Magendzo comprende que la formación desde los derechos humanos implica además de ciertos aprendizajes y saberes, una acción que va más allá de transmitir cierta información, entraña un aprender a aprender como experiencia, eso dice el autor, es lo que significa ser sujeto de derecho que se desarrolla cuando se vive en lo cotidiano. Surgen aprendizajes curriculares sobre educar en derechos humanos pero la experiencia solo se devela en la práctica, de ahí que baso la afirmación en el autor que: la formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos es la experiencia de aprender a ser reconocido, al momento de convivir en el aula como un sujeto de derecho, que la crisis emerge en el reconocimiento de la diferencia e irrumpe en algunos casos por el tipo de aprendizaje que descalifica lo distinto y genera por ejemplo, esas relaciones donde existe crisis por la identidad.

El asunto es abordar los problemas que lesionan las relaciones escolares, para ello se recupera en la obra de Magendzo (1998) porque nos devela que las relaciones están gobernadas por la necesidad de cumplir con lo obligado en la democracia. La visión de que las relaciones están reguladas en la convivencia emerge como un elemento de atención, porque la convivencia como proceso se da en la práctica, en las relaciones y en esa interacción democrática que es la que iguala a los seres humanos con lo otro “en esos procesos de subjetivación y en términos de los Derechos Humanos” (Magendzo, 1998). Apoyados con el autor, refiero que en esas relaciones que regulan los modos de ser, la pérdida de identidad desemboca en los procesos “en esa incapacidad de reconocerse a sí mismo como un ser comunicado con los otros” (Ídem). 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 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 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).

De ahí que, para dimensionar la labor docente como práctica política, en los aprendizajes y en los procesos, en la obra de Liliana Sanjurjo se recupera “el formar en derechos humanos como un proceso en la práctica del docente, es una práctica profundamente política y en lo cotidiano en el aula” (Sanjurjo, 1998, pág. 106) también como un reto en las políticas educativas y un desafío por el aprendizaje de nuevas pedagogías más humanizantes. Así develo que miramos la formación desde los derechos humanos como, “la educación en derechos humanos como un desafío y una necesidad del siglo” y “un reto para las políticas y las pedagogías de la formación”. (Ídem). Por ello, se entiende la formación para la convivencia como práctica eminentemente política en los procesos de formación inicial de la licenciatura en educación secundaria y en los profesores de secundaria que enfrentan desafíos y retos tanto en las prácticas pedagógicas, como en las políticas.

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, pág. 106),

“[...] al alumno actualmente en el aula, le asiste el derecho de un tratado 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”. (Ídem)

2.1.4 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 y Tapia, 2013, Pág. 83).

a) El derecho al refuerzo del individuo

El primer derecho es la confianza de sí mismo en el reconocimiento al refuerzo del individuo al experimentar los límites. La experiencia se ubica en lo político, está en la regulación de sí, no como castigo o estereotipo, sino un punto de fuga que preserva al individuo como sujeto y en la práctica política. El **derecho al reconocimiento del refuerzo del individuo**, como el primer derecho propuesto por Bernstein surge en lo social, se da en la práctica, al experimentar los límites como una condición para la experiencia, en la regulación de sí en lo social, personal o académico, no como ataduras, prisiones o estereotipos, “sino como puntos de tensión que condensan el pasado y abran posibles futuros”. (Bernstein, 1996, Pag. 25). El refuerzo está en la práctica, en esa acción política que implica un cambio y supone disciplina, porque el refuerzo entraña el derecho a ser más en el plano personal, intelectual, social y material, “el derecho a los medios para la

comprensión crítica y para nuevas posibilidades. Este derecho es la condición de la confianza en sí mismo”. (1996, Pag. 25).

El punto es que, si no se cumple con este derecho, dice el autor, ni los estudiantes ni los profesores tendrán confianza en sí mismos, la confianza nace en uno mismo y opera en el nivel de la subjetivación como el reconocimiento de la diferencia. Esa diferencia lidia con lo político, en los derechos de igualdad, e incluye la variedad de seres humanos, desde la pluralidad social de seres humanos que habitamos la Tierra y la heterogeneidad en las prácticas, esas prácticas guardan los principios que rigen los cambios en las perspectivas sociales, en los procesos de subjetivación,

“los individuos se preocupan por recibir algo, también se trata de dar algo. Esta idea de interés tiene dos aspectos, el de recibir y el dar. Las personas deben sentir que tienen intereses en ambos sentidos; pero también, los sujetos deben confiar que las instancias políticas que ellos creen satisfarán esos intereses o cederán terreno sino lo consiguen”. (1996, Pag. 24).

En este caso el derecho del individuo se hace presente en la democracia en el aula, por los intereses que guarda el recibir un derecho y en la confianza a las instancias de la escuela, que satisfarán o reforzarán el garantizarle ese derecho. Ese derecho de aprender a escuchar y estar informado significa la construcción de un sujeto de derechos que sabe y aprende a vivir junto a otros, aspirando a un “ethos” democrático por el aprecio a la diversidad, a la aceptación del conflicto como parte inherente de nuestra vida política y por un ejercicio democrático de la autoridad.

b) El derecho a ser incluido

El segundo derecho es la inclusión social, intelectual, cultural y personal, que no significa solamente el ser reconocido y absorbido políticamente por el sistema, también que esa forma de gobierno garantice ser reconocido como sujeto político “el derecho a ser independiente, autónomo”, este derecho es la opción de analizar las prácticas desiguales que le otorgan una posición en la práctica social. En términos del **derecho a ser incluido**, el segundo propuesto por Bernstein (1996),

se refiere a una inclusión social, intelectual, cultural y personal, no significa ser absorbido por el sistema, sino que la inclusión es “una condición de la comunidad y este derecho opera en el nivel social”. (Bernstein, 1996, Pág. 25).

El reconocer el derecho a ser incluido en la escuela será posible en “la medida que los procesos de gestión de la diferencia sean regulados por determinados principios que en ocasiones delimitan la inclusión política del estudiantado”. (Rodríguez, 2014, Pág. 43). Es decir, hay que gestionar los espacios escolares para la construcción de sujetos que puedan reconocerse y ser reconocidos en la comunidad escolar, en caso contrario será difícil construir sujetos de manera creativa. Cuando nos referimos a la gestión de la diferencia y a los principios que regulan la convivencia, es de aclarar que es a partir del modo como se procesa o lidia con la diferencia que se “producen maneras de ser comunidad, que actúan como reguladores de producción de subjetividades al propiciar un modo de reconocimiento de sí mismos como sujetos de derechos” (Ídem).

En el caso de Rodríguez (2014), se mira cómo la convivencia procesa la diferencia: “porque es en la convivencia el espacio donde se reconoce o se niega al otro su condición de sujeto de derecho”, así como “el lugar donde se legitima los niveles de inclusión o discriminación política de sus miembros”. El tema de gestionar la diferencia en la formación para la convivencia, posibilita que en la práctica los sujetos se reconozcan en comunidad. Y es pertinente tener en cuenta que en la medida que “los procesos de gestión de la diferencia sean regulados por determinados principios que en ocasiones delimitan la inclusión política del estudiantado será difícil construirla de manera creativa”. (Rodríguez, 2014, Pág. 47).

c) El derecho a participar

El tercer derecho es la participación: “la participación no sólo se refiere al discurso, ni a los desacuerdos o desencuentros sino a la práctica que legitima la gobernabilidad” (Bernstein, 1996), esa que tiene que dar resultados para asegurar el control y gobierno. En este modelo es la opción de mirar las prácticas en esa

voluntad de decidir a partir del voto y la representación. La participación es la condición de la práctica cívica y opera a nivel de la política. El derecho a participar, en la práctica, corresponde al tercer derecho propuesto por Bernstein, un derecho democrático porque “la participación no sólo se refiere al discurso, ni a la discusión sino a la práctica, y una práctica que tiene que dar resultados”. Por lo tanto, ese derecho a participar está en la cultura “en los procedimientos por los que se construye, se modifica y mantiene el orden” (1996, Pag. 25). En la democracia, la participación es la condición de la práctica cívica que legitima con el voto la representación del gobierno, ese ser mítico que representa la voluntad de esos sujetos del pueblo.

La democracia demanda de la participación la ocasión de configurarse al actuar como un sujeto de derecho. En esa acción el sujeto toma decisiones que afectan a la colectividad, pero también como forma de gobierno la democracia tiene el poder de la soberanía. Esta soberanía está en participar y legitimar un poder. El participar es un medio para acceder a ese derecho con que cuenta el pueblo en las decisiones políticas del Estado, que se reconoce al votar y legitimar el ejercicio del poder a través de un gobierno: una estructura con orden y control de los ciudadanos. Como lo afirma Merino, la democracia no sólo es una forma de gobierno que asocia de manera política, sino que otorga los derechos aprendidos para llevar una vida en común y democrática, en sí es una aspiración de la convivencia escolar.

La participación está inevitablemente ligada a una circunstancia específica y a un conjunto de voluntades humanas, es un acto concreto y político por esa voluntad que cada uno manifiesta. De manera tácita, esa palabra adquiere un sentido concreto y en un contexto en un clima político delimitado. En sí, va más allá de los valores subjetivos que suelen acompañarla.

“El medio político, social y económico, en efecto, y los rasgos singulares de los seres humanos que deciden formar parte de una organización, constituyen los motores de la participación: el ambiente y el individuo, que forman los anclajes de la vida social” (Merino, 2013, pág. 10).

También, en las prácticas de participación falta regular los castigos que suelen existir en anclajes culturales, que legitiman la desigualdad y rechazan la diferencia. Esto permite intuir que entre los procesos de formación inicial LES, las prácticas de participación atraviesan lo pedagógico y lo político, por los modos en que el docente suele valorar a unos sujetos y descalificar a otros estudiantes cuando éstos participan en la clase, que “siempre hay sujetos que por lo menos, muestran un liderazgo y algunos aportan más que otros” (Ídem). La participación democrática atraviesa esas diferencias que afectan lo pedagógico y repercuten en lo político, porque “la participación no puede darse en condiciones de perfecta igualdad: igual esfuerzo de todos, para obtener beneficios –o afrontar castigos— idénticos”. (Merino, 2013, pág. 11).

Amén de mirar a las prácticas de participación como un derecho y un aprendizaje, surge como estrategia en “la formación desde los derechos humanos porque ocurre que discurre en el orden político” (Ídem). En esas prácticas que discrepan con el orden y la autoridad, surgen porque se niega a unos sujetos el derecho a participar en las decisiones, entonces “la gobernabilidad de un sistema político depende del equilibrio entre la participación de los ciudadanos y la capacidad de decisión del gobierno” (2013, pág. 12). Cuando hablamos de democracia en la convivencia implica lo político, porque es un derecho y sólo puede llevarse a cabo en la medida que se aprenda a participar, pues la participación es uno de los componentes necesarios en la construcción de la democracia y de habilidades políticas para vivir bien en común.

2.1.5 La construcción de un sujeto de derechos en la formación para la convivencia como práctica

La vía de análisis construida a partir de las herramientas de orden teórico-analítico y metodológico antes expuesta, permite reconstruir las prácticas políticas como un derecho que se aprende en la cultura a partir de los valores de los asistentes, que surgen en los significados con que suelen sostener la labor docente durante la clase en la escuela secundaria.

El análisis realizado permite identificar que en la formación para la convivencia se trata que al hablar de esos derechos, los destaquemos en la práctica, así es posible analizar el ciclo de los derechos pedagógicos, que describe en una tríada cómo se configura, en esas prácticas, un sujeto de derechos. Lo antes expuesto permite observar que en la medida que el sujeto se reconoce a sí mismo y reconoce a los otros en la práctica, en ese reconocimiento que ocurre en la práctica, en ese comportamiento, es que a la persona se le incluye o discrimina como relación; también, se encontró que la práctica de reconocimiento implica mirar, y que si se reconoce es más fácil el incluir e incluirse en el grupo; en la práctica se participa en un sentido de comunidad y como una práctica política, al interior de una sociedad que confía en la democracia.

En las prácticas fue posible develar cómo surge la triada en los derechos pedagógicos que rigen los procesos de formación para la convivencia en la formación inicial de LES; se encontraron, además, evidencias de que esos derechos configuran un estatus político al sujeto de derechos, de igualdad y justicia social, en esos valores de identificación democrática, contribuyendo todo ello a la obtención de una mayor explicación de los mecanismos que favorecen el sedimentar una manera de entender la formación para la convivencia como práctica, que en el estado que se focaliza y se impide la introducción de nuevas relaciones para vivir en la diversidad.

El análisis se orientó siguiendo una estructura base que se representa esquemáticamente en la Figura 2.

Figura 2. Representaciones de la estructura de base para analizar la configuración del sujeto de derechos en las prácticas de formación para la convivencia en los procesos de formación inicial de LES



El marco del objeto de estudio quedó definido como las prácticas políticas en esas relaciones de los docentes y estudiantes en los procesos de convivencia que forman un modo de ser en los procesos de Formación Inicial de la licenciatura en educación secundaria, desde la mirada de los derechos humanos, en esos derechos pedagógicos que configuran en la convivencia un sujeto de derechos como experiencia compartida.

La formación para la convivencia en los procesos continuos de reconocimiento de sí como un ser valioso y para los demás, pero también el reconocimiento de los otros, en ese reconocimiento como práctica emerge la posibilidad de que ocurran las otras prácticas y que se propicie el desarrollo de esos otros derechos, el de inclusión y el de participación.

Para ello, en las prácticas de reconocimiento del sujeto de derechos significa, además, incluirlo y participar en una relación de horizontalidad con el otro, así es como en la responsabilidad compartida se modifica y rompe el molde de la formación, en esa relación política que surge en la responsabilidad del formador y del estudiante de autoformación y autonomía. Nuevos paradigmas aparecen para comprender el fenómeno, existe la necesidad en la formación de romper moldes para la convivencia, la responsabilidad de la formación y la enseñanza de los

saberes propios, porque esta nueva sociedad tiene lugar para esos saberes y valores diferentes en el reconocimiento de esa diversidad de valores y saberes, como vivencia compartida en los procesos de formación para la convivencia, sin quedar en la idea de filiaciones políticas, escolares, o profesionales.

En ese análisis de la formación para la convivencia en los procesos de formación inicial de LES fue posible identificar las condiciones de los procesos de identidad que atraviesan las relaciones de poder, las condiciones para que la escuela rompa con los moldes añejos en los que permanece la idea de que sólo el maestro tiene el saber, lo cual implica cambiar un paradigma en la formación, el de reconocer las capacidades de los sujetos, de permitirles asumir la responsabilidad de sí con los otros. La responsabilidad reposa en sí mismo por construirse dentro de un orden público, político y ético. Romper el molde significa aprender a aprender a romper el molde y en la formación, enseñar a los otros a romperlo, que es actuar bajo sus propias creencias, bajo la idea de que puede cada sujeto como derecho, de manera creativa, configurarse a sí mismo.

Para ello, también se orientó el análisis siguiendo las prácticas de discriminación que emergen en esos procesos de formación inicial de LES, que se expresan cuando no se reconoce al otro como un sujeto con derechos, ni se reconoce su valía de persona; entonces, se le rechaza, queda fuera, porque no es incluido dado que no cabe en el grupo y en la práctica, también deja de participar porque ese sujeto queda invisibilizado en el grupo.

Es a partir de dicha lectura que se define en la imagen antes expuesta en la (Figura 2) el cómo se configura un sujeto de derechos, construyendo las alternativas en torno a lo que habrá de romper y provocar para el cambio. En las prácticas de formación para la convivencia, las relaciones que favorecen el tránsito de su educación institucional, otorgan un estilo para procesar la diferencia en términos culturales y políticos, que dota a los sujetos de una identidad de sujetos de derechos. Todo ello, determina el tipo de interacciones que forman en los futuros docentes de educación secundaria, pero también con la sociedad y la

cultura por la función que realiza para la socialización, delineando el modo en que la formación inicial asume su papel de mediador político.

Lo relevante de las orientaciones que motivaron el análisis de ver el ciclo de la democracia a partir de tres derechos pedagógicos, permitió entender que ese ciclo también implica un cambio de posiciones entre los sujetos, se requiere empatía, cambiar de lugar de moverse, significa abrirse a nuevas perspectivas de ver el mundo. En una nueva posición que es flexible, la posición de ser reconocido, incluido y de participar, también cambia a la posición de incluir a todos los que participan y reconocer a los otros en sus diferencias; asimismo, implica el mirar el participar para incluir a los otros que no son reconocidos. Estos cambios requieren de nuevos sujetos que incluyan y participen con todos los otros en la configuración de un nosotros. Lo ideal sería un nuevo a la medida de las necesidades de la humanidad en una convivencia encarnada en que todos los seres humanos vivamos juntos y reconocidos como seres valiosos y dignos de amor.

2.2. Herramientas metodológicas

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, pág. 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 como 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 desde un tipo de relación de poder. El objetivo primordial, el entender este proceso como un caso determinado en la formación inicial de docentes de educación secundaria que forman a los futuros docentes de educación secundaria.

2.2.1. Los momentos de la investigación y el trabajo de campo

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 permitieran proceder a realizar su análisis e interpretación.

Si bien la realización de los periodos tuvo algunas complicaciones que se resolvieron durante el tiempo de realización, ello dio muestras de que el fenómeno de estudio no significó un proceso lineal, por el contrario, la vía metodológica asumida al inscribirse en una perspectiva cualitativa permitió caracterizar un modo de proceder de tipo inductivo que implicó hacer un trabajo muy profundo de análisis con la información, en un ir y venir en los datos y la teoría, proceso que representó el diseño de una variedad de bocetos de miradas que en la medida que

se iba profundizando permitieron la problematización y el análisis del objeto de estudio.

Una de las complicaciones que develó en la indagación, fue que al inicio se creía que la formación de docentes sólo era posible a partir de un modelo educativo además, que desde una asignatura se enseñaba a ser docente, entonces durante el proceso tanto el objeto de estudio, como las preguntas que pretendía responder, se fueron diluyendo y cambiaron el rumbo y sentido inicial de mi trabajo de tesis. Por ejemplo, se creyó al iniciar el proceso como algo importante hacer este trabajo de campo en los espacios curriculares que forman a los docentes y se buscó en esos espacios curriculares de Observación y Práctica Docente la selección de los posibles docentes sujetos de estudio, pero no aceptaron y eso hizo mover el problema de estudio y de su análisis. Fuera de lo curricular y en las prácticas de la cultura escolar.

El ejemplo anterior muestra que también la profesionalización adquirida durante la maestría de desarrollo educativo posibilitó darle un giro a este trabajo de tesis, al asumir que el proceso de formación es una experiencia individual de vida, pero también una compartida con los otros como práctica. De ahí que, la selección se realizó desde esa mirada, de ver la formación de docentes como un proceso que se aprende en la práctica. Así que la selección de sujetos fue flexible y variada, en cuanto a que no fue un valor de estudio la asignatura curricular ni los contenidos por la especialidad. El punto ha indagar estuvo en las relaciones de poder que emergen en lo cotidiano como prácticas, en esa dimensión ética-política de la relación.

2.2.2. Selección de los informantes

El estudio se constituyó en un universo empírico, la Escuela Normal Superior de México, toda vez que es el 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 cuenta con una población total, en turno matutino y vespertino, de 1703 personas para atender los procesos de formación inicial de LES:

Tabla 1. La población de la ENSM registrada según el PAT 2016

	MUJERES	VARONES
Número de estudiantes que asisten a la ENSM	922	379
Planta de personal que labora en la ENSM	1115	588
TOTAL DE ESTUDIANTES	1301	
TOTAL DEL PERSONAL Docente y administrativo	1703	

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” (Rodríguez, 1999, Pág. 25). 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. La decisión de focalizar la atención en los formadores de docentes,

obedeció al hecho de que los docentes han permanecido suficientes años en la institución escolar para conocer su funcionamiento y los principios en que sostiene la experiencia en la misma, que hace más interesante conocer ese basamento con que están hechos. Por otra parte, a fin de considerar un grupo que permitiera tener distintas valoraciones de un mismo hecho en la institución, se buscó apoyo en el criterio de exhaustividad (Goetz y Lecompte, 1998), para ese fin, se recuperaron en las voces de tres docentes y dos maestras distintas, las miradas de la experiencia en la institución de distintos comportamientos en relación con las normas, la autoridad, la democracia en la escuela, que permitan tener una mirada del fenómeno desde las diferencias en las composiciones del modo de enfrentarse al mundo cotidiano.

Tabla 2. Docentes sujetos de estudio en este estudio

Código	Edad	Escolaridad	Especialidad	Antigüedad en la ENSM
DQ	47	Doctora en Educación	Química y Física	6 años
DFC1	56	Maestro de Formación Cívica y Ética	Formación Cívica y Ética	30 años
DB	65	Licenciado en Biología	Biología	40 años
DFC	48	Contador Público	Formación Cívica y Ética	19 años
DFS	58	Maestra de Biología	Física y Biología	28 años

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, debido a que lo que interesó entrevistar en la estudiante y el estudiante fueron los 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. Los otros dos casos no fueron considerados extremos, pero atraviesan la problemática, existe entre los estudiantes dificultad para resolver las diferencias por diversos motivos, los informantes nos dan ejemplos en sus relatos de cómo se presentan esas diferencias como conflictos y las estrategias de atención. En otros casos, la selección de los informantes ocurrió en consecuencia al ser parte del grupo de estudiantes que atienden los docentes seleccionados.

Tabla 3. Estudiantes sujetos de estudio

código	Edad	Sujeto	Especialidad	Semestre
E7AQ	24	Estudiante	Química	6°
E8AFS	20	Estudiante	Física	2°
E10AQ	24	Estudiante	Química	6°
E11AFS	20	Estudiante	Física	2°
E12AB	19	Estudiante	Biología	2°
E13AFC	42	Estudiante	FCYE	6°

2.2.3 Técnicas e instrumentos para el acopio de la información

El interés de la investigación se centró en reconstruir el escenario de vida, pero sobre todo en los comportamientos, en las relaciones que mantienen los asistentes en los procesos de formación para la convivencia, que involucra la dimensión subjetiva, personal y afectiva, por lo que se eligió la entrevista a profundidad como técnica de investigación que, combinada con la técnica de observación de las prácticas en interacciones entre los docentes –estudiantes, docentes –docentes, y estudiantes –estudiantes, permite situar las experiencias históricamente en el contexto de la escuela normal en los procesos de formación que regula.

El Diario de Campo para el registro de las entrevistas y de las observaciones. Las causas de no tener grabaciones ni videos, dado que no aceptaron en algunos casos los docentes y en otro, los estudiantes. En el caso de las entrevistas realice una serie de preguntas con anticipación y en la conversación se iban registrando en el diario, en palabras claves sobre el discurso que mantenía con el entrevistado, dado que con este elaboramos el primer registro de entrevista

tuvimos que hacer varios intentos para darle sentido a esas palabras claves, y en cada entrevista reafirmamos esa narrativa que describiría las prácticas. Otra manera que se utilizó para el registro fue que al término de la entrevista con la ayuda del diario de campo se describió esa situación relevante de la experiencia que narra el entrevistado y con la ayuda de las palabras claves que se anotaron durante la entrevista se construyó el registro final en cada una. En los casos que se identificó que faltó sentido en esa descripción transcrita para el registro final de las observaciones o entrevistas, se regresó con el entrevistado a recuperar la pregunta.

Así mismo, el diario de campo como herramienta para el registro en las observaciones, se realizó a partir de escenas y palabras que se identificaron como campos de estudios en esas escenas que surgen en las vivencias, que después se transcribieron en registros de observaciones o entrevista por cada día de trabajo en campo. Las notas registradas en el Diario de Campo como un ejercicio continuo de reflexión, también cuestionando en esas preguntas sobre eso que se observa y por las evidencias que comparten los sujetos de estudio durante esa sesión en su discurso durante la clase.

La aplicación de estas técnicas permitió la recolección de una gran cantidad de datos susceptibles de ser analizados para dar cuenta de los procesos de construcción de un sujeto de derechos, a partir de las prácticas que docentes y estudiantes otorgan a la formación para la convivencia. Asimismo, el mostrar cómo las tensiones por las diferencias despliegan en las prácticas ese modo de asumirse como sujeto de derechos en las estrategias que utiliza para procesarlas en el espacio escolar.

A través de la combinación de estas técnicas en la aplicación, análisis e interpretación, fue posible elaborar el diseño de una triangulación entre los datos con la finalidad de contrastar la firmeza de la información y su consistencia metodológica.

a) *Entrevista a profundidad*

La decisión en torno al uso de la entrevista para recopilar la información obedeció a los supuestos básicos siguientes:

La consigna. El inicio de la situación es sustancial para el proceso, le debe quedar claro al entrevistado que es su espacio y que el discurso se reconocerá como él lo emite, no hay sanción al conjunto de significantes producidos en la situación.

Las preguntas base y preguntas particulares. Es indispensable contar con preguntas genéricas que delineen la temática para el conjunto de los sujetos a ser entrevistados, a partir de ella se desencadena una serie de particularidades que deben ser atendidas por el entrevistador. Las preguntas base indican el continente de significados, pero las particulares intentan resaltar lo propio de los actores-autores. A la vez intentan romper con la obviedad que se impone en la emisión de significantes. El papel del entrevistador consiste en resaltar lo particularmente valioso y en no hacer de la entrevista una cadena interminable de aclaraciones en la búsqueda del fundamento del fundamento. *El lenguaje.* La situación de entrevista es un proceso de negociación de significados y de los sentidos y temáticas que en ella se exponen; el lenguaje expresa lo particular de la vida de los sujetos y el contexto que en ocasiones habla a través de ellos. En este sentido resulta importante tener claridad de los significantes centrales que se instauran en la situación y que afectarían tanto al entrevistado como al entrevistador. *El silencio en la entrevista.* En la situación de entrevista es importante tomar el silencio como formando parte de la cadena discursiva, en sentido gramatical, pues el vacío no es ausencia de discurso es reelaboración, reorganización, resignificación, etc. El entrevistador tiene que estar atento a la situación para comprender el silencio y no llenarlo inmediatamente con otra pregunta.

El tiempo de la sesión. Es importante no abrumar a los entrevistados y con ello desbordar la posibilidad de obtener información. Se debe cuidar el tiempo de sesión y la cantidad de sesiones de trabajo. No hay un límite indicado, sólo la prudencia es condición para la exploración valiosa". (Serrano, 1989)

El uso de la entrevista como herramienta en la investigación se centró en la conversación. A través de la verbalización del intercambio libre de los informantes se ubicaron los aspectos y perspectivas sobre los modos de ser docente, en un contexto real, en el patio de la escuela normal, en la cafetería, en el aula y en el laboratorio. A los docentes, en el modo de relacionarse con sus pares. A sus alumnos en el modo de relacionarse con sus pares y con los docentes (con la

autoridad). En los anexos se enuncian los guiones temáticos que orientaron las entrevistas con los docentes y estudiantes.

La estrategia en la realización de las entrevistas que fueron recuperadas a partir de vivencias escolares para posteriormente abrirse a la situación del país, la convivencia y la política. Sorprendió el hecho de que entre las mujeres muestren mayor interés en la temática y, por un lado, en posición de apertura para enfrentar esos cambios, pero también preocupadas por esos cambios porque no logran resolver sus diferencias de género.

Se identificó, además, una gran cantidad de datos en la visión que pudieron ofrecer los docentes y estudiantes que narraron haber sido discriminados en la escuela, en contraste con la apertura mostrada por los sujetos que no habían sufrido discriminación en la escuela. No obstante, en sus intervenciones hay silencios con los que evaden y dibujan la resistencia para hablar de la temática. Cabe aclarar que las apreciaciones no son tesis, sino simples afirmaciones que podrían estar relacionadas con el desdén que tratan esos abusos de poder que suelen aparecer en las relaciones escolares.

La forma de aprecio a su persona, sentimientos profesionales, conflictos que cada sujeto vive como situación, es diferente. En la entrevista con los docentes fue más fácil sentir empatía profesional, establecer un diálogo fluido y en un clima de confianza. Lo que destaca es que entre los problemas que se enfrenta están las tensiones en la formación inicial de la LES por cuestiones de control, negociación de significados, procesamiento de la diferencia, derechos humanos, regulación del sí mismo: la dignidad e identidad, por mencionar algunos ejes que podrían estar presentes en los límites de regulación.

También, una situación de sorpresa que se vivió en la experiencia de las entrevistas fue que cada sujeto pudo percibir el ejercicio del poder desde distintas posiciones, porque la mayoría de las historias mostraron que no existe en las relaciones confianza en el aula para dialogar sobre las diferencias; además, vale resaltar que los sujetos que sienten amenazada su posición muestran mayor

capacidad de expresión y disposición a la reflexión, que los sujetos que sienten segura su posición en el grupo o en la escuela, por lo que en las diversas entrevistas las emociones estuvieron presentes, entre lagrimas de rabia y dolor que enriqueció el diálogo.

Durante la selección de informantes se tuvo mayor acopio de las voces de alumnas que de alumnos, porque el número de mujeres en la carrera es superior. También, fue notable que la mayoría de las alumnas entrevistadas coinciden en que no quieren como plan de vida ser maestras, pues entre sus planes estaba el estudiar medicina, enfermería, ingeniería química, arquitectura o diseño, pero no fueron aceptadas en la Universidad ni en el Instituto Politécnico ni en la Autónoma Metropolitana ni en las Universidades del Estado, así que su única opción fue realizar estudios en la normal para trabajar como “maestros de secundaria” en el Distrito Federal. Sin embargo, al finalizar podrían no continuar en el magisterio.

La mayoría de los alumnos y alumnas proviene del Estado de México.

La edad menor que se registró entre el alumnado fue de 19 años y la mayor de 42 años.

Tabla 4. Entrevistas: Docentes y estudiantes

Código	Fecha	Sujetos	Especialidad	Lugar	Tiempo
E1DB	02-02-15 y 14-05-15	Docente	Biología	Cafetería	9:00
E2DQ	18-02-15	Docente	Química	Cafetería	4:20
E3DQ	23-02-15	Docente	Química	Cafetería	2:20
E4DFS	12-03-15	Docente	Física	Laboratorio	4:20
E5DFC	12-03-15	Docente	FCYE	Salida	:20
E6DFC	15-04-15	Docente	FCYE	Cafetería	4:20
E7AQ	25-04-15	Estudiante	Química	Cafetería	:40
E8AF	29-04-15	Estudiante	Física	Cafetería	4:20
E9DFC1	29-04-15	Docente	FCYE	Patio	4:20
E10AQ	13-05-15	Estudiante	Química	Laboratorio	1:20
E11AFS	14-05-15	Estudiante	Física	Cafetería	2:20
E12AB	14-05-15	Estudiante	Biología	Cafetería	2:20
E13DB	25-05-15	Docente	Biología	Aula	1:20
E14DFC	25-05-15	Docente	FCYE	Cafetería	1:20

En cuanto al acercamiento a la lógica que guía los comportamientos que asumen los sujetos a través de la entrevista cualitativa, nos facilitó considerar que la información obtenida ha resultado de gran valor para identificar los aspectos generales, sobre todo al desatacar las vivencias escolares a partir de poder aportar algunos elementos para describir la problemática y focalizar la mirada en ella, que despierten el interés en mayor profundidad. Destaca que esta es una indagación de corte cualitativo, cuyo interés es darle voz a los sujetos por ellos mismos, es hablar desde su subjetividad.

En este sentido las entrevistas permitieron profundizar en la perspectiva individual, que es construida por cada sujeto, y realizar este ahondamiento en estos aspectos que otras técnicas de investigación no favorecen.

b) La observación

Además de recuperar las voces en la entrevista, se propuso analizar las prácticas y las relaciones a través de la observación, dado que se entiende que a través de ella podría haber acercamiento a lo que hay detrás del telón. Nos permite mirar determinadas maneras de hacer, de vivir y de ser al hablar y comportarse, que son propias de cada sujeto, que le son características, que lo distinguen de los y las demás, tal y como lo plantea Michel de Certeau, (visto en Rodríguez, 2009)

Ese análisis de las prácticas e interacciones nos permitiría comprender cómo se despliegan los modos y las estrategias de identificación con los otros, articulados a la forma en como asumen los derechos humanos en los procesos de la formación inicial docente en la ENSM.

Al respecto, podemos decir que en los primeros momentos que se estableció contacto con los procesos de la formación inicial docente en la escuela normal, los docentes y estudiantes permitieron abrir la complejidad del contexto de investigación y problematizar el objeto de estudio.

El proceso de observación supuso un trabajo arduo que inició desde que se establecieron los primeros contactos con los formadores de docentes y los estudiantes. Ello favoreció la descripción del escenario y acercamiento a las rutinas y el clima prevaleciente en la organización; además, permitió registrar esos eventos significativos de la relación docente- estudiante, docente- docente, estudiante- estudiante, que nos devela un modo de convivencia, que de manera general nos mostró su ocurrencia en torno a las prácticas de convivencia, la relación con la autoridad, la participación, la inclusión y el procesamiento de la diferencia en la resolución de conflictos.

Las observaciones de eventos e interacciones en los diversos escenarios de la escuela tuvieron una duración variable, desde algunos minutos de intercambio hasta horas durante largas charlas de café. No fue tarea fácil que los formadores aceptarán ser observados, sin embargo, fue lo que incidió para tomar decisiones sobre los sujetos posibles a indagar, ya no serían los “sujetos idealizados” sino sujetos reales, los interesados en la temática.

Cabe resaltar que durante el proceso de observación se modificó un criterio de selección, dado que al inicio, el propósito era observar a los formadores de formadores, en la asignatura de Observación y Práctica Docente porque se mantenía la creencia de que el cambio era curricular, como el espacio donde se forma el modo de ser docente y no así en las prácticas.

Tabla 5. Observaciones registradas en el aula a docentes y estudiantes

Código	Fecha	Sujetos	Especialidad	Lugar	Tiempo
DBO1	11-02-15	Docente/estudiantes	Biología	Aula	1:20
DBO2	23-02-15	Docente/estudiantes	Biología	Aula	1:20
DQO3	13-03-15	Docente/estudiantes	Química	Aula	1:20
DQO4	13-03-15	Docente/estudiantes	FCYE	Aula	1:20
DQO5	18-03-15	Docente/estudiantes	FCYE	Aula	1:20
DQO6	18-03-15	Docente/estudiantes	Biología	Aula	1:20
DQO7	15-04-15	Docente/estudiantes	FCYE	Aula	1:20
DQO8	22-04-15	Docente/estudiantes	FCYE	Aula	1:20
DQO9	22-04-15	Docente/estudiantes	Biología	Aula	1:20
DQO10	23-04-15	Docente/estudiantes	Biología	Aula	1:20
DQO11	23-04-15	Docente/estudiantes	Química	Aula	1:20
DQO12	05-05-15	Docente/estudiantes	Química	Laboratorio	2:00
DQO13	06-05-15	Docente/estudiantes	FCYE	Aula	1:20
DQO14	13-05-15	Docente/estudiantes	Química	Aula	1:20
DQO15	18-05-15	Docente/estudiantes	Biología	Laboratorio	2:00

2.2.4. Organización del material y procedimientos del análisis

El proceso de análisis constituyó una fase de gran dificultad, por el complejo proceso de darle sentido a los datos. Es decir, un dato soporta una información sobre la realidad, implica una mayor o menos elaboración conceptual de la misma y un modo de registrarla y expresarla (Rodríguez, et al. 1999, Pág.164).

Una vez realizada la transcripción de todas las observaciones, se inició el análisis de reducción, corrección y adecuación de lo registrado en el campo, pues resultó ser necesario frente a la gran cantidad de información recopilada, a fin de darle legibilidad y sentido a los datos que constituyen las piezas de ésta investigación. Para ordenar los datos, se realizó un esquema de registro a un nivel interpretativo donde se clasificó la información en categorías, que consisten en las unidades de los datos.

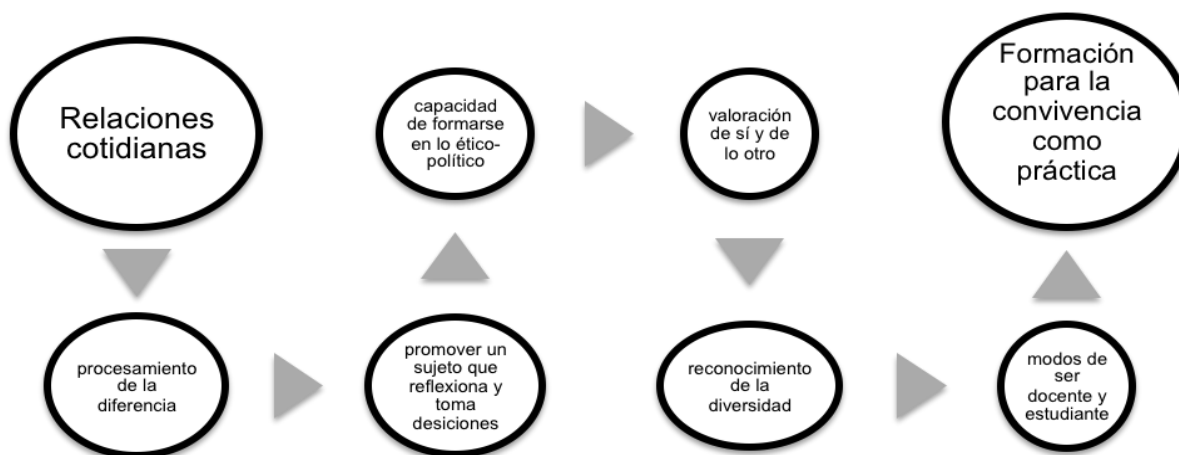
Fueron categorizados a través de códigos y palabras en esquemas pulcros con las que se han etiquetado estas categorías. Según Miles y Huberman (1994), la codificación puede llevarse a cabo en diferentes momentos de la investigación con la posibilidad de diferencias, de ahí que en un primer momento se arrancó el análisis de categorías a partir de saber cómo son las cosas desde una lógica descriptiva; en un segundo momento, se construyeron categorías inferenciales con un mayor contenido (interpretativo y teórico) utilizadas para comprender el tipo de subjetividad que se forma en los procesos de formación inicial de la LES y se intenta argumentarlo en estas categorías inferenciales.

Proceso de categorización

Lo primero fue empezar a considerar el tipo de figura que se armaría, encontrar la explicación y las referencias teóricas para producir unidad en los datos. En otras palabras, el análisis consistió en identificar en las relaciones, la regulación de poder, en la negociación de significados y gestión para la diferencia; además en la resolución de conflictos que soportaban a la formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos para ir encajando lo observado en unidades

similares, utilizando 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 3. Ejemplo de las categorías inferenciales en las Relaciones de poder que caracterizan la formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos



Cabe aclarar que un requisito fue el contar con la transcripción clara de las observaciones 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.

Los criterios asumidos para hacer el análisis partieron 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 utilizaron los consejos de la asesora, Rodríguez Mackeón, al retomar 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.

Se buscó el apoyo en unidades y en subcategorías; al describirlas, primero se realizó el análisis para obtener subcategorías en los elementos individuales, y después de un análisis más detallado se fueron agrupando en categorías con todas las voces del grupo para ir formando las categorías descriptivas. Lo siguiente significó elaborar las categorías sobre el tipo de *prácticas* que inferimos prevalecen en los procesos de formación y que una vez finalizado el procesamiento de análisis de dichas categorías permitió establecer en la siguiente figura las categorías inferenciales que caracterizan la formación para la convivencia como práctica en este estudio.

En las relaciones cotidianas el tipo de participación que se observa es directiva, dado que el control se centra en el docente, quien en la relación lleva el control y ejerce el poder en la estructura vertical que prevalece en la institución. Lo importante es tener el control de los y las estudiantes y quién no ha participado se le provoca cuando le formulan preguntas directas, en esa lógica el docente fomenta la participación de los y las estudiantes.

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 escucha otras voces ni se aprenden otros contenidos que no estén determinados por el docente” (DQO3)

Otro ejemplo de observación a los estudiantes: “En cambio en la secundaria en el laboratorio hay material y aquí en la normal falta equipo, material, reactivos, los alumnos traemos los materiales y al final los donamos a la escuela pero no hay registro del material que los alumnas dejamos en el laboratorio.” (AQO14)

Se observaron diferencias en el trato, en las formas de trabajo, en como el docente centraliza el control, se concibe como poseedor del saber.

“En algunos momentos de la clase se mueven las sillas y los mesa bancos para formar círculos, en equipo de cinco, seis y dos alumnos. En el aula hay pocos alumnos, sólo cuatro del grupo. Así es, siempre empezamos tarde y el docente no dice nada él mientras revisa sus documentos que saca de su portafolios” (AFCO13).

“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 en 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. Dejo 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).

CAPÍTULO III. LIDIAR CON LA DIFERENCIA, UN DESAFÍO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

En este capítulo se comparte el análisis realizado a fin de comprender a mayor profundidad las dinámicas de reconocimiento de la diferencia, asumiendo que dichos procesos constituyen un elemento fundamental en las dinámicas de inclusión en la formación para la convivencia.

3.1 El clima de convivencia de los estudiantes. Una práctica signada por la discriminación, la ausencia de opiniones diversas y la crítica

A partir del análisis realizado, se observa que entre los estudiantes existe dificultad para lidiar con la diferencia. Desde su perspectiva, el manejo de las diferencias en múltiples planos trae consigo dificultades en la forma de relacionarse entre ellos como lo expresó una estudiante:

“[...] hay dificultades entre los alumnos para manejar nuestras diferencias, que piense diferente, o por su aspecto físico o que sepa más, y eso es lo que me molesta” (E7AQ).

Las diferencias que se presentan en la organización y la dificultad de los actores para manejarlas, según los comentarios y observaciones que fueron analizados, pareciera alcanzar no solo los aspectos de carácter físico o de saberes, sino también la complejidad de manejar la existencia de opiniones diversas, tal como comentó otra de las alumnas entrevistadas:

“[...] no sabemos qué hacer cuando nos enojamos en el grupo, te enojas porque sientes que el otro es mejor que tú, que vale más o sabe más, simplemente nos cuesta reconocer que somos diferentes, pero no por eso ya no podemos trabajar juntos; las peleas son por los gustos y porque se rechazan otras forma de ser, como ser de otra banda musical o si le hablas a tal compañera o a tal maestro, esas son las diferencias.” (E7AQ).

La diferencia de gustos genera conflictos difíciles de manejar y dicha diversidad se jerarquiza entre quien vale más y quien vale menos haciendo que la convivencia se pueda tornar áspera entre los estudiantes. Es a partir de dicho proceso de jerarquización -entre los que valen menos y los que valen- que se justifica el rechazo hacia los que no comparten un mismo punto de vista como

mecanismo de socialización en los procesos formativos en la normal superior.

Dichas dificultades de relación, lejos de propiciar un clima para la incorporación del grupo, se traduce en peleas, críticas y escasa posibilidad de trabajo en equipo cuando resulta difícil configurar un sentido de comunidad en donde todos y todas puedan ser reconocidos a su interior; en cambio, lo que se observa es un trabajo individualizado, donde no existe solidaridad y mucho menos colaboración y todos se viven continuamente como contrincantes.

Al profundizar en el análisis, identificamos que la dinámica de no reconocimiento afecta sobre todo a determinados alumnos, tal como lo comentó una alumna *dark*:

“[...] soy *dark* desde los doce años, pero siempre me he sido una niña, alumna y mujer violentada por la sociedad, mi familia, la escuela, mis amigas, personas que me conocen, porque dicen que no soy normal. Es decir, me dicen que soy diferente a los otros, no corresponde mi mundo con el de mis compañeros, ni a mi familia y mis amigos. Yo me siento diferente pero no me excluyo de la sociedad y siento que la sociedad sí me excluye a mí” (E8AFS).

La estudiante describe las tensiones que vive porque se siente diferente y a veces su opinión es distinta y nos les gusta a los demás; entonces, alza la voz en el grupo para defenderse cuando la atacan, porque al autodefinirse *dark*, muchos reaccionan. Ser *dark* para ella la lleva a asumir un plano de diferencia que si bien ha vivido desde hace ya muchos años en múltiples espacios de su vida, se recrudece en la escuela cuando no puede integrarse, aunque ella lo desee, debido al rechazo de sus propios compañeros.

Pareciera que desde la comunidad de estudiantes prevalece la creencia de que ella atenta contra el orden normativo sobre lo que es aceptable en dicha comunidad, a lo que ella responde afianzando dicho plano de identidad punto de fuga frente al dolor de no ser reconocida.

La tendencia al rechazo de otro referente de identidad, también pudimos identificarlo cuando otro estudiante compartió su testimonio acerca de los conflictos que sufre cuando los estudiantes lo discriminan por el hecho de que

posee una preferencia sexual distinta. Así lo comentó:

“[...] Muchas veces me siento agredido y discriminado porque soy gay, no me gusta sentirme rechazado, cuando se burlan o hacen chistes sexistas dónde evidencian el rechazo de los otros varones y algunas mujeres por mi preferencia sexual. Porque creen que no debo ser maestro siendo gay, pero poco a poco me acostumbro al rechazo, ¡no los escucho, no hago caso al rechazo! Me hacen sentir mal, incómodo conmigo mismo por ser diferente. ¡Entonces, es ahí que soy violento, como una forma de protegerme! ¡Trato de ser calmado, pero me provocan y actúo con rabia!” (E7AQ).

Para el alumno pareciera que la discriminación es una práctica “normal” de relación con los otros, a la que se ha acostumbrado como una forma de sobrevivir en el grupo. Él no dice nada, sólo se protege de la violencia de sus compañeros de grupo. El ciclo de la violencia aparece como un elemento que bifurca la formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos, porque no se garantiza el ejercicio del reconocimiento y su goce en el aula en tanto persistan las prácticas de trato diferenciado por las cuestiones enunciadas.

Ahora bien, además de las situaciones enunciadas anteriormente que provocan el rechazo hacia quienes portan determinadas identidades, pareciera que la dificultad de lidiar con las diferencias de un modo democrático está presente en las relaciones que establecen la mayoría de los estudiantes debido a su incapacidad para tomar acuerdos y construir un ambiente positivo de trabajo.

Lo anterior lo pudimos observar cuando presenciamos la dinámica que siguió el grupo para decidir si iban a paro en la escuela tal como lo comentó un estudiante:

“ [...] ¡por las diferentes formas de actuar de los estudiantes en el grupo, ante el paro escolar. Unos no queríamos ir y como no nos pudimos poner de acuerdo se creó un problema y lo peor es que los problemas del grupo se quedan ahí, en dejarse de hablar, en sentimientos y luego rechazos, - ¡porque no encontramos solución!-” (E10AQ).

En la forma de afrontar los conflictos prevalecen múltiples tensiones, los problemas permanecen latentes y pareciera casi imposible encontrar solución a partir del debate sobre la mejor alternativa. En este sentido, el factor medular del problema podría ser la falta de espacios para la crítica en las prácticas de

participación, porque los canales se cierran ante la crisis; haciendo más difícil todavía ponerse de acuerdo y decidir en lo individual y en lo grupal cuando lo que predomina es la falta de aceptación entre los propios estudiantes, como comentó otro alumno:

“[...] en las relaciones cotidianas hay problema, por las formas de pensar, es que siempre los compañeros hablan negativamente de mí y los de otros grupos, también los critican, no hay respeto ni aprecio en la especialidad, el problema es en el grupo y con los otros grupos de la especialidad de química” (E10AQO).

Así, el futuro docente mantiene la sensación de no encontrar solución a los problemas del grupo cuando el conflicto se desecha y se mantiene silenciado desde la propia cultura escolar.

El afán de ganar al otro cuando existe una confrontación se hace presente entre algunos estudiantes impidiendo la posibilidad de construir acuerdos: “¡Me enoja mucho sentirme confrontado por el otro, sobre todo me enoja que me interpielen! Entonces, pienso en defenderme y derrotarlo, es decir, sacar mi enojo y vengarme, pero ¡No lo hago!” (AQO11).

Es así que ante la ausencia de mecanismos para la resolución de los conflictos no queda más que la discordancia como estrategia, dejando de lado la posibilidad de construir un nosotros.

“me súper molesta cuándo habla mi compañera (...). Lo que genera molestias, es mi caso, es no saber qué hacer cuando me enfrento ante las opiniones o creencias diferentes a las mías o a las nuestras como grupo, creencias personales como decidir si apoyo el paro escolar o el ir a una marcha o no ir” (AQO3).

Al parecer, las formas de gestionar las diferencias al momento de reaccionar ante la discrepancia, generan el desprecio y bifurcan la convivencia pacífica. De manera específica, son elementos en juego y las causas que imposibilitan el construir dinámicas para la resolución de conflictos. Tiene que ver con la emergencia de las emociones que se manifiestan y frente a las cuales se reacciona a la defensiva, sin mediar o negociar previamente.

Es así que pareciera ser tangible que la diferencia, lejos de convertirse en una ventaja pedagógica, impide un modo de trabajo colaborativo entre el estudiantado tal como lo comentó otro estudiante cuando señaló un problema de la organización que dibuja la forma en la cual se relacionan los actores que construyen en el trabajo propiciando un gran individualismo a partir de las actitudes de competencia.

Además de la existencia de opiniones diferentes, a partir del análisis identificamos que otra causa por la que los estudiantes marcan sus diferencias con los otros se relaciona con la posesión del saber, propiciando procesos de discriminación entre ellos que tensan las relaciones debido a que emergen modos de comportamiento signados por mecanismos que promueven la clasificación entre sí.

La dificultad de lidiar con el hecho de que alguien “sabe más” y otro “sabe menos” pareciera ser otro elemento que nutre la configuración de prácticas discriminatorias entre los estudiantes cuando alguien sale de la norma. Así lo vimos cuando algunos alumnos se refirieron con molestia que les generaba la presencia de una estudiante que proviene de la UNAM y exige a los maestros un mayor nivel en los contenidos. Desde la perspectiva de sus compañeros, dicha estudiante “sabe más” lo que genera en el grupo un conflicto difícil de procesar en la convivencia. Esa marca de diferenciación pareciera que genera gran molestia en los demás cuando además ella tiende a rechazar estar con los otros, “los que saben menos”. Así lo comentaron:

“[...] los alumnos que provienen de la UNAM, saben más porque ya son ingenieros químicos, ¡lógico sabe más que nosotros y eso los concibe perfeccionistas! Y cuando trabajo con una compañera que viene de la UNAM no le gusta hacer mal las cosas, o de plano decide no hacer nada con nosotros” (AQO12).

Para qué competir si ella sabe más y al final ganará, por lo que opina de sí misma que es una mala contrincante, “en la clase, los que saben más son un problema”,

El criterio del origen del problema no sólo se ubica en el saber, sino que la alumna lo ubica en la actitud de la estudiante que ¡sabe más!: “[...] en la normal no se

alienta a los estudiantes sobresalientes, no se estimula al que sabe más, detienen el aprendizaje algunos docentes, ¡porque no saben, creo yo!” (E10AQ).

Ella describe que en su vida la destaca el gusto por el saber, así como su disgusto por perder el tiempo y por las cosas irrelevantes; también, refiere que las diferencias de opinión que sostiene lidian con el saber, porque casi siempre ella sabe más: “[...] en mi caso me estresa que pierdan mucho tiempo en cosas irrelevantes al trabajar por equipo, -¡se fijan en cosas pequeñas! [...] pierden el tiempo en asuntos personales que no tienen que ver con lo académico” (E10AQ).

En función de lo anterior, miramos cómo resaltan las prácticas de desprecio que bifurcan el trabajo colaborativo con el otro y que habrán de dificultar la posibilidad de construir un nosotros en el campo pedagógico en donde la diversidad sea una fuente que nutre a una comunidad en donde se promueve el trabajo colaborativo a partir del reconocimiento de las diferencias:

“[...] con su actitud ha generado conflictos en el aula, no tiene amistades ni convive con todos, ya que casi no viene a la escuela, porque tiene un mayor ritmo en su aprendizaje, cuando la compañera está en las prácticas se nota que tiene más manejo del grupo, porque sabe los contenidos” (AQO12).

Por otro lado, identificamos que la diferencia por especialidad genera también dificultades en la convivencia pues fomenta el rechazo entre estudiantes de diversas especialidades cuando se da el desarrollo de actitudes de competencia: Para ejemplificarlo se recupera la voz de un alumno: “[...]“¡Hay un problema entre los alumnos en el grupo y por especialidad!, ¡problemas porque hay división entre especialidades, problemas como peleas por el saber” (E7AQ).

Las diferencias entre especialidades acentúan la emergencia de prácticas discriminatorias Tal como podemos analizar a partir del fragmento anterior, el trabajo pedagógico y la evaluación de los procesos se hace difícil cuando se genera un clima de tensiones entre los actores a partir de la diferenciación que los estudiantes establecen entre ellos a partir de la posesión del saber, cuando en

dicha clasificación toman como referencia a la especialidad como marca que identifica una determinada cualidad en los estudiantes dentro del gremio .

Al observar la dinámica de relación entre alumnos de diversas especialidades, se percibe cómo cada especialidad se mueve como isla, guarda una cultura que la va configurando — ¡pero aparte! como una identidad integrada por especialización—, pero que esconde la posibilidad de cuestionarles sobre lo que hacen y cómo lo hacen; los canales para la crítica no están abiertos. Incluso, parecería que la estrategia es separar a los grupos por el interés de la especialidad.

Los propios docentes suelen otorgarle un mayor valor al que sabe más y asociar el saber cómo signo de poder. Una manera de clasificar a los grupos es otorgarle mejores posiciones dentro de la organización y esa es otra manera de estigmatizar:

“[...] hay especialidades que tienen más poder que otras por el tipo de maestros que las componen. Porque hay especialidades que tienen más maestros que ocupan los puestos en la escuela, otro factor es porque los docentes que las componen saben más, tienen más nivel académico” (E6DFC).

3.2 Etiquetar para controlar el comportamiento. Prácticas docentes cotidianas en la formación para la convivencia

Así como resulta difícil para los alumnos lidiar con la diferencia si no es a través del rechazo y la discriminación, tal como hemos visto en el análisis de los datos, pareciera que lo mismo sucede en la relación educativa que establecen los maestros con sus alumnos. Así se refleja en el siguiente comentario de un maestro cuando se refiere a las razones por las que -desde su perspectiva- el considera que un alumno es discriminado por sus propios compañeros:

“Creo que el motivo del rechazo es por su color de piel, ¡una piel muy morena! Yo pienso que es por su origen, una raza mulata; por eso es muy violento ¡es de Guerrero!, por su tipo de costumbres es bien macho, es muy conflictivo porque se siente frustrado con la vida, ya que siente que él hace

más esfuerzo que los otros alumnos y merece más beneficios escolares¹” (E14DFC).

Tal como podemos observar en el fragmento, el comentario que realiza el maestro está teñido de un sesgo discriminador que pareciera justificar el rechazo hacia dicho estudiante cuando lo etiqueta como “violento” y “macho” a partir de sus características relacionadas con su color de piel y origen geográfico.

Desde la perspectiva de otra de las entrevistadas, en los procesos de formación al interior de la normal se viven múltiples situaciones de discriminación a partir de esa tendencia de los maestros a etiquetar a los alumnos, como lo comentó una alumna:

“[...] la idea es cuestionar el papel del docente en el aula, porque la verdad es que los docentes discriminan en el aula. Un ejemplo, lo ubico en la incongruencia entre el discurso pedagógico y lo que hacen en el aula. Como la dificultad para reconocer que los estudiantes somos seres valiosos. La incongruencia está en que se nos dice en la normal que no toquemos a los niños, que no les gritemos, que no los aislemos, que no te burles de ellos, que no hagas un mal comentario delante de ellos, que no los discrimines, pero, aquí en la normal se discrimina porque no hay espacio para ser como uno quiere ser, entonces te discriminan con diplomacia, sin que sea de frente sino que ponen a los compañeros a que te critiquen” (E10AQ).

Como plantea la estudiante la tendencia a etiquetar de parte de algunos de los maestros no solo tiene consecuencias con respecto al alumno que sufre dicho proceso de discriminación, sino que evidencia la contradicción existente entre esa forma de establecer una relación educativa con respecto a lo que debería ser un vínculo pedagógico signado por otro tipo de valores, según la óptica del discurso pedagógico oficial.

El etiquetamiento hacia los alumnos a partir de sus rasgos físicos pareciera ser una práctica cotidiana normal que sin embargo no se queda allí. A partir de otros

¹ Por otra parte, el hecho de mirar un estudiante “que espera” una mayor recompensa al esfuerzo que le implica al trasladarse de su comunidad a la ciudad de México para estudiar una licenciatura siendo padre de tres hijos menores de edad que están al cuidado de la madre en Guerrero. El alumno depende de la beca que le otorga la escuela normal por sus calificaciones y tiene un trabajo en la CDMX (E7DFC).

registros identificamos que ese proceso de etiquetamiento se amplía también hacia los alumnos que poseen determinadas características en sus estilos de vestir que lo diferencian de los demás.

Es el caso de una alumna quien percibe que es rechazada por los maestros al igual que por sus compañeros, quienes la etiquetan porque intenta ser distinta, por su aspecto de moda *dark*. Así lo comenta en el siguiente fragmento:

“[...] es un tipo de discriminación que percibo entre los docentes, por mi modo de ser, actuar, vestir y pensar: mi rostro es singular en la escuela, lo que me hace resaltar del grupo, por mi personalidad que proyecta una mujer segura de sí. ¡Porque cuando hablo respondo con claridad! La manera de mostrar que soy libre y ejerzo mi derecho a ser mujer *dark*, por ejemplo” (E11AFS).

Tal como plantea la alumna, pareciera que lo que se busca con dichos procesos de etiquetamiento es asegurar el control de comportamientos de los alumnos a fin de preservar un determinado modo de ser maestro que no admite diferencia: “[...] me dicen que por ser *dark* no puedo practicar ni ser maestra, en la clase me llegan a poner los maestros de la normal Superior de ejemplo, pero de lo que no debe ser un maestro, lo dicen por mis perforaciones y tatuajes” (E8AFS).

Las diferencias que resalta la alumna en la escuela, entre los docentes, versan sobre los procesos de socialización en los que se construye un modo de ser docente y que atraviesan a la convivencia, pero en la normal no cabe lo diferente por lo socialmente instituido:

“[...] les molesto a mis maestros, les molesta mi rostro, mis perforaciones, mi voz, por mi modo de ser, actuar, pensar y por mi vestuario que es revelador, con ropa sexy que entalla la figura” [y siempre que la veo de color negro]. También, hay dificultad con los docentes porque consideran no apropiado el corte de cabello que es muy moderno, [de lado izquierdo a rapa y un largo fleco de lado derecho que ilumina su rostro por el rojo intenso del tinte]” (E11AFS).

En la entrevista, la estudiante dijo que siente ser descalificada frente al grupo, sin que algún compañero destaque el hecho entre los docentes o en el grupo, dado

que el trato de desprecio que recibe es por parte de algunos docentes frente a sus compañeros y el motivo es su aspecto físico.

La diferente identidad de la estudiante se ajusta a una lógica que versa sobre la relación con los otros, de rechazo cuando ella se define como distinta, ya que pone en riesgo el orden. Y lo resiente cuando recibe un trato diferente en el grupo, auspiciado por algunos estudiantes que le indican que ella no cabe siendo diferente en la normal, y lo atribuye a lo socialmente instituido, porque siente que en la normal hay un modo de ser docente y estudiante muy instituido, y dado que ella no cabe en ese modelo es rechazada. La desdicha es el desajuste a ese orden, cuando el mundo exterior no corresponde con el interior de la estudiante, es decir, con la identidad que se ha configurado la estudiante de sí misma.

La lógica de la integración relacionada con el despliegue del interés del docente en la conducta del estudiante que separa y rechaza lo distinto, como habito a partir de una estrategia lógica de conducta, pero sin interés de detenerlo. Lo develo como una estrategia lógica de interés, por la manera en que el docente suele etiquetar a los estudiantes en el aula, como práctica cotidiana, me refiero a la normalización con la que suele el docente descalificar a sus estudiantes.

Ahora bien ¿De qué nos hablan dichos procesos de etiquetamiento? Pareciera que dichos mecanismos tienen el propósito de impedir otra forma de ser maestro y descalifican todo aquello que lo ponga en riesgo. Así lo comenta la alumna cuando sigue reflexionando acerca de su experiencia en la normal:

”[...] la escuela no está preparada para los alumnos inteligentes con un modo de pensar diferente, simplemente te adaptas a lo que hay; por ejemplo, en la normal los maestros no me dejan ir a las prácticas por mi imagen, que no está acorde con las normas, (E11AFS).

Desde la formación inicial se establece un orden que es necesario respetar a fin de asegurar un proceso de integración subjetiva en torno a determinados modelos de enseñantes. El proceso de socialización por el que transitan los estudiantes se

consolida con basamentos de lo que debe ser un docente o un estudiante de la normal, de ahí que lo otro no cabe, lo distinto se rechaza

El etiquetamiento se ve como el mecanismo a través de lo cual se impone los márgenes de lo legalmente válido a fin de propiciar determinados modos de subjetivación docente, bajo una lógica de clasificación como ejemplo de lo que no debe ser un docente, a un sujeto con capacidad de agencia porque adorna su rostro. Los tatuajes en los hombros y espalda apenas se aprecian entre los escotes:

“[...] en la clase me llegan a poner los maestros de ejemplo de lo que no debe ser un maestro, lo dicen por mis tatuajes. Yo ejerzo mi derecho de disfrutar mi cuerpo y lo adorno”, [sus orejas las adorna con aretes que le cubren la mitad de ellas y en la nariz una arracada de plata. En la lengua en medio muestra orgullosa un piercing” (E8AFS).

Los estereotipos del buen y mal alumno se convierten en los límites que establecen lo permitido de lo no permitido en la práctica de los futuros maestros al funcionar de la siguiente manera:

- Al estigmatizar a los sujetos en bueno o malo. La clasificación vista como un factor delimitante y excluyente. Incluso, hay la sensación de que esa exclusión se disfraza a través de una sanción. La dualidad consiste en la exclusión por no cumplir el requisito.
- Al ligar constantemente al aprendizaje con la conducta. Porque pareciera que el docente sólo ve un solo plano de la realidad, lo bueno y lo malo. El estigma de ser buen o mal alumno atraviesa el control y ciertos saberes que nos hace predecir que existe una tradición sedimentada en la escuela normal, subjetivada en el ideal de alumno o de "deber ser" que se va configurando como modelo.

El estereotipo de ser buen o mal alumno nos hace pensar que existe un ideal de alumno o de "deber ser" que se va configurando como modelo. Por ello, se aprecia que en la práctica ser "buen alumno" es un atributo de comportamiento, más que

una forma de acceder al conocimiento.

“En la escuela, no hay alumnos buenos o malos, sólo son alumnos que no saben. Por eso, mi interés de la clase de hoy, porque les voy a enseñar, bueno les voy a dar los criterios de cómo debe ser un buen alumno. Un buen alumno es comprometido, cumple con sus trabajos, participa y se controla.” (DBO15).

La idea del bueno y malo abarca más allá del conocimiento, porque emerge la conducta como un elemento a regular. Asimismo, pareciera que la noción que prevalece entre los docentes es que los buenos alumnos son los que se manejan bajo los mecanismos de disciplina y control que implementa la escuela para que funcione la organización: “[...] hay alumnos muy malos, muy traviosos, a esos si no los pones a hacer algo se distaren. (...) participan, pero sólo sí se les manda” (DBO15).

En contra oposición al docente, una estudiante opina que los buenos alumnos son los que no están mal: “[...] para mi, lo que he visto en la escuela secundaria cuando práctico es que los buenos alumnos son lo que no están mal, ¡me refiero a los que aprenden! pero sobre todo los que se portan bien, los que no dan problemas porque obedecen!” (ABO15).

A partir de la observación y el análisis del trato del docente a los estudiantes durante la clase, se detectó que lo que regularmente solía hacer el docente al regular la convivencia, es ubicar los comportamientos de los estudiantes dentro de un plano cartesiano donde se separa lo bueno de lo malo y se no da otra salida a la realidad escolar. La lógica de acción del docente durante la clase es la de calificar al buen alumno, a partir del cumplimiento de ciertos requisitos que versan sobre un modo de comportamientos que hace al cumplir con rutinas. Un tipo de rutinas de control del cuerpo, que se construyen desde los prejuicios de algunos docentes sobre lo bueno y lo malo. Y el ganador es quien se controla mejor. El tema de no dar problemas no sólo implica el obedecer, sino una cultura donde no hay espacio para el conflicto ni es bien vista la confronta de opiniones, porque ese patrón es malo y lo bueno es obedecer.

Durante las observaciones al grupo de biología se apreció que la forma en que el docente trabaja es configurando un trabajo competitivo; la técnica utilizada ha sido la exposición que se centra en el saber del docente porque no hay otros recursos en la clase, como libros, programas o materiales. Entre los estudiantes se percibe el sentimiento de la falta de compromiso con la labor docente, de que falta promover el trabajo pedagógico, toda vez que no hay trabajo de comunidad en el aula. La constante es que el docente exponga desde su silla y promueva el trabajo individual por rutina. En el siguiente ejemplo se describe una clase en la que el docente de biología comenta sus vivencias en el sistema educativo usando un tono persuasivo (el docente sentado desde su escritorio):

“En la escuela no hay alumnos buenos o malos, sólo son alumnos que no saben. Por eso mi interés de la clase de hoy, porque les voy a enseñar desde mi andar por la SEP, bueno les voy a dar los criterios de cómo debe ser un buen alumno: (...) ¡¡un buen alumno es comprometido con lo que se le pide, cumple a tiempo con sus trabajos, participa en la clase, da lo que sabe y además, se controla. Me refiero que, además de que ya controla sus esfínteres controla su temperamento!!” (DBO15).

El sentido de “buen alumno” se liga a la necesidad de integrar la identidad en el orden, el saber comportarse y cumplir con lo que se le pide. Este tipo de identidad emerge al momento de participar en la institución que lo forma. La escuela forma mediante un tipo de control del cuerpo, la mente y los instintos, que se aprende y reproduce en la vida profesional del futuro docente de secundaria. Por ello, se aprecia que en la práctica ser "buen alumno" es un atributo de comportamiento, basado en el ideal preestablecido.

En contraposición del ideal de “buen alumno” emergen otras formas de enfrentar el estigma de bueno o malo siendo estudiante de una escuela normal que forma a los futuros docentes de educación secundaria y devela que en sus prácticas, no caben los malos alumnos. Porque en el fondo, el buen alumno no tiene que ver sólo con el aprendizaje, atraviesa rasgos de la personalidad y del comportamiento instituido, tal y como lo describe en un comentario una futura docente:

“Yo creo que los docentes poseen un ideal de cómo debe ser un buen docente, pero en realidad sólo se fijan en el exterior y en la apariencia. El buen alumno no sólo tiene que ver con lo que sabe o cómo aprende, el buen alumno es un ideal, un modelo. El conflicto surge cuando no somos iguales. ¡Claro que me siento molesta en la escuela normal, porque la escuela no acepta otras maneras de ser maestra, no me respetan porque yo no respondo a su modelo ideal! Es por mi aspecto o comportamiento y manera de pensar, entonces, los docentes me excluyen de las prácticas, me violentan por mi aspecto, se burlan y hacen comentarios o preguntas de qué si ando disfrazada” (E8AFS).

La identidad docente se define cuando se integran los demás y participan en un nosotros. Las posiciones de bueno y malo que plantea el docente abarcan más allá del conocimiento, así se integra al estudiante al modelo establecido de ser docente, que 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. La formación para la convivencia que promueve la normal se sostiene de moldes a los que pone en riesgo la apertura a la diferencia, por lo cual la lógica es desechar lo diferente para mantener el orden.

Asimismo, la idea de bueno o malo se regula por las relaciones problemáticas que ponen en crisis a la organización, porque la noción que prevalece entre los docentes es que los buenos alumnos son los que saben controlarse en la organización. Lo que se aprecia entre los futuros docentes entrevistados es la subjetivación que tienen del estudiante de secundaria, de cómo suelen estigmatizar como “el más latoso” considerado entre lo negativo, lo desconsolador, lo diferente y lo digno de combatir: “[...] ¡¡Me tocó el peor grupo!! Porque los alumnos eran malos, ¡echaban mucho relajó, hablaban sin orden!” (AFCO13). La eficacia del buen alumno está en cumplir con los estándares de comportamiento, así como el de poseer los saberes de control para cumplir con lo que se les pida en la escuela.

Lo anterior sin duda deja ver prejuicios que suelen existir en la relación pedagógica y que los futuros docentes ya integran a su bagaje: el interés y el sentido de formar “al buen alumno”, así como diferenciarlo “del mal alumno”. Un ejemplo está en la expresión de una estudiante de biología que comentó que en la

práctica en la escuela secundaria le tocó el peor grupo y ejemplifica las causas de ello atribuyendo el fracaso “a una mala estudiante”, cuando el problema es que pone en crisis al docente:

“[...] era el peor grupo de la secundaria, porque tenía a la peor alumna. Por ejemplo: una niña de segundo año de secundaria que no podían controlar en la escuela, además porque se llevaba bien con todos. En la clase se levantaba sin permiso a hablar con sus compañeros y andaba por todo el salón o se salía sin que nadie le dijera nada” (ABO15).

El fracaso de la escuela o del docente en cuestión se devela a causa de la mala alumna porque ésta no se ajusta al orden social preestablecido. Lo que hace malo al estudiante y fracasar está en la lógica de que la alumna no está programada en las categorías de orden de la escuela y su desorden la pone en crisis. Entonces, lo mejor es ignorarlo. Además, el hecho de que nadie le diga nada e ignorarlo denota que los formadores de docentes propician una cultura escolar donde al problema se le evade. Y a los futuros docentes pareciera ser que se les enseña a estigmatizar, porque en este tipo de convivencia no caben otros modelos.

Ahora bien, este nivel de análisis que todo lo clasifica entre lo bueno y lo malo nos permite comprender que la formación para la convivencia va más allá del aprendizaje de lo curricular, pues se basa en la necesidad de configurar procesos de subjetivización basados en el orden.

Desde esa mirada que autoriza y desautoriza determinados comportamientos, el maestro contribuye en la configuración de la subjetividad del estudiante llegando a asumir como normal a la discriminación como una práctica educativa cotidiana.

De lo que se trata no es solo de transmitir determinados conocimientos técnicos que habiliten al futuro maestro, sino de configurar un modo de ser maestro que se forma en el ethos institucional marcando la vida de las personas, eso es lo que se aprende y se va reproduciendo de manera silenciosa normalizada.

A partir de la observación se distingue en la práctica la discriminación por la forma de vestir, y pareciera ser que atraviesa aspectos normativos de regulación,

pedagógicos, de clasificación y del sentido de la autoridad. Toda vez que el estudiante cumple con la vestimenta que valida la autoridad, “el uniforme”, cabe en la institución, pero el que no cumple es sancionado. Lo que se rescata de las creencias de algunos docentes es que son celosos del orden y de la autoridad, porque actúan con la lógica integrada en la identidad, y el orden les asegura un tipo de poder, el de exigir a los estudiantes el cumplimiento de ciertos requisitos, esto a la vez les sirve de mecanismo de control, mas como obstáculos en la práctica, que para garantizar en el aula el goce y disfrute de los derechos humanos. De ahí que pareciera ser que en los procesos de socialización atraviesa el interés del docente cuando tiene que convivir con quien suele rechazar, siendo consiente o no de ello.

CAPÍTULO IV. LAS PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN Y LA IMPOSIBILIDAD DE VIVENCIAR LA EXPERIENCIA DE SER SUJETO DE DERECHO

El cuarto capítulo comprende el análisis de los datos obtenidos durante el proceso de categorización, con el afán de describir *¿cómo es la dinámica de participación en los procesos de formación para la convivencia en la formación inicial docente?*

4.1 El chiste está en obedecer

Las prácticas de participación identificadas en la normal atraviesan la formación para la convivencia que se da en el aula y son parte de los procesos de formación. Asimismo, se identifica que los docentes juegan un papel muy importante como actores sociales en ese proceso, porque ellos mismos promueven dichos procesos.

Una cuestión que fue muy relevante para el análisis de las observaciones en los tres grupos, es la idea del control de grupo como un valor pedagógico muy importante para el docente. Así, se observa: “[...] en los grupos, la participación que se promueve es directiva, dado que el control se centra en el docente” (QO1).

En este contexto el *control* aparece como una noción fundamental que permite hacer funcionar el trabajo educativo, mientras que el aprender a ser obediente constituye su contraparte. De ahí que se hace comprensible que los docentes tengan creencias de que, tras su estadía en el sistema educativo, la clave para funcionar en la institución es “ser obediente”.

Ser obediente constituye una clave para sobrevivir en la escuela como institución. (Philip Jackson). Y con la práctica se convierte en una virtud, así lo comentó un docente: “[...] en un trabajo, obedecer es la clave ¡y saber esperar! La vida en la aula es obedecer” (E1DB).

El ser obediente se convierte en una estrategia para funcionar en la institución y reaparece en un aprendizaje importante: hace caso a lo que se le dice, su práctica es lo que garantizará una convivencia sedimentada en la obediencia.

Ser obediente no es sólo una práctica del estudiante, sino también de los docentes que laboran en la normal, para ellos, desde su perspectiva con la obediencia aseguran su permanencia en el trabajo. Y como un comportamiento “normalizado” (Foucault) que parece invisible, aunque los actores saben que así es y así se hace, no se cuestiona, porque es lo que asegura a los actores su permanencia en el trabajo, toda vez que estas conductas parecieran ser concebidas como una forma de ser docente e instituidas en la formación inicial. Normalizar al punto que pareciera quedar claro que la práctica de la obediencia se asume como una práctica normalizada que se convierte en cotidiana y se asume como natural.

Estas conductas parecieran ser el núcleo del ethos que se configura en los procesos de formación, entendidos como la construcción de una forma de ser docente que se encuentra instituida en los procesos de formación inicial. Un Ejemplo se encuentra en la siguiente entrevista: “[...] me gusta ser muy obediente en el trabajo. ¡Si obedezco, puedo exigir!, es lo que esperan de nosotros, eso hacemos todos, si cumples tienes derecho!” (E1DB).

La relación de obediencia como noción de obligación emerge cuando el docente confunde el cumplir con su responsabilidad con el obedecer, y por ello, tener un “derecho “exigible”; la confusión entre responsabilidad y obediencia resalta porque involucra un intercambio de lugares, la responsabilidad implica una capacidad de agencia, de acción y movimiento en el compromiso. En cambio, la obediencia no implica agencia todo queda igual y se empantana. Además, nos dibuja un tipo de formación que se mueve en las prácticas de participación, porque determina a la persona y le configura en el proceso que aprende y enseña; tal como se muestra en el fragmento de las siguientes entrevistas:

“[...] porque en la práctica te subordinas y obedeces ¡esa es la clave!, ¡ni modo! Es en la institucionalización de ciertas formas de actuar o de ser donde aprendes a comportarte al interior del aula y al exterior, las aprendes y obedeces para permanecer en la escuela” (E6DFC). “[...] mi mayor virtud en el trabajo es que se obedecer, cuándo callar y soy leal a la institución” (E3DQ).

La relación entre control y *subordinación* emerge como fuerza donde vence el hábito, el de obedecer en lo cotidiano, donde la lógica de acción está en obedecer, porque implica no sólo la virtud en el confort, sino la falta de responsabilidad en el actuar, que programa un tipo de identidad en los formadores, el de la pasividad, la resignación, en la creencia de que nada puede cambiar, en la opacidad a la resistencia. La noción de subordinación brota como un aprendizaje que institucionaliza el modo de ser docente, pero también de ser estudiante, que se va configurando en los procesos de formación inicial a través de estas lógicas de acción.

Estas creencias lucen inmersas en los procesos de formación para la convivencia como prácticas, donde la clave para permanecer y ser aceptado en el aula es obedecer y subordinarse. Porque en el aula no cabe el desorden ni la rebeldía y pareciera ser que el control sedimenta su fuerza en lo cotidiano, en las rutinas de obediencia a la institución y en la subordinación a la autoridad docente.

4.2 La subordinación en las rutinas de control en la convivencia

Las prácticas institucionales observadas para el análisis son las de participación que sedimentan los formadores en rutinas, a partir de un orden que se forma en el aula. Dentro del discurso docente se llega a disfrazar el control como supuesta autonomía, eso fue observado cuando en una clase el docente les autoriza sentarse en el lugar que quieran, siempre y cuando él pueda verlos: así lo expreso durante la entrevista:

“[...] la participación que propicio en el aula es preguntando a los alumnos en un orden preestablecido. Las actividades de clase las planeo conforme a mi criterio personal y son rutinas, me gusta crear hábitos en los alumnos, por ejemplo, ya saben el orden de participación o que sí los noto distraídos, entonces les pregunto y sí no saben, pues les afecta a su calificación” (E1DB).

En realidad el control no se ve amenazado porque no hay necesidad de tal, dado que el control se ejerce disfrazado, por ejemplo, cuándo los alumnos son libres de elegir la forma de sentarse en el aula, en tanto que, en los grupos observados, el

docente decide que el mejor lugar es donde pueda mantener el control visual. La dinámica del control se da en la lógica de que se cuenta con cierta autonomía en la participación, pero en la práctica no existe tal autonomía, sólo hay un disfraz, la participación es simulada, porque en realidad permanece el control como parte del proceso.

La necesidad del docente del control para garantizar el orden en el aula, se despliega en la formación y se configura en un biopoder. Es un biopoder en el sentido que el docente lo aplica para mantener el control del cuerpo y el visual, pero agrega que no deja el control, busca la atención de los distraídos, con ello se insinúa que también requiere el control sobre la mente de sus estudiantes. El control, como una forma de regulación de la conducta, nace en las prácticas de participación como estrategia pedagógica del trabajo cotidiano.

Por otro lado, a pesar de que la formación es una acción en movimiento, pareciera ser que está enraizada en ciertos hábitos de la formación inicial y en los procesos pedagógicos, como entender que la calificación depende más que del saber, de la capacidad de control del actor para el orden escolar; el caso es que el actor mejor calificado es el que conoce cómo manejarse en la estructura al saber como funciona. Tal como pudo observarse: cuando algunas de las futuras docentes no le dan importancia a la disciplina porque la consideran un disfraz para el control, y eso es lo que implementan los docentes en la Normal, porque no se percibe necesaria la disciplina escolar para el aprendizaje, sencillamente lo ubican como un elemento de sujeción, así lo comentaron durante una entrevista:

...] los docentes sólo quieren tener el poder sobre ti, que les entregues las tareas a tiempo, aunque la verdad no hay correcciones sustantivas al momento de calificarte, sólo se trata de que entregues a tiempo, de cumplir los requisitos, es saber que tienen el control sobre ti, es sentir que los obedeces a través del disfraz de la disciplina” (E10AQ).

Como puede observarse, el discurso de la obediencia se teje con la disciplina. Desde la perspectiva del estudiante lo que interesa es preservar el derecho del

docente a mantener un poder absoluto que se ejerce al momento de determinar cuándo y cómo se organiza la dinámica.

El proceso pedagógico atraviesa el tema del poder, por la calificación que asigna el docente, cómo un mecanismo de regulación y control más que una estrategia pedagógica. Lo paradójico es que dichas nociones de poder son compartidas entre los docentes del sistema educativo y más allá. Existe la noción de que el poder del docente es absoluto en el aula al momento de calificar y que es una institución, el siguiente párrafo de la entrevista lo ejemplifica:

“Al igual que el docente en el aula de una escuela normal, el director de la Escuela Secundaria mantiene un poder absoluto. El primero sobre la calificación y el segundo en la organización escolar. En el caso del director mueve toda la organización escolar, tiene la carga de los profesores, dependen de su liderazgo, pero sí no hay liderazgo, la escuela es un desorden. En el caso del aula, si en el aula no hay un docente con liderazgo, el grupo no avanza y no aprende; entonces, viene la anarquía, la violencia o simplemente zonas de confort” (E9DFC1).

Llama la atención el señalamiento del maestro entorno a la consideración de que para el ejercicio del liderazgo se requiere de un poder absoluto. Este hallazgo es central para comprender algunas de las dificultades que se enfrentan en el magisterio, para modificar su lugar como maestro al interior de la relación educativa y el reconocimiento del otro como sujeto de derecho.

La centralidad que adquiere la necesidad de mantener un poder absoluto como condición para el ejercicio del liderazgo docente, tiene repercusiones en la forma en cómo se asume la autoridad. El entramado de las relaciones se ordena a partir de jerarquías de poder fuertemente establecidas en el aula, el docente es quien opera el control de la organización a través de una estructura piramidal que impide la posibilidad de establecer una comunicación más horizontal entre maestro y estudiante, así lo comentó una alumna: “la organización es muy piramidal en la normal, hasta se habla de usted a los docentes, porque no te dejan tutearlos” (AQO14).

La prohibición de tutear a los docentes expresa una forma de comunicación en la normal basado en la idea de que el organigrama se respeta. El pronombre “usted” delimita al docente como autoridad y lo diferencia del alumno, asegurando el mantenimiento de la jerarquía de poder. Así, es común escuchar comentarios como el que se transcribe a continuación: “[...]”¡sí profe, ¡cómo no! cómo usted diga! Usted manda y yo obedezco” (AFCO5).

Ahora bien, a partir del análisis se encuentra que esa práctica coexiste con otra contradictoria que muestra el desinterés y falta de compromiso de los maestros, tal como lo comenta otra estudiante: “[...] en cambio, el docente no dice nada, ni hace nada, se queda sentado en su escritorio, permanece ajeno, es como si no estuviera y da lo mismo que esté o que no esté en la clase” (AFCO8).

Este modo de asumir el control de los alumnos a través del poder absoluto, desde la perspectiva de uno de los docentes entrevistados, da la impresión de que se fortalece dentro de la nueva política educativa que convierte al docente en un supervisor de los alumnos, que controla ya no sólo su comportamiento en la escuela sino que se amplía a todos los otros ámbitos de su vida. Tal como se ejemplifica en la siguiente entrevista, profundizar el cuidado de los niños se asume como una estrategia de supervisión de fortalecer estas lógicas de control a través de la disciplina.

“[...] Ante las políticas actuales, es un hecho que la función del maestro es supervisar a los alumnos, enseñarles a que cumplan las órdenes que les da la autoridad. Me refiero a que cumplan con sus tareas durante su estadía en las clases y también las tareas en casa. Que aprendan a cumplir con los horarios de trabajo; ¡el fin es formarlos (a los futuros docentes) para ser supervisores, pero con autoridad! Luego la justificación de que la intención de la supervisión es eliminar las incidencias (accidentes, riñas, desorden y rebeldías), ¡la verdad es que supervisamos con el fin de asegurar que los alumnos no se salgan del control, y como medio, la disciplina” (E9DFC1).

El ideal de maestro como un medio de dominio a través del mejor método, que es lo vivido como un aprendizaje valioso para la práctica de los futuros docentes en el proceso de formación para la convivencia. En éste marco, la responsabilidad de

ser docente lo hace supervisor de sí y de los estudiantes; además, le permite asegurar el control de sí mismo y el orden escolar:

“[...] en la escuela todos se vigilan, hay puestos específicos, sujetos que su tarea es vigilar, ¡como la figura del prefecto o el policía de la entrada!, la infraestructura también influye en beneficio del control, ¡nada más mira cómo son las aulas, son como celdas, con una ventanita para que espíen qué se hace dentro. La violencia que describo en las escuelas es del medio ambiente, porque no hay árboles, ni áreas verdes para relajarse, después de salir del aula. El hecho de que en la Escuela (...) no haya espacios verdes, ni canchas para hacer deporte. Además, considero que el espacio es un elemento que da origen a la violencia, porque no hay espacio suficiente para el juego, para relajarse. En cambio, la escuela lo que ofrece es una supervisión constante y un hacinamiento en las aulas. Un hacinamiento en la escuela, en el aula y en la casa, pues explotan los alumnos en la clase a la menor provocación. Es un ejemplo de cómo los alumnos responden con actos agresivos cuando son supervisados” (E9DFC1).

Desde esa lógica pareciera ser que, tras los años de permanencia, los docentes aprenden que en ésta institución escolar y otras, la clave para funcionar está en hacer lo que todos hacen. Hago lo que quiero pero simulo que cumplo con las normas, con la comunidad y con la autoridad para que las cosas no cambien, porque al final nada cambia. Ejemplo de ello son tres maestros entrevistados: “[...] en un trabajo obedecer es la clave ¡y saber esperar de la organización los premios, las recompensas por la antigüedad, es hacer lo que todos hacen!” (E1DB).

La posibilidad de construir agencia desaparece en la esperanza de que las cosas mejoren por sí mismas. La idea de que las cosas cambian mágicamente sin la intervención de los sujetos se convierte en un mito en la organización. Así lo comentaron en la entrevista algunos docentes:

“[...] porque en la práctica escolar te subordinas y obedeces, ¡esa es la clave!, ¡ni modo! Es en la institucionalización de ciertas formas de actuar o de ser donde aprendes a comportarte al interior del aula y al exterior, en la escuela” (E14DFC). “[...] pero también he aprendido a salir adelante siendo diferente (...), aunque mi mayor virtud en el trabajo es que sé obedecer y soy leal y sé cuando callar” (E3DQ).

4.3 Nadar de a muertito. ¡Hago lo que quiero pero simulo!

La práctica de participación está ubicada en las rutinas que se convierten en hábitos para evadir la responsabilidad y en que los participantes configuran un modo de ser alumno, un alumno que aprende a evadir el conflicto, lo mejor es “ignorarlos para evadirlos”. La percepción de algunos alumnos es que lo mejor es nadar de a muertito, no enfrentar el problema porque sales regañado: “[...] hay docentes que te regañan por cosas que no sabes, o que no enseñan muy bien, ¡Yo no pregunto!, mejor prefiero quedarme con las dudas, como dicen, nadar de a muertito.” (ABO15).

En la escuela normal, otra práctica de participación es *nadar de a muertito*. Simular se convierte en un tipo de comportamiento común entre los maestros y alumnos. Al asumir que no hay posibilidad para el cambio al participar. Diversos alumnos comentaron que es preferible *nadar de a muertito*, cuando de nada sirve enfrentar los problemas porque salen regañados y mucho menos intentar practicar el diálogo:

“[...] aquí en la normal, cuando hablamos o queremos expresar nuestras diferencias, el docente no dice nada o no tiene tiempo; entonces, cuando él quiere hablar o trabajar con nosotros, no le hacemos caso, ni el docente a nosotros. Con algunos docentes sí se facilita hablar, porque hay diálogo, te dan apertura y vale la pena su punto de vista, pero con otros mejor te callas” (ABO15).

Frente a la imposibilidad del cambio de nada sirve hablar. En la obstaculización de la palabra no hay diálogo pues nada se puede mover. El principio de la inmovilidad de las cosas regula no sólo los intercambios que de manera cotidiana establecen maestros y alumnos, sino también aquellos que podrían dar sentido a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje:

“[...] en la clase el docente no tiene interés, lo noto porque no hay comunicación ni verbal ni visual con nosotros, sólo de repente, después de varios minutos que tiene de iniciar la clase, se llega a levantar y se coloca al frente junto al pizarrón, sólo para preguntarnos, ¿qué tal, cómo van, ¡bien verdad!? Entonces, lo que hacemos nosotros en oposición: [...] pues nadie

le contesta nada, ¿para qué?, sino le interesa al maestro hablar con nosotros” (ABO15).

Desde el desinterés no hay retroalimentación posible: “[...] ¡Y luego, el docente se vuelve a sentar!” (AFCO8). Lo que se aprende en ese desencuentro es que nada puede cambiar. En este contexto no hay espacio para manifestar dudas y expresar preguntas. La ausencia del diálogo impide la posibilidad de mantener una relación simétrica para aclarar lo que no se sabe:

“[...] por ejemplo, con la *taconcitos* que tiene prácticas y conductas que te hacen sentir desmotivada, te critica sino sabes y ¿qué haces? Pues nada, te callas, sólo la ignoras, te sometes, ¡o cuando tenemos varias horas de clase, y ya estás cansado, y hay términos que no entiendes, y te piden que lo repitas, que lo digas a la perfección, pero, en realidad no quieres hacerlo y no puedes decir no, porque es la maestra” (AQO15).

La imposibilidad de decir “no” *porque es la maestra*, muestra cómo la ausencia de voces y de apertura al diálogo está presente en las distintas relaciones que se establecen entre maestro y estudiantes, en los procesos de formación.

Da la impresión de que en el fondo la dificultad para establecer el diálogo se encuentra relacionada con la imposibilidad del disenso al interior de una relación piramidal y asimétrica donde se impone un exceso de control. Lo anterior desmotiva la comunicación, tal y como lo ejemplificamos al transcribir un fragmento de una observación realizada y a los comentarios de un futuro docente:

“[...] Salen los estudiantes de química de una reunión de estudiantes pero no han podido llegar a un acuerdo en el grupo, me mira una estudiante y comenta: lo que he visto en la escuela es que no hay comunicación entre nosotros los alumnos ni con los docentes, ¡pues nadie se pela cuando se habla, no se escuchan, se ignoran unos a otros y no pasa nada!” (AQO14).

Las relaciones que percibe el alumnado parece que son estáticas e instituidas en la simulación, es decir, “en darse por su lado”, se ignoran unos a otros y no pasa nada, otro estudiante comentó: “[...] aquí en la normal así son las relaciones, ¡hacemos que hacemos!, son de simulación porque no existe la intención de hablar, de entender al otro, de abrir el diálogo, lo que haces es darles por su lado” (AQO14).

A partir del análisis se ha podido identificar que la simulación es una práctica central para la sobrevivencia en la escuela; así lo comentó una alumna en la observación, que la clave para sobrevivir en el aula es “darle por su lado al maestro”:

“[...] aprendemos a llevar al maestro, darle por su lado, por ejemplo, molestarlo lo menos posible, yo siempre le aviso cuando la clase ya se terminó, entonces todos sin esperar su respuesta nos levantamos y salimos del salón sin avisarle para no molestarlo” (AFCO8).

Simulación y engaño, ambas prácticas se entretajan en la situación descrita anteriormente. De ahí que las prácticas de simulación, de silencio, se vayan normalizando, y sea comprensible que se configure la idea de que el hablar es molestar, el diálogo es molesto, lo correcto está en el silencio. La ausencia de palabras que se aprende en estas rutinas de formación se reproducirá posteriormente en el trabajo en aula, durante el trabajo profesional, como futuro docente.

Al mantener el silencio también se simula. Los actores deciden que de nada sirve hablar cuando el docente no muestra apertura. Cuando no existen condiciones para el ejercicio de la conversación se instaura la palabra del maestro como la única autorizada.

El hecho de guardar silencio por el temor a ser reprimido “al no saber”, se convierte en una estrategia para esconder lo que se ignora. Cuando se obstaculiza el diálogo se impide la posibilidad de que juntos encuentren la solución a las necesidades pedagógicas del alumno.

Este miedo a equivocarse dificulta desarrollar el sentido de agencia de algunos estudiantes. Esta capacidad que implica cierto arrojo para tomar posición resulta difícil de desarrollar cuando permanece la idea que el único que sabe es el docente. Él, como autoridad, dirige las controversias en el grupo, pues no sólo califica el saber en términos académicos, sino también aquellos aspectos que

refieren a la valía de unos alumnos frente a la descalificación de otros, afectando el valor del otro.

En este contexto los alumnos están más centrados en cómo hacer para pasar inadvertidos o para adivinar lo que el docente quiere, en vez de ocupar su energía pedagógica. Al respecto, se recupera el fragmento siguiente de un alumno:

“[...] para qué me quejo, si el docente es quien valida, sólo él es quien dice lo que está bien o mal en el grupo. ¡Sí él dice que está bien, está bien, no hay, vuelta de hoja!, por ejemplo, ¡él es quien da por válidas las respuestas, como correctas o incorrectas! Otras veces, en la clase, dirime las controversias, es el juez, pero a veces es la parte [...] también cuando no nos ponemos de acuerdo en el grupo o con una respuesta que él dice que está bien, ¡él sabe todo, nunca hay necesidad de acudir a consultar a otros maestros!” (E13AFC).

La opinión en la palabra del maestro, se vuelve en el aula una verdad absoluta para el grupo, lo que suscita un temor a equivocarse en los estudiantes cuando expresan lo que opinan. La cultura escolar no promueve pedagogías que alienten a crear conocimientos a partir del error. El error se sanciona o se oculta en las estadísticas porque hay un tipo de conocimiento que genera una evaluación en el sujeto.

En algunos casos, los alumnos aprenden a guardar silencio por temor a sufrir las represalias, y otros por la falta de apertura de algunos docentes para el diálogo, por temor a crear vínculos.

Del comentario de un alumno se deriva que no saber es no tener voz. La participación depende de conocer la respuesta correcta, de lo contrario, deberá permanecer en silencio en la lógica de que “no saber es sinónimo de ignorancia y al ser ignorante mereces un castigo” dado el sentido de sobrevivencia en los actores, se crea un patrón, el participar en el silencio: “[...] mejor no participo para no mostrar lo que ignoro, ¡así no me regañan!” (AFCO13).

El alumno participa en la rutina de evadir la situación de no saber y preocuparse más por esconderlo que en buscar ayuda en el profesor, es así que el silencio le

configura un modo de ser alumno, un alumno que aprende a callar el conflicto y silenciar su participación, de manera que va normalizándolo porque valida que lo mejor es “seguir ignorando, pero en silencio”. La tónica de la participación que se describe se devela en el silencio, dónde nadie dice nada. De ahí que la creencia sea que es “mejor callar para no errar”. En este sentido, el tipo de participación que se observó en los tres grupos, es el silencio, dónde nadie dice nada, donde se nota un modo de relación educativa entre los docentes donde uno cosifica al otro.

No hay tono de voz más alta en el aula que la del maestro, pero si éste no habla, el silencio domina el proceso. Entonces, emerge entre los alumnos el sentimiento de que el docente no se compromete cuando la clase está en silencio, pero lo peor es que nadie dice nada, comentó una alumna en la clase:

“[...] yo siento que el docente no se compromete durante la clase” (AFCO8), ..el docente permanece ajeno al grupo en su escritorio sin hablar con los alumnos que están presentes en el grupo, un silencio corto de cinco minutos, tras uno más largo de 15 minutos. Los alumnos, mientras tanto, consultan su celular, comen en clase, escriben en sus cuadernos o salen del salón. Entonces, se rompe el silencio un momento porque empiezan a entrar más alumnos. Todos indiferentes entre sí, llegan a la clase con comida en las manos, no piden autorización ni atienden a los anuncios que prohíben alimentos en el aula. El asunto no pasa desapercibido por el docente, y les autoriza 10 minutos más. Ya llevamos 35 minutos en silencio, en pos de la tolerancia, nadie dice nada. Todos en silencio escuchan las indicaciones del maestro. Nadie habla sin antes levantar la mano y tener la autorización del docente. Después de unos minutos de silencio, se hace el murmullo. Una alumna que sabe la rutina del maestro, identifica cuando es el inicio y el fin de la misma, después de 25 minutos de haber iniciado la clase, se levanta al momento que susurra en voz suave, en el momento que se deja de hablar el docente: ¡ya es hora maestro, ya se terminó la clase! y todos sin esperar, se levantan de su lugar y salen murmurando del salón, ¡con voz suave!” (AFCO8).

El sentimiento que prevalece en el grupo es que el docente no valora su esfuerzo cuando participan: “[...] durante la exposición no se preocupa por nosotros” (AFCO8).

También, pareciera que al momento de participar hay docentes que guardan poco espacio para reconocer que existen diferentes ritmos y tipos de aprendizaje en los

alumnos. Lo que denota la poca tolerancia pedagógica de algunos docentes hacía los alumnos y, en consecuencia, los sentimientos de miedo y tensión generan dicha intolerancia en el aprendizaje en éstos:

“[...] yo siento mucha tensión cuando entro a la clase de una profesora que es Doctora ya que ella es muy estudiada “sabe mucho”, entonces cuando te hace una pregunta, empiezo a sentir miedo. Un miedo a equivocarme a regarla y sobre todo a qué me regañe. Miedo porque no quiero verle enojada, ni ser ridiculizado ni desvalorada mi opinión” (ABO15).

No hay espacio al error en las prácticas de participación porque atraviesan los sentimientos de los estudiantes, comparte una entrevistada que cuando participa se molesta si se burlan de ella o cuando la corrigen y cuando todos se ríen:

“Si alguien te corrige o el maestro, pues me molesto, cada quien participa con lo que tiene o sabe. No todos debemos saber lo mismo o tener las mismas respuestas. Me molesta que se ríen de mí si no respondo correctamente” (E13AFC).

El problema de fondo no es saber la respuesta correcta o no, salir regañado o no, ser exhibido, la preocupación de los alumnos se ubica en la falta de vínculos para comunicarse y participar, por lo que prefieren guardar silencio y eso impide la interacción.

La falta de diálogo para resolver los conflictos en las relaciones queda en sentimientos como modo de comportamiento, que luego se convierte en rutina el silencio o la frustración al no saber solucionar los problemas académicos; sin embargo, la indiferencia del docente para resolver esos desacuerdos con los alumnos, porque está ausente en el aula, no dice nada, y no hay pasión por la profesión docente.

4.4 En la formación, la clave es el hábito

Calladito me veo más bonito, pareciera ser una noción que circula en las prácticas formativas convirtiéndose en hábito. Lo que se pudo observar en el análisis de las prácticas de participación es que el silencio forma la convivencia al hacerse una

rutina que luego se convierte en hábito: “[...] mejor no participo para no mostrar lo que ignoro, ¡así no me regañan!” (E13AFC).

Al observar una clase puede distinguirse que cada uno de los participantes tiene un rol en el aula. El rol es determinado por el papel que representa, el de docente o el de alumno y se configura en las rutinas. Entonces, el modo de ser docente se aprende por las rutinas que se hacen hábito, así los actores saben sus roles, qué hacer y cómo hacerlo: “[...] mientras el docente continúa sentado leyendo sus papeles, ¡no, no empieza la clase!, los alumnos sabemos que podemos consultar el celular y comer en el grupo, pero en silencio”(E10AQ).

Otro ejemplo dónde los roles se asumen sin preguntárselo, también se observó en biología: “Sin más preámbulo, empecemos la clase, ya saben qué hacer”. Se refiere a crear una rutina, acomodando las bancas en semicírculo frente a su escritorio, a escribir la fecha en sus cuadernos y a saludar de beso al docente. El grupo lo componen cinco alumnas y un alumno, las mujeres se sientan juntas y cerca de la ventana. El alumno varón se sienta sólo en un extremo del escritorio recargado en la pared. Continúa hablando el docente en un tono persuasivo:

“¡a su edad ya deben actuar con más alcances!, sino pueden para eso estoy. Si no saben qué hacer, me pueden llamar, o avisarme que se van a demorar, como el caso de la clase de hoy, que tuve que esperarlos 45 minutos a que llegaran al salón. Cuando uno no sabe qué hacer, se investiga ¿cómo? Pues se pregunta-, es la primera opción. [En seguida de modo imperativo les indica], ¡Muy bien, acomódense cómo ya saben y apúrense para empezar la clase!. [Esto significa que muevan sus bancas y hagan medio círculo frente al escritorio. En orden consecutivo cada alumna pasan al pizarrón a escribir la fecha, lo hacen en orden y en silencio], A ver ya saben cómo escribir, -es su ejercicio de costumbre- comenta el profesor con orgullo” (DBO2).

Lo relevante es que los hábitos garantizan un tipo de participación como alumnos en el grupo: “[...] aquí el que dirige es el docente, además, cuando habla todos guardamos silencio; si queremos hablar, levantamos la mano, y el maestro es quién dice a quién le corresponde hablar” (E13AFC).

El chiste de las rutinas es saber esperar, crean los hábitos que configuran un tipo de ser docente y alumno. Y , al parecer, se repiten sin pensarlo, porque ya saben proceder en la institución, así lo describe una futura docente:

“[...] en la clase es saber esperar tu turno. También aprendes de la rutina: [...] por ejemplo, la clase empieza cuando el docente sentado desde su escritorio hace contacto visual con todo el grupo, antes de eso, los alumnos utilizamos el tiempo como libre” (AFCO7).

También la participación se traza por los modos de responder a los intereses del docente y no a los intereses de los alumnos, porque permanece la idea de que el único que sabe es el docente, pero por otra parte, el callar al participar como un hábito para evadir la responsabilidad y no sentir el regaño que luego tensa, empieza a configurarse un modo de enfrentar el conflicto, lo mejor es “evadir el hecho de que no se sabe, significa silenciar la simulación”. Así lo expresa una alumna:

“[...] mejor no participo para no mostrar lo que ignoro, ¡así no me regañan!” (AFCO7). También no participo porque no hay apertura en el docente: Hay docentes que te regañan por cosas que no sabes, o que no enseñan muy bien, ¡no pregunto!, mejor prefiero quedarme con las dudas porque son muy cerrados y no dan apertura para hablar con ellos” (ABO10).

4.5 La idea de ser guía político bajo la lógica de poseer mucha experiencia

Debido a que el docente es eje fundamental del cambio y es visto como un sujeto social e histórico, interviene en los procesos de construcción ideológica. En la escuela normal existen prácticas de participación en las creencias entre los docentes de estar comprometidos con su trabajo bajo la lógica de poseer mucha experiencia, sedimentada en la simulación y como un comportamiento “normal” en el trabajo y como parte del modo de ser docente.

Además de que esa experiencia le otorga cierta autoridad para sentirse “el guía político de los futuros docentes”, pero él como el líder manipulador, por su antigüedad, sin preocuparse por el ¿cómo hacer a mis alumnos unos líderes políticos escolares? Porque en el fondo el docente no identifica la capacidad política en los alumnos, toda vez que los consideran “pollitos” infantiles, incapaces

de asumir su autonomía. De ahí que en la lógica de los docentes entrevistados pareciera ser que los futuros docentes necesitan su “maíz”:

“[...] mi mayor interés es acompañar a mis alumnos, ayudarles en lo que pueda, con lo que sé.” (E1DB). [al hablar, el docente en un tono de oratoria, se asume como un líder y parece que tiene un público, lo enfatiza con los tonos de un orador y con orgullo continua la entrevista], mi trabajo es ¡que aprendan! ¡Estoy para guiarlos!, ¡como “pollitos!” (E1DB).

Por un lado, el corte político delimita al alumno en los modos de participación, es conducido a partir de lo instituido en la formación. El docente desarrolla en el alumno una necesidad de cobijo, “su maíz”; la posición que ocupa el calificativo “como pollitos”, regula de una manera el tipo de convivencia que se forma en los procesos de participación.

Un comentario similar que proporcionó otro docente durante la entrevista fue que los docentes son los guías:

“[...] un elemento que construí desde que soy profesor es (...) sentirme como guía social y político, me gusta guiar a mis alumnos, compartirles mis experiencias, ¡que son muchas en la política!; ¡así como el poco saber que tengo!” (E9DFC1).

El ser maestro forma en el futuro docente el ideal de ser un líder político, pero se concibe como un líder político que manipula. Resultado del análisis, aparece la manera en que el docente se mira a sí mismo cómo guía, no sólo político, sino espiritual, por lo que se describe en el siguiente fragmento:

“[...] el trabajo del docente es dar lo que tiene y dirigir por buen camino. Da y comparte lo que sabe. Es como un sacerdote porque aconseja, guía por el buen camino a los alumnos como ovejas en el rebaño; no lo olviden, es como el hábito de ser docente ¡procuren nunca olvidar guiar a sus alumnos! Porque un maestro tiene una labor social, política y espiritual” (DBO2).

Otro elemento que presenta el análisis es el modo en que el docente promueve las prácticas de participación, dónde el “cansancio docente” interviene para guiar otro tipo de clase, un nivel de participación dónde los alumnos deciden algunas veces

organizarse solos por afinidad, bajo lo inédito “el docente está cansado de trabajar”:

“Algunas veces sí dejo que los alumnos decidan cómo sentarse y trabajar. Los equipos se integran por afinidad y simpatía, de cinco a dos alumnos por equipo. Dejo que los estudiantes decidan, a veces estoy muy cansado y mejor que ellos se organicen solos, ¡imagina que hoy atiendo a tres grupos seguidos y me canso mucho! (E14DFC).

CONCLUSIONES

Cuando se asumió explorar la formación inicial de docentes de educación secundaria, fue a fin de comprender los caminos por los que hoy día transitan los procesos de formación para la convivencia como práctica y desde un enfoque en la práctica que ha permitido satisfacer algunos de los intereses que orientaron este trabajo de indagación. Estos afanes de profundizar poco a poco se fueron categorizando, desarrollándose y organizando a partir del diálogo en las entrevistas con los docentes y estudiantes; por otro lado, producto de la búsqueda entre los distintos documentos y estados del concomimiento, fue posible encontrar los límites del camino durante el trayecto. El revelar lo caótico que resultó hacer el contorno de la tesis, por toda la información consultada y por las ambiciones académicas, significó ese devenir analítico y alimentado por múltiples artículos, investigaciones y consulta con académicos, de lo cual destaca la perspectiva de la cultura de los derechos humanos, desde la cual se mira la práctica, porque se construye como un sujeto de derechos.

El tematizar la formación para la convivencia como práctica y en el marco de los derechos humanos, fue útil para problematizar tres grandes nociones y describir cómo son esas prácticas y mirarlas desde el enfoque de los derechos humanos: Las prácticas del reconocimiento de la diferencia; las prácticas de participación y las prácticas de inclusión. Y es desde esas prácticas que se piensa la Formación para la Convivencia, es en esa perspectiva desde la cual se mira la práctica, en los derechos humanos, se ve como una práctica que construye un sujeto de derechos, que favorece la adquisición de los aprendizajes y como una estrategia para transformar la formación. Es aprender a vivir juntos en un sistema democrático en el aula.

A continuación, se presenta lo que constituye un momento de cierre en el cual se concentran los hallazgos que brinda este trabajo para avanzar en el conocimiento y descripción de la problemática que atraviesa a la formación para la convivencia como práctica, es esos procesos de formación inicial de los docentes de educación secundaria y desde la mirada de los derechos humanos. También, se

incluyen las observaciones y principales conclusiones con las que se aterriza la presente investigación, sin embargo, se abren nuevas líneas para seguir trabajando en aras de comprender los desafíos que implica transformar la formación inicial de los docentes, siempre con el objetivo de contribuir en la construcción de una vida más digna y democrática, en la cual todos podamos tener cabida.

Hallazgos y aportaciones

El análisis realizado con base en la categoría de derechos pedagógicos, construida fundamentalmente por los planteamientos de Basil Berne13afcstein (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.

En la Figura 4 se aprecia un esquema de la forma en que ocurren durante las prácticas, como derechos pedagógicos y derechos humanos.



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 como 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.

- También, las prácticas de reconocimiento de las diferencias atraviesan lo pedagógico, cuando emerge en los conflictos en los procesos de formación para la convivencia, por las diferencias de poder entre los docentes, porque existe una práctica que describe que el saber es poder: “el que sabe y el que no sabe” que surge en las relaciones en el aula y con las que muchas veces ni los estudiantes ni los docentes pueden trabajar por esas condiciones que lo dificultan.
- El aspecto que aún no se ha podido erradicar es sentirse lo otro en un mismo grupo. Es paradójico observar otro tipo de prácticas de discriminación que se dan en los procesos de formación inicial de la licenciatura en educación secundaria (LES), cuando en un grupo no hay equilibrio de asistentes por ejemplo, en un grupo de seis alumnas y sólo un varón, este dato fue explorado e identificado como un problema pedagógico por la conducta de los estudiantes durante los procesos de formación. La dificultad identificada en el grupo anterior se descubrió cuando el estudiante explorado se reconoció como distinto entre el grupo e incapaz de trabajar en colectivo al momento de manejar las diferencias atribuidas a una cuestión de género, lo que nos permitió analizar los efectos que produce, por ejemplo, la existencia de determinados principios de regulación de la diferencia desde una óptica de género, en los procesos de adquisición de aprendizajes para el estudiantado. Cabe señalar que este estudiante siente incapacidad de tratar con las mujeres cuando sabe que son la mayoría, por

lo que asume una lógica, la de ser lo otro.

El cambio está en los aprendizajes adquiridos, en la lógica de comportamiento y en la formación, en esa reconciliación que nos forma como seres humanos, al dejar de vernos como dos distintos: mujeres y varones. La tarea de la formación inicial de docentes es servir como espacio de suspensión de esas desigualdades ideológicas; también, es el lugar de reconciliación de esas diferencias en las prácticas de los derechos pedagógicos, porque los construyen como seres humanos, en la lógica de comportamiento como un sujeto de derechos.

- Otro tipo de prácticas identificadas en los procesos de formación inicial de la LES, son las de participación donde “el chiste está en obedecer”. Una cuestión que fue muy relevante a partir del análisis a las observaciones a los tres grupos, la idea del control de grupo como un valor pedagógico muy importante para el docente. Así, se observa: “[...] en los grupos, la participación que se promueve es directiva, dado que el control se centra en el docente” (QO1). En este contexto en donde el *control* aparece como una noción fundamental que permite hacer funcionar el trabajo educativo, se encuentra que el aprender a ser obediente constituye su contraparte. De ahí que se hace comprensible que los docentes tengan creencias que tras su estadía en el sistema educativo, la clave para funcionar en la institución es “ser obediente”. Ser obediente se constituye una clave para sobrevivir en la escuela como institución.

El obedecer y ser obediente es una estrategia para funcionar en la institución y reaparece en un aprendizaje importante, es hacer caso a lo que se dice, obedecer dicha práctica es lo que garantizará un tipo de convivencia sedimentada en la obediencia.

Ser obediente no es sólo una práctica del estudiante sino también de los docentes que atraviesan los procesos de formación Inicial de docentes, para ellos, desde su perspectiva, con la obediencia aseguran su permanencia en el trabajo. Y como un comportamiento “normalizado”

(Foucault) que parece invisible, pero los actores saben que así es y así se hace, no se cuestiona, porque es lo que asegura a los actores su permanencia en el trabajo, toda vez que estas conductas parecieran ser concebidas como una forma de ser docente e instituidas en la formación inicial. Normalizar al punto que pareciera quedar claro que la práctica de la obediencia se asume como una práctica normalizada que se convierte en cotidiana y se asume como natural.

Estas conductas podrían ser el núcleo del ethos que describe cómo son los procesos de formación, entendidos como la construcción de una forma de ser docente que se encuentra instituida en un tipo de convivencia que subordina y simula que se cumple con el orden. Se ejemplifica a través de la siguiente entrevista: “[...] me gusta ser muy obediente en el trabajo. ¡Si obedezco puedo exigir!, es lo que esperan de nosotros, eso hacemos todos. Si cumples, tienes derecho!” (E1DB).

- Las prácticas de participación son un práctica política. Las observadas en los procesos de la formación inicial de docentes son prácticas pasivas, de simulación o subordinación porque pareciera que “en el aula nada puede cambiar” que dibuja un tipo de formación en la que no se garantiza la toma de decisiones en el grupo, porque esa no participación entendida determina a la persona, al aprender y enseñar una manera de expresar su apatía a participar en esas decisiones.
- Asimismo, la formación encontrada en la práctica política, es una relación entre control y subordinación que emerge como fuerza donde vence el hábito, el de obedecer en lo cotidiano. Al parecer, la lógica de acción en la práctica política está en obedecer, porque implica no sólo la virtud en el confort, sino la falta de responsabilidad en el actuar, que programa un tipo de identidad en los formadores, la de la pasividad y la resignación en la creencia de que nada puede cambiar, en la opacidad a la resistencia. Así, la noción de subordinación irrumpe como un aprendizaje que institucionaliza el modo de ser docente, pero también del estudiante, que se

configura en los procesos de formación inicial a través de esta lógica de acción.

- Dichas prácticas de participación utilizan la subordinación como un medio que tiene el docente y como rutina de control durante la convivencia en el aula, en esas prácticas que sedimentan los formadores en rutinas, a partir de una idea añeja del orden por jerarquías en la relación. La manera de participar que se forma en el aula dentro del discurso docente, llega a disfrazar el control en autonomía. Eso se vio cuando en una clase el docente les *autoriza* sentarse en el lugar que *quieran*, pero siempre y cuando él pueda vigilarlos para castigarlos. Desde la perspectiva de los derechos humanos, el participar es una decisión personal y de conciencia colectiva que permite afianzar los compromisos de grupo, a favor de lo que les interesa como sujetos de derechos. Participar como derecho significa que las relaciones en el grupo garanticen un trato incluyente el cual esperan recibir todos durante la clase. No obstante, se considera que el opinar sobre los contenidos que se quiere aprender y los modos en que se les enseña, no le corresponde al grupo, ni tiene el derecho de participar en esas decisiones; entonces, no se promueve en la práctica.
- Tras los años de permanencia en las instituciones, la lógica subjetiva que los docentes aprenden es que en la institución escolar, “la clave para funcionar está en hacer lo que todos hacen”. También, ¡Hago lo que quiero pero simulo que cumplo con las normas, con la comunidad y con la autoridad! Para que las cosas no cambien, porque al final nada cambia. Ejemplo de ello son estos tres maestros entrevistados: “[...] en un trabajo obedecer es la clave ¡y saber esperar de la organización los premios, las recompensas por la antigüedad, es hacer lo que todos hacen!” (E1DB). La posibilidad de construir desde la participación la agencia desaparece en la esperanza de que las cosas mejoren por sí mismas sin hacer nada. La idea de que las cosas cambian mágicamente sin la intervención de los sujetos se convierte en un mito en la organización que sedimenta un modo de ser en la escuela. También, la posibilidad en la agencia para el cambio, lo

atraviesa el sentido de la responsabilidad del sujeto, al asumir tomar conciencia de su decisión y salirse de la simulación y de la obediencia ciega en la que regulan sus relaciones en la convivencia. El cambio lo ubicamos en las prácticas, en las relaciones escolares cuando en la acción al participar el estudiantes se construye como sujeto de derechos dado que es consiente de los derechos humanos, porque es responsable de sus decisiones y obligaciones con los otros. Además, los ejerce y participa para su cumplimiento.

- Las prácticas de inclusión que se encontraron en los procesos de formación inicial de la LES, resultaron paradójicas, ya que en la práctica, la discriminación es la que regula la diferencia: por el trato de las diferencias en las relaciones y atribuida al género. En la relación feminizada entre las mujeres docentes: maestra contra maestra. La causa es cultural debido a esas diferencias, mientras que desde una perspectiva de los derechos humanos se privilegiarían en la cultura los valores que forman y legitiman los modos de ser hombre y de ser mujer, valores que nos muestren que esa visión patriarcal donde permanece en la lógica de reconocerse dos sujetos diferentes, contrarios por ser diferentes. Hoy se deconstruye la cultura y se aprende a mirar que la diversidad configura la humanidad y todos los seres humanos conviven juntos, porque en la cultura existe una revancha perene entre los géneros que rebasa los saberes; por una parte el sentido de la competencia y, por la otra, el de dividir lo femenino y masculino y otorgando menor valor a lo femenino. Por ello, es común que se normalice la competencia entre los géneros, así como el hecho de que las mujeres rivalicen entre sí, que se critiquen por causas de lo femenino y existan peleas donde se descalifica por el hecho de ser sentimentales o de estar en los días difíciles de ser mujer y normalizar la descalificación de lo femenino, “mujeres juntas ni difuntas” dice el dicho mexicano. Todo lo anterior tensa las relaciones y se considera como un problema de la formación inicial de los docentes entre las maestras y bifurca la formación para la convivencia.

- Desde la perspectiva de los derechos humanos existe un asunto que atraviesa los procesos de formación inicial de la LES como práctica política, por la inclusión de las mujeres en los asuntos de la vida pública. Se programa una identidad donde el significado de ser mujer incluye la falsa creencia de que las mujeres no saben, no piensan y no pueden. Para ejemplificar esas prácticas primero se describe que existe la creencia entre las formadoras de que faltan vínculos como la amistad entre ellas, y esa quizás sea la causa de que no se hagan alianzas políticas entre las maestras en la formación inicial de docentes para enfrentar juntas las cuestiones políticas ya que crean tensión en la organización. Por otra parte, se les programa a las maestras con ideas añejas como que el trato con los varones es mejor que con ellas mismas para participar en las actividades políticas, por la creencia de que las maestras son emotivas y no piensan con la cabeza fría, porque en la política eso es fundamental, ya que implica ser parte de un equipo de trabajo donde la guía no sea por causas del corazón sino por la razón, siendo más un prejuicio de la cultura dominante.
- Las prácticas de inclusión atraviesan la cultura, porque se construye una identidad entre las maestras, es decir, una cultura integradora como el sostén más sólido del individuo que se va configurando permanentemente. Esto se ejemplifica en los ritos de reconocimiento y relaciones que la ratifican, por ejemplo, cómo participar en la solución grupal ante los conflictos por las diferencias, dado que la costumbre en el aula es que las maestras no hagan nada para enfrentar los actos que les molestan de los docentes. No hacen nada y ocurre que los noviazgos entre alumnas y maestros se normalizan en la formación inicial de docentes de educación secundaria, porque las maestras tienen creencias como el dar por hecho que las mujeres deben utilizar su condición femenina para obtener beneficios (económicos, académicos, laborales) a cambio de hacer favores sexuales. Pareciera que esta cultura dibuja un modo de utilizar los atributos femeninos al convivir.

- Asimismo, las diferencias están en la cultura, con ellas se ha programado una identidad docente entre las maestras, a tal nivel de adiestramiento que no cabe la posibilidad de reconocer algo distinto en esas relaciones establecidas en el orden escolar; por ejemplo, en las relaciones de poder que atraviesan la identidad, porque pareciera ser que permanece en las creencias de algunas maestras que en la formación inicial de docentes de educación secundaria es común presenciar el binomio sexo-poder. La idea del sexo poder es una lógica, la de que algunas maestras a través del sexo obtienen favores laborales; “¡¡ hay alumnas que se casaron con maestros y ya trabajan aquí!!, y ¡cómo las protegen!”. En contrario, existen otro tipo de creencias que descalifican a las mujeres como machistas: “Las mujeres son machistas con las mujeres y a través de la infamia”, como la falta de reconocimiento de los méritos profesionales de las maestras y el legitimar los méritos obtenidos por los favores sexuales, sin embargo, entre algunas maestras existe la creencia que las mujeres no piensan, esa diferencia en la forma de razonar es más con la cabeza que con el corazón; esa diferencia de “no pensar de la misma forma” suele problematizar la convivencia entre los maestros y maestras; por ello, consideran que las maestras no pueden tener logros profesionales sin intercambiar favores sexuales para ocupar espacios de poder. Eso también ha sido un problema para la convivencia, que denota la cultura de las maestras, porque en esas relaciones convivir no sólo implica atender el contenido del trabajo académico, sino de prácticas de reconocimiento de lo otro, ese tipo de prácticas que describen una cultura en la formación inicial de docentes que niega el valor de lo femenino por la cultura que se reproduce en el trato, pero ese trato casi siempre es discriminatorio por el hecho de ser mujer y se ubica entre los y las maestras que forman a los futuros docentes de educación secundaria, en esas creencias y esos valores que consideran a la mujer más como un objeto y no como un sujeto de derechos, porque en el fondo aún desconfían de la capacidad de las maestras y, por ello, no identifican las necesidades que las hacen ver como grupo para trabajar

juntas, en tanto que los varones mantienen su alianza para ocupar los cargos de mando.

A manera de cierre

Los caminos de esta investigación se presentaron impredecibles al analizar todo lo expresado y recopilado en este trabajo. El sentido fue mirar, en los procesos de formación para la convivencia, el procesamiento de las diferencias o la regulación en las relaciones de poder, porque suele ser que esas prácticas son las que forman una idiosincrasia y hacen una cultura; por ejemplo, el no hacer nada, quedarse quieto y en silencio. Otro ejemplo, se ve en la tradición de la formación inicial de docentes en la manera en que se promueve la participación entre los estudiantes en el aula, que ocurre por jerarquías donde el ejercicio de autoridad docente despliega una tradición autoritaria, dado que existe la creencia entre algunos docentes de que el poder en el aula es del maestro y cuando califica a los estudiantes, lo hace desde una visión absolutista del ejercicio del poder. A pesar de reconocer que hay prácticas de participación donde prima la idea que lo mejor es ¡¡nadar 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 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 docente establecido que 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.

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.

Líneas a profundizar

Una vez planteadas las conclusiones a las que este trabajo de tesis arribó, es necesario precisar algunas de las vías de reflexión y análisis proclives de ser profundizadas:

Al normalizar el hecho de ver las alianzas políticas sólo como una práctica entre los varones, en tanto que la mayoría son mujeres en la estructura, se muestra un modo de reconocimiento de sí mediante esa diferencia atribuida al género, porque esa práctica es de sumisión y discrimina cuando se valora que es mejor que el poder lo tengan los maestros, esos espacios y puestos de mando, dirección y decisión de la formación inicial de docentes estén ocupados por los maestros y no así a por las maestras, dado que es la costumbre política.

El poder emerge en las relaciones de las mayorías pero también en las relaciones de las minorías como Derecho Humano. Cuando se trata de diferencias por la preferencia sexual, se hace lo no permitido en la cultura y esto emerge en la

práctica impidiendo al diverso identificarse así mismo como un ser valioso y ser reconocido en el grupo. En la formación inicial de docentes algunas maestras o estudiantes que pertenecen al grupo LGBTTTI sienten que son discriminadas por esa expresión de libertad. Durante el análisis se observó que el trato a estos grupos es discriminatorio, porque esa expresión no se acepta, entonces son criticados y rechazados. La causa de la crítica se debe a un tipo de razonamiento cultural en el que se juzga como prohibido y anormal, es decir, no cabe en el orden establecido en la cultura, por lo que son motivo de ser excluidos del grupo, el trato que recibe es de lo otro como lo prohibido. Sin embargo, este trato no es el adecuado en la formación para la convivencia, si en la práctica no se respeta esa identidad, ni se reconoce el derecho que le asiste al sujeto de ser lo otro.

Así también, entre el grupo de docentes de la formación inicial se encontraron esas mismas prácticas que no reconocen las diferencias, porque no cabe el reconocimiento de la diferencia ni las opiniones distintas a las establecidas en el orden, aun y cuando esa distintas formas de expresar la opinión tengan que ver con la identidad y con el cuerpo; por ejemplo, reconocer que los futuros docentes de educación secundaria prefieran tener tatuajes o adornos en el rostro sin que implique ser descalificado para lograr continuar con su formación docente de manera exitosa. Ya que, existe un prejuicio sobre la figura del docente de secundaria que configura una identidad, y si ésta no corresponde con la de todos los estudiantes, se le excluye. Entonces, los futuros docentes de educación secundaria reproducen esas prácticas que no reconocen como derecho la identidad, esa valía de cada ser humano por su propia expresión, y entonces tampoco garantizan el respeto a la diferencia ni el ejercicio y goce de los derechos humanos entre los estudiantes de educación secundaria durante las jornadas de práctica y esa es una realidad escolar. La tarea de formarse para la convivencia en la práctica como sujetos de derechos que disfrutan de la democracia, en los procesos de formación inicial de docentes de educación secundaria está al reconocer en esas diferencias, lo que nos iguala, la dignidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Camacho, Maribel (2006). *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.
- Ball J. Stephen (1998). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Centro de publicaciones del MEC y Paidós, pp. 37-34.
- Ball J. Stephen (1998). *La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista*. España: Edit. Morata, pp. 155-168.
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogía, control, poder simbólico e identidad*. Madrid: Morata, pp. 24-27.
- Bertussi Teresinha, Guadalupe (2002). Derechos Humanos y educación: balance de la investigación de una década. *Comunicación Política*, Vol. X., No. 1, pp. 179 – 192.
- Carr, Wilfred (2002). *Una teoría para la educación: hacía una investigación crítica*. Ed. Morata. Madrid, España, pp. 67-100.
- Del Águila, Rafael. (1 de octubre de 1996). 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 (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO, pp. 13- 31.
- Dubet F (1999). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. *El trabajo de los actores. Pruebas y dominaciones*. España: Gedisa, pp. 189- 267.

- Dubet, Francois (2013) Una mutación bajo control: Los Docentes. En: *El Trabajo de Las Sociedades*. Amorrortu: Barcelona, España, pp. 101- 148.
- Dworkin M. Roland (2008). *La democracia posible. Principios para nuevo debate político*. Paidós, Barcelona, España, pp. 37-34.
- Escalante, Ana Esther y Luz Marina Ibarra. *La Equidad de Género. Estado del conocimiento*. México: Publicaciones Anuies, pp. 142- 169.
- Fierro, Cecilia, Adela Lizardi, Guillermo Tapia y Maricela Juárez (2013).
Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En: Alfredo Furlan y Terry Carol Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, pp. 73-131.
- Foucault, M (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona, Paidós- I. C. E. De la Universidad Autónoma de Barcelona, 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 (octubre-diciembre 2005). “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 (2000). *Sociología*. Madrid, España: Alianza Universidad de Textos, pp. 25- 157.

- Guba E y Lincoln Y (2002). 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, pp. 113- 145.
- Guillen Celis, Jenny Matilde (2008). Estudio critico 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 y Dalia Fuentes Rosado (1991). *Hacia una cultura de los derechos Humanos*. México: Serie Folletos de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Hevia Rivas, Ricardo (2008). 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, pp. 25 -39.
- Hevia Rivas, Ricardo (2008). Pobreza y derecho a la Educación. *Revista IIDH*, 2008, no 48, pp. 25 -39.
- Magendzo K. Abraham. (Diciembre de 1998). *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, pp. 37-34.
- Mercado -Cruz, Eduardo (2007). *Ser Maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdés, pp. 47, 49.
- Mercado Maldonado, Ruth (2010). 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 (29 de octubre de 2010). *La Participación Ciudadana en la Democracia, Colección Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*. México: Instituto Federal Electoral.
- Molina Amelia y Eloísa Heredia (2013). *Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos*. México. Estado del Conocimiento 1998-2008 COMIE.
- Morín Edgar (1998). *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, pp. 37-34.
- Popkewitz TH S (1996). *Formación de Profesorado. Una tradición. Teoría y Práctica*. España: Universidad de Valencia, pp. 7, 31.
- Popkewitz TS (2004). *La sociología política de la reforma educativa: Poder, saber y escolarización*. Morata, pp. 27-57.
- Rodríguez Gómez, Gregorio (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibes, pp. 32-74.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía (11 de mayo de 2007). Escuela e identificación ciudadana. *Meta política*. Volumen 11 de mayo de 2007. Número 53, pp. 74-80.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía E (2010). La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela: Un análisis de caso en educación secundaria, en México. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-172.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía E (9 de septiembre de 2011). Gestión de la diferencia en la escuela: un aspecto silenciado en la formación para la convivencia. *Opinión y Debate. Revista de Derechos Humanos- Dfensor*. De la CDHDF.

- Rodríguez Mc Keon, Lucía E (1 de octubre de 2013). 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. Publicada a partir del 20 de marzo de 2014.
- Sanjurjo, Liliana (2009). Educar en Derechos Humanos; un reto para la formación y profesionalización docente. En: *Los derechos humanos en la educación y la cultura*. José Antonio Caride Gómez, (coord.), Del discurso político a las prácticas educativas. Buenos Aires: Homo Sapiens, pp.105- 131.
- Sánchez Pérez, Hilda (2004). *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.
- Torres, Rosa, María. (2000). 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.
- Trovel y Sierra, Antonio (2006), Citado por Carlos Quintana y Norma Sabido: *Derechos Humanos*. México: Ed. Porrúa, p. 20.
- Weber, M (1948). *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 (1965). *La teoría de la organización social y económica*. New York: The Free Press, pp. 88-90.
- Yuren, Teresa y Ana Hirsch (4 de noviembre 2013). *La investigación en México en el campo educación y valores. Estado del Conocimiento de la década de 2002-2011*. México: Publicaciones Anuies.

Yuren, Teresa y Ana Hirsch (4 de noviembre de 2013). La investigación en México en el campo educación y valores. Estado del conocimiento de la década de 2002-2011.

Yuren, Teresa (11 de febrero de 2011). *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.

ANEXOS

Guiones temáticos para la entrevista con Docentes y Estudiantes:

1. ¿Crees que ha cambiado la relación que tienes con el estudiante durante tu trayectoria de formación? ¿En qué?
2. ¿Conoces que tipo de problemas tienes con tus colegas y con los y las estudiantes? ¿Hablas con ellos sobre esos problemas?
3. ¿Hablas sobre tus problemas y preocupaciones para convivir? ¿Por qué?
4. ¿Con quien tienes más confianza para hablar de tus problemas pedagógicos cotidianos? ¿Por qué?
5. ¿Sobre que temas prefieres hablar con el alumnado y con tus colegas?, ¿por qué?
6. ¿Qué ocurre cuando tienes un conflicto o desacuerdo con tus colegas o con el alumnado? ¿cómo reaccionas?, ¿quién toma la decisión final?
7. ¿Crees que puedes dialogar con tus colegas docentes? ¿y con los y las estudiantes sobre cualquier tema? ¿Sobre cuáles si? y ¿sobre cuales no? ¿Por qué?
8. ¿En torno a que temas giran los conflictos en la formación de docentes de educación secundaria?
9. ¿Crees que los problemas que surgen en la formación de docentes de educación secundaria se resuelven? ¿Cómo se resuelven?
10. En que consiste la discriminación y que normas regulan las sanciones que imponen los formadores en el aula a los estudiantes? ¿que opinan los estudiantes de ellas?
11. Negocian los formadores con el estudiantado la necesidad de que cumplas esas normas o te las imponen sin más?

12. Crees que el alumnado tiene conductas que pueden describirse como:
autoritarias, democráticas o permisivas contigo?
13. ¿Consideras las opiniones del alumnado para expresar sus
decisiones? ¿En qué cosas cuentan contigo?
14. En general, ¿cómo valoras la relación que tienes con tus colegas y con
los estudiantes?
15. Si pudieras ¿qué cambiarlas de la relación que tienes con el ellos?
¿qué les pedirías que cambiaran respecto a ti?

Anexo. Ejemplo del registro de un fragmento de una entrevista

ENTREVISTA	CODIGO DE ENTREVISTA ALUMNA/FISICA: E8AFS Fecha: 29-04-2015 Tiempo: 2:20
<p>A partir de una charla sobre el color de su cabello, de manera simple empezamos a profundizar en el tema</p> <p>Le pregunto: ¿Qué ocurre cuando tienes un conflicto o desacuerdo con tus colegas o con el alumnado? ¿cómo reaccionas?, ¿quién toma la decisión final?</p>	<p><i>Estudiante</i></p> <p>En la escuela, me comentaron que usted investiga sobre los derechos humanos en el aula. Yo me he sentido muy discriminada y aquí en la escuela normal por los maestros y por mis compañeros</p> <p>¡¡No pasa nada!!, si no eres de una forma soy discriminada muchas veces, pero como yo soy muy fuerte se me resbala. Lo que pasó fue que el maestro de Observación y Practica Docente me dijo: ¡así vestida no debes ir a la práctica! A ver cómo le haces, te tapas lo rapado y te quitas las tuercas de la cara.</p> <p>¡No son tuercas son <i>piercing!</i>, y se metió con mi arreglo personal, condicionó mi calificación, ¡me amenazó que no podría ir a la secundaria sino modificaba mi personalidad!</p>
<p>E8AFS ¿Qué hizo usted ante éste problema?</p> <p>No confronté de frente al docente porque él tiene el sartén por la mano, ya que él es quien pone la calificación final y a la escuela vienes por una calificación y bueno, para aprender. No está padre que vengas a la escuela a estudiar pero que tu calificación repercuta en negativo. Me siento discriminada en la escuela por parte de un maestro que le molesta mi personalidad, mi forma de ser, tan abierta, le molesta que lo corrija. No lo he reportado, fue muy diplomático.</p> <p>Empiezo a ver que solloza la alumna y le pregunto:</p> <p>¿Por qué te lesionó esa práctica? Se burlo de mí, de mi persona y de mi dignidad, violó mis derechos. Lo peor es que utiliza a los compañeros de una manera sutil porque todavía en la clase me pasó al frente, me dijo:</p> <p>Docente discriminador: ¡haber tú!, ¡quédate ahí parada! Para que tus compañeros te vean y den su punto de vista de ¿cómo debe ser una profesora de secundaria? Y ¿qué tanto tú cumples con ese modelo? A mi no me agrada pero ¡yo no importo! ¿A ver, qué dicen ello?, ¡tus compañeros tienen la última palabra! (E8AFS)</p>	
<p>SUBCATEGORIA: Regulación de la Diversidad</p>	
<p>CATEGORIA: Reconocimiento de la Diferencia</p>	

¿Cómo se regulan las relaciones en la convivencia dentro del aula?

Maneras de gestionar las diferencias.