

CONVIVENCIA ESCOLAR EN TIEMPOS DE VIOLENCIA SOCIAL: ¿QUÉ PUEDE HACER LA ESCUELA?

MARÍA CECILIA FIERRO EVANS
COORDINADORA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN

PATRICIA CARBAJAL PADILLA

ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION OF THE UNIVERSITY OF
TORONTO (OISE/UT)

LETICIA GABRIELA LANDEROS AGUIRRE
CONSULTORA INDEPENDIENTE

MARIALI CÁRDENAS CASANUEVA
VIA EDUCACION

TEMÁTICA GENERAL: CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

Este simposio se propone ofrecer un espacio de reflexión y diálogo sobre la situación que enfrentan las escuelas y los docentes en el contexto de la violencia social que impera en el país. El nuevo contexto normativo de actuación que les es dado por la autoridad educativa, a partir de las nuevas Leyes y Reglamentos de Convivencia, ha dado lugar a experiencias y situaciones que requieren ser analizadas críticamente y en varios sentidos revisadas en función de una pregunta: ¿cuál es el concepto de convivencia que subyace a estas leyes y reglamentos ?

Entre la comunidad magisterial del país hay una manifiesta preocupación por las situaciones que muchos de sus alumnos viven día con día, así como por la presencia en las escuelas de nuevas y graves manifestaciones de violencia entre sus miembros. La pregunta fundamental que abordará este Simposio es si la escuela tiene o no la posibilidad de hacer una contribución positiva, especialmente en entornos de violencia social, para aminorar la prevalencia de distintas formas de violencia en su interior -directa, cultural, institucional- entre sus miembros, y con ello contribuir al desarrollo de capacidades de reflexión, diálogo, resolución pacífica de conflictos y sobre todo, a la construcción de horizontes de relación humana distinta entre sus

estudiantes. Estas cuestiones las abordaremos en la voz de tres grandes investigadoras en México comprometidas con la generación de nuevo conocimiento así como de propuestas alternativas para avanzar en la dirección de mayor inclusión y equidad en la educación pública en México. Los tres trabajos mostrarán la importancia y la necesidad de clarificar el concepto de convivencia escolar, a la vez que mostrar su enorme potencial no sólo para referirlo a la reducción de la violencia escolar, sino como una vía pertinente y plausible para desarrollar capacidades para una ciudadanía democrática.

Palabras clave: convivencia escolar, violencia, prácticas pedagógicas, inclusión, equidad.

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADORA. MARÍA CECILIA FIERRO EVANS COORDINADOR

Doctora por el DIE-CINVESTAV-IPN. Ha sido responsable de crear y dirigir la Unidad de Programas e Investigaciones en Educación UIA León, la cual ha desarrollado estudios y programas para la formación de docentes, directivos y supervisores escolares en temas de práctica docente, convivencia, gestión, innovación escolar; proyectos de asesoramiento a programas y políticas nacionales, estatales y estudios comparados internacionales. Destacan publicaciones para la formación docente, reeditadas por SEP para su uso en bibliotecas escolares y centros de maestros. Desde la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar investiga escuelas y prácticas docentes comprometidas con el aprendizaje y la convivencia democrática e inclusiva.

PATRICIA CARBAJAL PADILLA

Es Antropóloga por la Universidad de las Américas Puebla. Cursó la Especialidad en Educación y Derechos Humanos en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tiene el grado de Maestría en Currículo por el Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Actualmente cursa el doctorado en Currículo y Desarrollo Docente con especialidad en Investigación Comparada Internacional en esa misma institución. Ha participado en proyectos sobre educación intercultural, educación para la paz, formación en valores, convivencia escolar y prevención de la violencia escolar. Es autora y coautora de varios libros, así como de diversos artículos y capítulos de libros.

LETICIA GABRIELA LANDEROS AGUIRRE

Mexicana. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Desde 1991 ha colaborado en programas educativos en derechos humanos, democracia y ciudadanía desde organizaciones de sociedad civil, instituciones públicas y organismos internacionales.



Se ha especializado en formación docente, desarrollo de materiales e investigación educativa. Ha participado en la elaboración de libros de texto nacionales sobre Formación Cívica y Ética y ha realizado diversas investigaciones sobre el tema; entre ellas el estudio Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México (en coautoría) para el INEE y un análisis del Modelo educativo del Estado de Puebla, para la UNESCO-México.

MARIALI CÁRDENAS CASANUEVA

Trabaja en Vía Educación, organización orientada a generar oportunidades de desarrollo social sustentable a través de estrategias educativas orientadas a la comprensión de alternativas para que los niños y niñas de México y América Latina aprendan más y mejor para mejorar su propia vida y la de sus comunidades. Maestra en Enseñanza y Aprendizaje, enfocada a la superación de la pobreza por la Universidad de Harvard. Ha colaborado con Universidades en México, Estados Unidos, Colombia, Costa Rica y Chile en el desarrollo e investigaciones de prácticas educativas innovadoras en la educación ciudadana democrática así como en la formación docente.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN LAS AULAS. TRES DIMENSIONES PEDAGÓGICAS PARA SU ANÁLISIS

PATRICIA CARBAJAL PADILLA

El concepto de convivencia escolar tiene múltiples acepciones que hacen de él un constructo teórico confuso. Si bien el término es introducido en el ámbito educativo a partir de la década de los noventa como *aprender a vivir juntos*, uno de los cuatro pilares de la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO (Delors, 1998), en la práctica éste ha sido interpretado y aplicado de diversas maneras. El presente trabajo tiene como objeto contribuir a su clarificación.

Violencia y convivencia escolar

En México, al igual que en diversas naciones del mundo, se ha reconocido a la violencia escolar como un importante obstáculo para alcanzar la calidad educativa. La violencia en las escuelas tiene consecuencias importantes en los alumnos, ya que no solamente pone en riesgo su bienestar físico y emocional (Román y Murillo, 2011), sino que también afecta negativamente el desarrollo de sus habilidades cognitivas, así como de sus actitudes y capacidades para el ejercicio de una ciudadanía democrática (UNESCO, 2004). Si bien se han puesto en práctica distintas estrategias para abordar esta problemática, la mayoría tiende a responsabilizar a los alumnos o al contexto social, ignorando las formas en que ciertas prácticas escolares, como la competencia intensa o la exclusión, pueden promover o exacerbar la violencia. (Abramovay y Rua, 2005; Gladden, 2002).

Estudios internacionales a gran escala muestran que las escuelas que promueven relaciones solidarias y afectuosas, que facilitan un acceso equitativo al logro académico y que abren espacios para la participación de los alumnos, tienden a presentar niveles bajos de violencia escolar, aun estando ubicadas en contextos sociales con altos índices de violencia o de criminalidad (Akiba, et al. 2002; Forero-Pineda, et al. 2006; Gottfredson, et al., 2005; Johnson, 2009; Limbos y Casteel, 2008). Asimismo, desde una perspectiva cualitativa, algunas investigaciones han intentado identificar y explicar posibles vías para la conformación de ambientes pacíficos utilizando el constructo teórico convivencia democrática como plataforma para el análisis de diversas prácticas a niveles de aula y de escuela (cf. Hirmas y Eroles, 2008, Messina 2011; entre otros).

Aunque en la última década el uso del término convivencia en el contexto escolar se ha extendido a lo largo de España y Latino América, el concepto es en sí mismo confuso y contradictorio (Fierro, et al., 2013). En ocasiones, se asocia con prácticas disciplinarias orientadas hacia el control de comportamientos agresivos de los alumnos; en otras, se comprende como un proceso de

democratización de la educación a partir de pedagogías que promuevan la inclusión, la equidad y la participación con miras a la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Clarificando el concepto de convivencia escolar

Como se ha explicado en otros trabajos (Carbajal, 2013), dos nociones distintas de paz permiten clarificar el concepto de convivencia escolar: la “paz negativa” y la “paz positiva” (Galtung, 1969). La paz negativa se caracteriza por la ausencia de violencia personal o directa, como lo serían las confrontaciones físicas o verbales, así como los abusos de tipo físico o psicológico. El concepto de paz positiva es más complejo e integral; significa no únicamente reducir los niveles de violencia directa, sino también atender las causas profundas que la generan y que suelen tener su origen en la violencia estructural (la exclusión o la falta de oportunidades para una vida digna) y en la violencia cultural (las creencias o prejuicios que justifican la violencia estructural).

La paz positiva presupone una distribución equitativa del poder y de los recursos, atendiendo las causas tanto de la violencia directa como de la estructural mediante la construcción de relaciones humanas basadas en la justicia social, la equidad y la auto-realización (Galtung, 1969; 1990). Asimismo, implica eliminar los prejuicios generalizados que justifican la injusticia y la exclusión social (Galtung, 1990). La reflexión teórica plantea que la paz positiva es sustentable y duradera, mientras que la paz negativa suele ser efímera ya que se centra únicamente en resolver los síntomas de la violencia y no los procesos y relaciones estructurales que la generan.

En este sentido, se identifican dos perspectivas de convivencia escolar que forman un continuum que va de un concepto de paz negativa a uno de paz positiva. La perspectiva restringida de la convivencia, como paz negativa, se enfoca a la contención y al control. Su propósito principal es reducir la violencia escolar controlando y corrigiendo la conducta agresiva de los alumnos a través de leyes y reglamentos disciplinarios y/o a través de la implementación de programas psicopedagógicos que promuevan el desarrollo de habilidades socio-emocionales y conductuales en los estudiantes (especialmente en aquellos considerados como “violentos”), tales como el auto-control, el manejo de la ira o de la frustración (Chaux et al., 2008). Esta perspectiva de convivencia escolar se caracteriza por atender a los síntomas de la violencia y no a las causas profundas que disparan tales conductas. Por tanto, lejos de resolver la violencia en las escuelas, puede agravarla al promover o reforzar prácticas excluyentes y anti-democráticas.

Una perspectiva más amplia, llamada convivencia democrática, constituye un proceso integral orientado hacia la construcción de una paz positiva. La paz positiva busca transformar las relaciones inequitativas que dan origen a la violencia directa —tanto en las interacciones cara a cara, como en las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que estructuran la sociedad— a través de la construcción de relaciones más justas y democráticas (Lederach, 2003).

Con el objeto de contribuir a la construcción de un concepto de convivencia coherente y unificado, que atienda las causas subyacentes de la violencia y que contribuya a promover el desarrollo de una paz positiva en las aulas y escuelas, éste debe de ser reconceptualizado desde una perspectiva de educación para la justicia social.

Tomando como referencia los postulados de la educación para la justicia restaurativa (Morrison y Vaandering, 2012), así como tres dimensiones provenientes de la teoría de justicia social en la sociedad: el reconocimiento, la distribución y la representación (Fraser, 2003, 2005), se proponen tres dimensiones pedagógicas orientadas a construir una noción más integral para la construcción de una convivencia democrática en las aulas: la inclusión (reconocimiento), la equidad (redistribución), y la resolución dialógica de conflictos y toma de decisiones (representación).

Educación para una convivencia democrática en las aulas: Tres dimensiones posibles

Con el objeto de favorecer al desarrollo de una perspectiva comprensiva de la educación para la convivencia democrática que contribuya a resolver las causas profundas que originan la violencia directa en las escuelas y que ayude a superar las contradicciones existentes en torno al concepto de convivencia escolar, se proponen tres dimensiones posibles para su análisis: la inclusión, la equidad y la resolución dialógica de conflictos y toma de decisiones.

Pedagogías que promueven la inclusión

La dimensión inclusiva de la educación para una convivencia democrática se entiende como el proceso de reconocimiento de las diversas identidades de los estudiantes, tanto individuales como colectivas (sociales, económicas, culturales, de género, étnicas, académicas, entre otras), así como el aprecio de sus distintas capacidades, a través de pedagogías que buscan construir un sentido de pertenencia y de comunidad en el aula. Esto implica fomentar relaciones solidarias y de apoyo al propiciar un diálogo grupal respetuoso y abierto en el que los alumnos sientan la confianza de expresarse, de compartir sus historias y de desarrollar una comprensión mutua que trascienda las diferencias (Morrison y Vaandering, 2012). Promover la inclusión en el aula significa fomentar la inclusión en la sociedad; implica enseñar a los niños a construir las bases de una sociedad democrática al integrar la diversidad y la pluralidad en sus experiencias escolares cotidianas (García-Huidobro, 2013).

La noción elemental de la identidad hace referencia a quién es la persona y a qué grupo(s) pertenece. La identidad está íntimamente relacionada con un sentido de pertenencia en el que los sujetos se reconocen mutuamente como miembros de una misma colectividad; es decir, es la concepción de un “nosotros” frente a aquellos que son distintos: “los otros” (Gall, 2004, p. 224). La

identidad personal también se define por las posiciones que los sujetos que detentan el poder le asignan a cada individuo en situaciones específicas (Holland y Leander, 2004).

La identidad no es estática; es un constructo social fluctuante relacionado con la territorialidad, los grupos sociales, el origen étnico o la clase social, entre otros, y que se construye y recrea según las narrativas compartidas que los individuos hacen de sí mismos y de los otros dentro de contextos culturales particulares (Gall, 2004). La inclusión, por ende, conlleva el cuestionamiento de los esencialismos y de los estereotipos que homogenizan las identidades en categorías estáticas que tienden a reforzar o justificar la opresión (Magendzo, 2000). Por ejemplo, estereotipar a los estudiantes que viven en barrios marginalizados y violentos como sujetos agresivos, puede llevar a los maestros a aplicar reglamentos escolares (o de convivencia, en el caso de México) de manera rígida e injusta, ignorando la especificidad de cada estudiante en particular, de sus necesidades, así como de sus experiencias personales singulares.

Por tanto, la inclusión también implica el reconocimiento e integración en el currículum de las experiencias de vida de los alumnos, de sus necesidades y preocupaciones, así como de sus conocimientos culturales o locales. El incluir las diversas identidades, perspectivas y experiencias de los estudiantes en el currículum abre la oportunidad de ofrecer contenidos relevantes a nivel personal y social que favorezcan el desarrollo de un currículum interesante que tenga sentido para los alumnos (Ladson-Billings, 2014).

Algunos ejemplos de pedagogías inclusivas son los programas que integran al currículo los saberes culturales de poblaciones indígenas (cf. Messina, 2011; Maldonado, 2009), o bien las pedagogías basadas en un concepto llamado 'fondos de identidad' (González, et al., 2005). Este último se refiere a la acumulación histórica, cultural y personal de las experiencias de vida, a través de las cuales los sujetos se definen a sí mismos y dan sentido a su vida (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Dichas experiencias se retoman como una rica fuente de conocimiento para la implementación de actividades pedagógicas en el aula

Pedagogías que promueven la equidad.

La dimensión de equidad desde la perspectiva de la educación para una convivencia democrática busca propiciar que el éxito académico se encuentre al alcance de todos los estudiantes, especialmente para aquellos que sufren marginación estructural, ofreciéndoles oportunidades para construir interacciones académicas exitosas. Poner en práctica pedagogías que promueven la equidad implica también que los docentes construyan un andamiaje a partir del reconocimiento de las capacidades de cada alumno. Construir estos andamiajes a partir del conocimiento, las habilidades y las experiencias académicas previas de los estudiantes es habilitarlos para que accedan al capital cultural dominante (códigos, reglas y conocimiento) que existe en la escuela y la sociedad. Esto, a su vez, incrementa las oportunidades para superar la posición de desventaja que la mayoría de los

alumnos de bajo nivel socio-económico tienen, no únicamente en relación a alumnos más privilegiados, sino al mundo socio-económico en general (Delpit, 1988; Tedesco, 2010).

Una manera de ofrecer a los estudiantes oportunidades equitativas para alcanzar logros académicos y personales, especialmente a aquellos quienes se encuentran en riesgo de fracaso escolar, está en las pedagogías para el aprendizaje cooperativo. Estas pedagogías se caracterizan por organizar un trabajo de apoyo en el aula durante el cual los docentes delegan autoridad en los estudiantes, animándolos a valerse de los recursos que unos y otros tienen para ofrecer a los demás (Cohen, 1997, 2006). Las pedagogías para el aprendizaje cooperativo también promueven formas particulares de interacción que reducen el desequilibrio en el estatus académico y el estatus entre pares (popularidad) entre compañeros de clase (Ibíd.).

En el contexto del aula, el concepto de estatus se refiere a las “clasificaciones sociales acordadas previamente donde la gente cree que es mejor estar en el nivel alto que en el bajo” (Cohen, 1997, p. 64). Tanto el estatus académico como el estatus entre pares (popularidad) están vinculados a las experiencias de los propios alumnos dentro de una cultura escolar particular (Ibíd.). Por tanto, organizar una comunicación lateral entre los mismos estudiantes a través del aprendizaje cooperativo conlleva la modificación de las relaciones de jerarquía tradicionales en el aula, situación que facilita no únicamente el incremento en los resultados académicos, sino también en la calidad de las relaciones interpersonales entre los pares (Aronson, 2001; Cohen, 2006).

La investigación sobre pedagogías cooperativas aporta resultados promisorios respecto al desempeño académico de los alumnos. Por ejemplo, estudiantes de zona rural que han participado en proyectos educativos que promueven pedagogías de aprendizaje cooperativo, como son la Escuela Nueva de Colombia y el proyecto Comunidades de Aprendizaje en México, han obtenido calificaciones más altas en exámenes estandarizados a nivel nacional e internacional en comparación con alumnos de escuelas regulares (cf. Cámara, 2010, Farrell, 2008).

El acceso equitativo a una educación de calidad significa frenar el fracaso académico de los alumnos y su consecuente “muerte académica” (Ladson-Billings, 2014, p. 77), la cual puede llevarlos a enfrentar el desempleo o subempleo y, por tanto, hacerlos vulnerables al sistema de justicia criminal (Ibíd.). En un sentido amplio, la redistribución equitativa del éxito académico implica contribuir a la democratización de la calidad de la educación, la cual según Osborne (2001, p. 52) “encarna la esencia misma de la democracia”. Es decir, el ofrecer a los alumnos oportunidades de éxito académico implica abrirles oportunidades para participar en la sociedad en términos más equitativos, no solamente en relación al desarrollo de conocimientos o habilidades, sino como ciudadanos democráticos que puedan contribuir al desarrollo de sociedades más justas y democráticas (Muñoz-Izquierdo, 2007; Tedesco, 2010).

Pedagogías que promueven la resolución dialógica de conflictos y la toma de decisiones

Una tercera dimensión posible de la educación para una convivencia democrática refiere a la resolución dialógica de conflictos y la toma de decisiones. Esta dimensión pedagógica alude a las oportunidades que los docentes abren para la representación y el empoderamiento de los alumnos en tres aspectos clave: 1) el ejercicio de su autonomía en los procedimientos de resolución de conflictos; 2) la expresión de su propia voz en discusiones colectivos; 3) la participación en los procesos de toma de decisiones en asuntos que les conciernen. Desde esta perspectiva, la justicia social y la democracia están profundamente vinculadas, ya que en una sociedad justa se debe ofrecer a todos los miembros la posibilidad de participar en términos equitativos a los de sus pares en cualquier tipo de interacción social (paridad de participación) (Fraser, 2003).

El diálogo democrático implica el reconocimiento y expresión de perspectivas divergentes y/o antagónicas en contextos caracterizados por distintos niveles de poder, en donde entrar en conflicto es prácticamente inevitable (Bickmore, 2014). Por tanto, aprender a manejar los conflictos de una manera constructiva es un aspecto fundamental de las pedagogías para una convivencia democrática. A este respecto, los procedimientos para la resolución dialógica de conflictos, ya sea en relación a problemas interpersonales, a la toma de acuerdos en equipo o a los relacionados con la discusión colectiva de conflictos sociales—cuando son llevados a la práctica de una manera adecuada—ofrecen oportunidades para que voces normalmente marginadas participen más activamente (Bickmore, 2014).

Los métodos para la resolución dialógica de conflictos también abren oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades, tales como el escuchar diversos puntos de vista, analizar diferentes alternativas posibles para solucionar los conflictos, y aprender a deliberar y a negociar hacia la construcción de acuerdos, incluyendo la de toma de decisiones. Todos estos elementos son importantes para la educación para la democracia (Bickmore, 2011).

De igual manera, algunos programas para la resolución pacífica de conflictos empoderan y reafirman a los alumnos al ofrecerles oportunidades equitativas para que ejerzan el liderazgo en la mediación de conflictos reales entre sus pares, o para poner en práctica iniciativas basadas en la justicia restaurativa (McCluskey, 2008). Estas prácticas de manejo de conflictos facilitan la auto-gobernanza al alentar a los alumnos a tomar decisiones autónomas respecto a los conflictos que les atañen (Bickmore, 2011).

Las discusiones grupales sobre conflictos sociales y políticos, por su parte, abren a los alumnos oportunidades para compartir perspectivas diversas y contrastantes sobre un tema específico, lo que facilita el desarrollo del pensamiento crítico (Magendzo, 2003). Algunas investigaciones muestran que cuando los alumnos se involucran en un diálogo inclusivo sobre problemas controversiales en el que pueden compartir abiertamente diversos puntos de vista, son más

proclives a desarrollar tanto actitudes democráticas como un mayor involucramiento en acciones ciudadanas (Hess y Avery, 2008).

Reflexiones finales

El concepto de convivencia escolar está estrechamente ligado al fenómeno de la violencia en las escuelas como una alternativa para enfrentar esta problemática. El término, sin embargo, ha sido interpretado de distintas maneras, las cuales han tenido importantes repercusiones en el diseño de estrategias para enfrentar la violencia escolar. Desafortunadamente, la interpretación restringida de la convivencia escolar –como control y contención– es la que ha prevalecido tanto en los reglamentos de convivencia, como en propuestas educativas enfocadas a mejorar el “déficit” conductual de los alumnos. Estas propuestas desatienden las causas profundas que generan la violencia escolar.

La perspectiva amplia, llamada convivencia democrática, no solamente sobrepasa, sino que contrasta marcadamente con la perspectiva restringida de la convivencia escolar. Reconceptualizada desde la mirada de la educación para la justicia social, la convivencia democrática ofrece tres dimensiones pedagógicas: la inclusión, la equidad y la resolución dialógica de conflictos, las cuales no únicamente favorecen la erradicación de la violencia escolar al atender las causas profundas que la producen (la exclusión, la inequidad, la falta de participación), sino que también abren oportunidades para que los alumnos desarrollen responsabilidad social. La educación para la convivencia democrática ofrece una visión esperanzadora de la educación al estar encaminada a la construcción de una paz duradera en las aulas y en las escuelas, que pueda trascender hacia la construcción de sociedades más justas.

Bibliografía

- Abramovay, M. & Rua, M. (2005). *Violences in schools*. Brasilia: UNESCO, Ayrton Senna Institute, UNAIDS, World Bank, USAID, Ford Foundation, CONSED, UNDIME, 88 p.
- Akiba, M.; LeTendre, G.; Baker, D.; Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39 (4), 829-853.

- Bickmore, K. (2008), "Social studies for social justice: Learning/ navigating power and conflict." In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge, 155-171.
- Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Bickmore, K. (2014). Peacebuilding Dialogue Pedagogies in Canadian Classrooms. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 553-582.
- Cámara, G. (2010). Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles Educativos*, XXXII(130), 122-135.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 13-36.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A. M., Rodríguez, G., Blair, R., Molano, A., Ramos, C., Velázquez, A. M., (2008). Aulas en paz (Classrooms in peace), 2. Teaching strategies. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(2), 166-187.
- Cohen, E. (2006). Equitable classrooms in a changing society. *Handbook of the Sociology of Education*, 265-283.
- Cohen, E. (1997). Understanding Status problems: Sources and consequences. In E. Cohen & Lotan, R. (eds.) *Working for equity in heterogeneous classrooms*. Sociological Theory in Practice. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Delors, J. (coord.) (1998). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO Publishing.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58 (3), pp. 280-298.
- Farrell, J. (2001). On learning civic virtue: Can schooling really play a role? *Curriculum Inquiry*, 31(2), 125-135.
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G., Juárez, M. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de la investigación educativa en México. In A. Furlán & T.C. Spitzer (eds). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES & Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Forero-Pineda, C., Escobar-Rodríguez, D., Molina, D. (2006). Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia. In A. Little (ed.) *Education for All in multigrade*

- teaching: Challenges and Opportunities. Dordrecht, NLD: Kluwer Academic Publishers, 265-292.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. In N. Fraser & A. Honneth. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London, New York: Verso.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- García-Huidobro, J. E. (2013). Educación inclusiva y democracia. [fecha de consulta: mayo 3, 2015]. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1058.pdf>, retrieved May 3, 2015
- Gladden, M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Esteban-Guitart, M. E & Moll, L. (2014a). Funds of identity: a new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1) 31–48.
- Hess, D. & Avery, P. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (eds.) *Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, pp. 506-518.
- Hirmas, C. & Eroles, D. (Coord.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Holland, D. y K. Leander (2004). Ethnographic studies of positioning and subjectivity: an introduction. *ETHOS*, 32(2), 127-139.
- Johnson, S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the Literature. *Journal of School Health*, (79)10, 451-465.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. The remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 75-84.
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Intercourse, PA: Good Books.

- Limbos, A. & Casteel, C. (2008). School and Neighborhoods: Organizational and Environmental Factors Associated with Crime in Secondary Schools. *Journal of School Health*, 78(10), 539-544.
- Magendzo, A. (2003). Curriculum, convivencia escolar y calidad educativa. La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. OEI. Monografías virtuales, (2). [fecha de consulta: octubre 7 de 2013]. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>
- Maldonado, B. (2009). La investigación como proyecto de aprendizaje en la Secundaria Comunitaria Indígena de San Andrés Solaga, Oaxaca. In Cecilia Fierro & Bertha Fortoul, *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*. Mexico: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Stead, J., Kane, J., Riddell, S., & Weedon, E. (2008). 'I was dead restorative today': from restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 199-216.
- Messina, G. (2011). Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo. Una telesecundaria vinculada a la comunidad: investigando prácticas de responsabilidad. In Cecilia Fierro & Bertha Fortoul, *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*. Mexico: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- Morrison, B., & Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138-155.
- Muñoz-Izquierdo, C. (2007). Una educación básica de calidad al alcance de todos: requisito esencial para construir la democracia. In Ismael Vidales & Rolando Maggi (eds). *La democracia en la escuela. Un sueño posible*. México: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos.
- Osborne, K. (2001) Democracy, Democratic Citizenship, and Education. In J.P. Portelli and R.P. Solomon (eds.) *The Erosion of Democracy in Education* (pp. 29-61). Calgary: Detselig Enterprises.
- Román, Marcela & Murillo, Javier (2011). América Latina, violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL* (104), 37-54.
- Tedesco, J.C. (2010). *Educación y justicia: el sentido de la educación*. Spain: Fundación Santillana.
- UNESCO (2004). *Education for All. The quality imperative*. Paris: UNESCO.

CONCEPTO DE CONVIVENCIA IMPLICADO EN LAS LEYES Y REGLAMENTOS DE CONVIVENCIA EN MÉXICO

LETICIA GABRIELA LANDEROS AGUIRRE

Introducción

En los últimos años la convivencia escolar se ampliado como campo de estudio y de prácticas, reconociendo su relevancia como condición para un aprendizaje de calidad, pero también por su valor como aprendizaje en sí mismo. Aprender a vivir con otros, bajo criterios de inclusión, paz y democracia, conlleva un conjunto de capacidades que no son innatas y que requieren una intervención educativa. En ese marco, la escuela –entendida como espacio público y desde donde se configuran saberes sociales- constituye una vía particularmente importante, tanto para promover el desarrollo de capacidades mediante el currículo formal, como para proponer estilos de convivencia a través de la organización, las normas y el ejercicio de la autoridad. De acuerdo con el Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017) la escuela tendría que constituirse al mismo tiempo en un lugar para la formación *in situ* de las y los docentes. Esto es, hacer de la vida en la escuela una oportunidad para reconocer desafíos, experimentar y construir formas alternativas de relación.

Plantear lo anterior obliga a indagar desde distintas dimensiones qué implica formar para la convivencia desde las escuelas. Una de estas es la relativa a la normatividad. Como un aporte a ello se retoman aquí algunos resultados y reflexiones derivadas del estudio *Convivencia y disciplina en la escuela* (Landeros y Chávez, 2015), en el cual se analiza un conjunto de reglamentos escolares y de aula en más de 600 escuelas de tres entidades de la República Mexicana: Chiapas, Estado de México y Sonora. Particularmente interesa aquí destacar cómo estos documentos proponen y estimulan modos específicos de convivencia. Su contenido revela parte de los significados que se ponen en juego sobre temas como la justicia, la libertad, la equidad y la participación. Si bien los reglamentos constituyen sólo una parte de la vida normativa en las escuelas, adquieren una relevancia especial al concretarse en documentos con carácter público, donde se expresa en cierta medida el tipo de convivencia que se propone institucionalmente.

La convivencia en la escuela desde la perspectiva de los derechos humanos

Una manera de pensar y estudiar la convivencia escolar pasa por asumir una postura y establecer un referente sobre el tipo de convivencia al que se aspira y desde el cual se mira. Para el

caso de esta intervención, interesa particularmente destacar la relación que guarda este campo con un conjunto de principios, valores y condiciones asociadas con los derechos humanos. En este sentido, no se mira el fenómeno de la convivencia escolar ni de la normatividad desde cualquier lugar, sino desde algunos supuestos sobre lo que ésta implica. Al respecto, por ejemplo, Magendzo (2008:7-25) destaca algunas ideas-fuerza de la educación en derechos humanos, que pueden servir como referente para lo que dirá en adelante respecto a los reglamentos escolares. Bajo esta perspectiva, una educación en derechos humanos es:

- *Es una educación constructora de democracia.* Hay una intención explícita de desarrollar en los sujetos capacidades para el ejercicio activo de la democracia, para su defensa y perfeccionamiento. En este sentido, es una educación que cuestiona la organización política actual, que prepara para la participación, que desarrolla competencias para organizarse, argumentar y tomar decisiones.
- *Es una educación ético-valórica.* Es decir, contiene en sí una propuesta para educar en valores y apuesta por un grupo de éstos que están estrechamente vinculados con la libertad, la igualdad, la dignidad y la justicia.ⁱ
- *Es una educación constructora de paz.* Entendida ésta como un “nivel reducido de violencia directa y un elevado nivel de justicia” (Curle en Sedupaz; 2000:18). Esto implica una intervención educativa que combate abiertamente la violencia directa pero en la que se entiende que la paz sucede cuando se generan condiciones de justicia para quienes participan de un espacio común, cuando los conflictos se enfrentan de formas creativas y se combaten formas de violencia velada a través de la cultura y las estructuras sociales.
- *Es una educación constructora de sujetos de derecho.* Su existencia sucede a partir de la práctica cotidiana de goce y ejercicio de derechos, de la relación con el Otro, de la construcción gradual de una identidad en la que se reconocen derechos y se asumen responsabilidades ante ellos.
- *Es una educación político transformadora.* Se promueve la formación de personas comprometidas con la transformación de condiciones personales y sociales.
- *Es una educación contextualizada.* No separada de los entornos específicos en los que se genera, sino que requiere pensarse desde la relación con las vicisitudes políticas, culturales, económicas, de cada contexto.
- *Es una educación integral-holística.* Aprender a ejercer derechos y a vivir en democracia requiere capacidades integrales, en las que se articulan los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors; 1996).
- *Es una educación presente en todos los espacios curriculares y en la relación educativa.* La escuela toda es espacio para su construcción, la vida cotidiana en la institución

es oportunidad para promover aprendizajes y generar experiencias. Por tanto, se trata de una formación que se despliega en distintos ámbitos.

Trasladado al plano de la convivencia, preguntas clave serán: ¿en qué medida las reglas, valores y relaciones que se establecen en las escuelas representan oportunidades para impulsar estos postulados?, ¿cómo se aprovechan los espacios y recursos institucionales ya existentes para ello?, ¿qué mensaje sobre la convivencia se envía a estudiantes, docentes y familias?

Los reglamentos escolares y su propuesta de convivencia

Las anteriores ideas-fuerza, y otras más, cobran significados específicos al aplicarse como herramientas analíticas en distintos aspectos de la realidad escolar. En el caso del citado estudio sobre reglamentos escolares y de aula dieron pie para reconocer fenómenos como los que se ilustran a continuación.ⁱⁱ

¿Qué se reconoce como prioritario al regular la convivencia?

En el estudio realizado, el peso que cada escuela y aula le da a los elementos que se regulan fue diverso; sin embargo, desde una mirada de conjunto pueden reconocerse claros énfasis, como puede observarse en la Gráficas 1, 2 y 3:

Puede observarse, por ejemplo, cómo los *Procedimientos para conservar el orden y conductas restringidas* (que se trata básicamente de reglas prohibitivas) tienen un lugar central en los tres niveles educativos. Sólo en el caso de secundaria quedan ligeramente desplazados ante el intenso interés de las escuelas por regular la apariencia y el arreglo de los adolescentes. En este nivel existe un muy importante conjunto de reglas centradas en detallar aquello que no puede usarse como prenda, aquellas formas de peinado y arreglo personal que son permitidas y prohibidas, y las formas consideradas 'correctas' de portar el uniforme escolar. Evidentemente la edad y características de los estudiantes entran en juego como criterio para la aplicación de este elemento, ya que puede notarse su avance paulatino del Preescolar (prioridad 5), a la Primaria (prioridad 3) y la Secundaria (prioridad 1).

Situación similar, aunque con menor contraste, ocurre con el elemento *Convenciones sociales y hábitos de cortesía*, que está ausente entre los elementos más frecuentes en Preescolar, comienza a aparecer en Primaria y se fortalece ligeramente en Secundaria. Caso inverso sucede con las reglas relativas al *Cuidado de la salud y prevención de riesgos sanitarios, Participación y toma de decisiones, Colaboración (de los padres) en procesos de aprendizaje, Hábitos de higiene y vida saludable* y mecanismos de *Control de acceso a la escuela*, porque sólo están presentes en Preescolar y desaparecen entre las prioridades de los siguientes dos niveles educativos.

Se trata de ausencias destacables ya que estos elementos guardan relación directa con asuntos ligados al ejercicio de derechos, particularmente en lo relativo a la protección de la infancia (de su salud y su seguridad) y al reconocimiento de los menores como sujetos de derechos (mediante la participación y el reconocimiento de su voz). Cabe señalar, sin embargo, que en algunos de estos casos, reglas relativas a temas como la salud parecieran vincularse más con el desarrollo de *hábitos* (lavarse las manos, asistir limpios a la escuela) y menos con un ejercicio de *derechos*; esto pudiera asociarse con la idea de que es tarea fundamentalmente del Preescolar.

En términos generales puede decirse que el orden y la disciplina son los principales asuntos a regular en escuelas y aulas. Casi a la par se encuentran temas relativos al aprendizaje (disposiciones y hábitos que ayudan a aprender, el acceso y uso de materiales, los procesos de evaluación) e incluso sobre la infraestructura, donde el cuidado de los espacios y mobiliario se destaca particularmente.

En cambio, hay un conjunto de elementos cuyo peso es mínimo. Ejemplo de ello son las normas relativas a la *resolución de conflictos*, la *rendición de cuentas* sobre el uso de recursos aportados por los padres, el *cuidado de la salud y la alimentación* o la creación de *condiciones institucionales para la equidad*. Vale decir que se trata de asuntos profundamente relevantes para la tarea formativa de la escuela y su responsabilidad como espacio público, sin embargo son motivo de atención sólo para un número reducido de escuelas.

¿Cómo se aborda el ejercicio abusivo del poder?

El estudio realizado muestra que muy pocos reglamentos (50 de más de 600) hacen explícito el derecho de los alumnos a recibir un trato respetuoso de parte del colectivo docente y autoridades escolares. No existen normas de carácter técnico que aludan a procedimientos para denunciar un ejercicio abusivo del poder. Esto es muestra del desequilibrio de fuerzas en la institución y cómo las autoridades se adjudican el derecho de asignar deberes sin transparentar los que a ellos corresponden.

El énfasis de la reglamentación escolar puesto en asegurar el orden y la disciplina con frecuencia parece convertirse en un fin en sí mismo cuando tendría que considerarse un medio para crear condiciones de convivencia y aprendizaje.

Otro elemento que se destacó con claridad fue el deber de los alumnos de respetar y acatar lo propuesto por la autoridad. En la muestra analizada estaban completamente ausentes los mecanismos para inconformarse de la actuación de los docentes; lo cual puede leerse también como un deseo de obediencia para evitar su cuestionamiento.

Cabe reconocer que la relación alumno-maestro o padre-maestro no se sustenta, de hecho, en una relación de igualdad. La estructura escolar, las características de los sujetos y las condiciones de la propia relación pedagógica establecen de entrada un cierto desequilibrio entre los actores; sin

embargo, ésta puede ser enfrentada de diversas formas por los involucrados. En algún sentido, el reglamento sería una vía para gestionar los desequilibrios, hacer evidente la existencia de derechos para todos y combatir abusos que en ese marco se originaran.

No obstante, esta posibilidad se dificulta cuando (intencionalmente o no) los reglamentos excluyen de regulación a uno o más de los actores o cuando su contenido está centrado en la coerción o la limitación de libertades y derechos. En estos casos, la normatividad se convierte en una vía para fortalecer el desequilibrio inicial o para incorporarle nuevos componentes como el ejercicio autoritario del poder. La unilateralidad es un rasgo de ello, así como el énfasis en que las normas para ciertos destinatarios tengan un contenido fundamentalmente de control, como sucede con los padres de familia, especialmente en Primaria y Secundaria.

¿Cómo se expresa el derecho de los estudiantes a participar en la vida de la escuela?

Son pocas las escuelas que se refieren a la participación de cualquiera de los miembros de la comunidad, y esto se reduce en el caso de las reglas que tienen como destinatario a los alumnos. No parece ocupar un lugar relevante en la convivencia escolar, al menos no en la regla escrita, donde deberían explicitarse los procedimientos y espacios para la participación de niños, niñas y adolescentes. La capacidad de ejercicio –entendida como tener condiciones para tomar decisiones, organizarse con otros e involucrarse en acciones específicas– parece encontrarse poco estimulada, e incluso desactivada.

Un ejemplo para argumentar sobre este punto es la escasa presencia de alusiones a la participación en consejos de alumnos. Sólo se prevé en cerca de 21 reglamentos escolares, de los cuales 18 son de secundaria, dos de primaria y uno de preescolar: “Participación en consejo de alumnos” (047_RE.1 Preescolar, privada). También tiene presencia la regla referida a votar y ser votado para ocupar cargos de representación, sin embargo, son pocos los reglamentos que lo refieren (12) y todos ellos corresponden a la educación secundaria: “Ejercer el derecho de votar y ser votados para cargos de representatividad escolar (jefes y subjefes de grupo)” (114_RE.1 Secundaria).

¿Cómo se conciben las sanciones y medidas disciplinares?

Resulta particularmente importante este rubro porque en un reglamento deben exponerse, de manera clara y precisa, los procedimientos previstos para la resolución de conflictos que surgen en la vida diaria de la escuela, así como aquellas conductas o transgresiones que por su gravedad tienen una consecuencia, esto es, merecen ser sancionadas.

El simple hecho de hablar de sanciones no implica asumir un enfoque disciplinario basado en la obediencia o que se tienda a la coacción sino pronunciarse por un modelo disciplinario que eduque para asumir las consecuencias de los actos cometidos, que forme para la responsabilidad (Curwin y Mendler, 2003). En este sentido, cabe destacar el valor del reglamento escolar como instrumento clave

para dar certeza respecto a los procedimientos establecidos para asegurar orden, disciplina y convivencia en una escuela, así como evitar que se cometan arbitrariedades o se apliquen criterios personales por parte de la autoridad.

En el análisis realizado se encontró que son pocos los casos en los que se transparenta el tipo de sanción que se aplicará. Muchos de ellos se refieren a la presentación y arreglo personal, así como a un conjunto de convenciones sociales y hábitos de disciplina y comportamiento que parecen ser muy importantes para los docentes.

Un ejemplo son las sanciones que asociadas con la expectativa de obediencia y acatamiento de lo prescrito por los adultos, así como el respeto a la autoridad. En algunos casos las normas parecen tener como propósito promover el respeto entre los integrantes de la comunidad escolar, sin embargo, es evidente que prevalece un especial interés porque alumnos y padres de familia respeten a los maestros. En una mayoría del universo revisado no se enfatiza el respeto mutuo, ni los mecanismos para coaccionar conductas que provengan de faltas de los maestros a los alumnos y sus tutores. Lo establecido en algunos reglamentos evidencia un interés docente de encontrar cierta protección frente a las problemáticas que se pueden presentar en la vida cotidiana de las escuelas.

Algunas reflexiones sobre el impacto en la vida escolar

Con los matices necesarios y las limitaciones del caso, los datos anteriores muestran indicios sobre el impacto de los reglamentos en la convivencia escolar. Aquello que se considera motivo de regulación y el modo en que se regula constituyen una superficie sobre la cual se generan prácticas y se legitiman modos de relación. En este sentido, revisar críticamente estos instrumentos se vuelve relevante, tanto para docentes como para investigadores del campo. Las siguientes, son conclusiones retomadas del estudio antes referido (Landeros y Chávez, 2015)ⁱⁱⁱ:

- Lejos de ser documentos uniformes o institucionalmente estandarizados, los reglamentos son materiales profundamente vivos en cuanto a su contenido, contruidos desde realidades específicas y que dejan ver al lector (aún al lejano) algo sobre la vida de las escuelas que los generan y sus formas de convivencia.

Esta condición resulta central si se piensa a la normatividad escolar no sólo como un recurso de control, sino como un medio para que las escuelas se piensen a sí mismas, acerquen principios y normas superiores a su realidad particular e incorporen necesidades puntuales con la participación de todos los actores escolares. Con todas las limitaciones que puedan tener, puede verse como una fortaleza el hecho de que no sean documentos rígidos, derivados de formatos únicos y preestablecidos.

- Pese a esta diversidad en los reglamentos analizados se nota una profunda preocupación por el control de la conducta. De ahí que los temas más frecuentemente abordados

sean los relativos al arreglo personal, la asistencia, la puntualidad y la prohibición de conductas que se consideran como 'no permitidas. Este énfasis en la disciplina y el control no es ajeno a las complejas condiciones de organización de una escuela y la necesidad real de establecer límites y marcar pautas básicas para el desarrollo de su tarea formativa. Sin embargo esto entra en tensión con los derechos humanos cuando el control disciplinario se vuelve la razón de ser más importante de los reglamentos analizados, cuando se acompaña de un enfoque puramente restrictivo sobre las normas y cuando no se observa un mínimo reconocimiento de derechos. Cuando esto ocurre, se genera un desequilibrio que deja en desventaja los propósitos centrales de la educación (aprender a conocer, a hacer, a ser, a vivir juntos) y coloca como *fin* en sí mismo aquello que debe ser un *medio* o un recurso.

- Desde esta mirada acotada, pareciera que el interés para muchas escuelas se ubica prioritariamente en la operación y funcionamiento eficaz del servicio en la escuela. Esto guarda relación con el derecho a una educación de calidad en tanto permite contar con condiciones mínimas para aprender: una escuela en la que los estudiantes asistan regularmente, donde las clases inicien puntualmente, donde todos cuiden el mobiliario y los equipos, etcétera. Sin embargo, otros aspectos del derecho a la educación (equidad, democracia, igualdad de derechos, laicidad, igualdad de oportunidades para aprender), también centrales como condiciones para una educación de calidad, no son asumidos como prioridad por una amplia proporción de las escuelas estudiadas.

- Esto no implica que exista un orden único y deseable para organizar el contenido de un reglamento escolar, pero sí invita a reconocer que jerarquizar de una forma o de otra tiene implicaciones respecto a la calidad y la integralidad de la educación que se ofrece. Por ejemplo, colocar como centro de la normatividad la convivencia (democrática, segura, con equidad, no violenta, participativa, que ayude al aprendizaje de todos) permite que en torno a ella se construyan otras condiciones entre las que, desde luego, debe estar un cierto nivel de orden y disciplina. Por el contrario, si se coloca al centro el control de conductas, lo demás (el aprendizaje, la convivencia) aparece en un plano inferior, oscurecido o sometido.

- Si bien las escuelas y los reglamentos no son únicos ni uniformes, sí puede afirmarse que predomina una mirada restrictiva sobre la norma. Ésta parece entenderse básicamente como un medio para *limitar* la libertad (cosa que efectivamente debe hacer en parte una norma) pero no como vía para *producir* condiciones favorables a los derechos humanos y la educación. Con ello se limita la comprensión de una idea central en materia de derechos humanos y vida democrática: las normas tienen una función protectora; la necesidad de limitar la libertad radica en favorecer con ello condiciones de igualdad, equidad, solidaridad, seguridad, etcétera. Su fin en sí mismas no es controlar sino proteger derechos y favorecer condiciones que permitan el cumplimiento de un propósito.

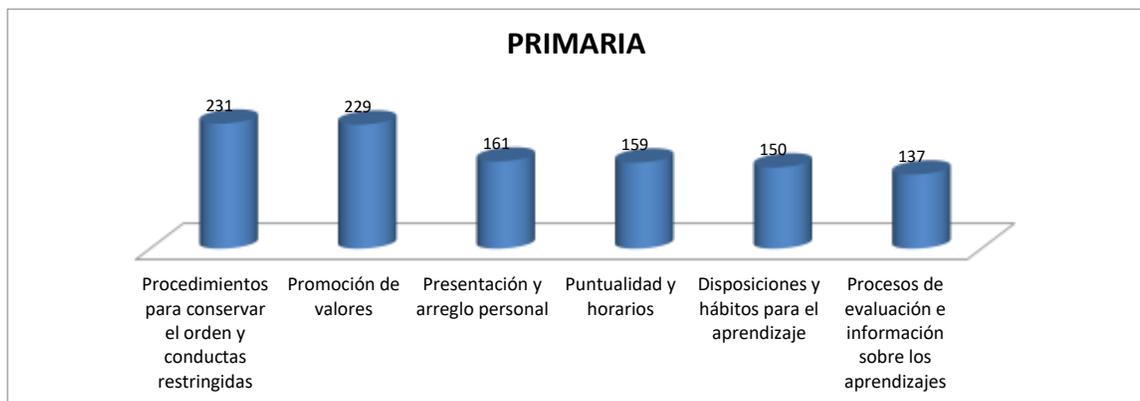
Esto requiere ser establecido en los marcos normativos y quedar claro para los sujetos involucrados; de otra forma se reduce la posibilidad de que encuentren en ellos un sentido para su vida, se los apropien y asuman compromisos con su cumplimiento.

Referencias

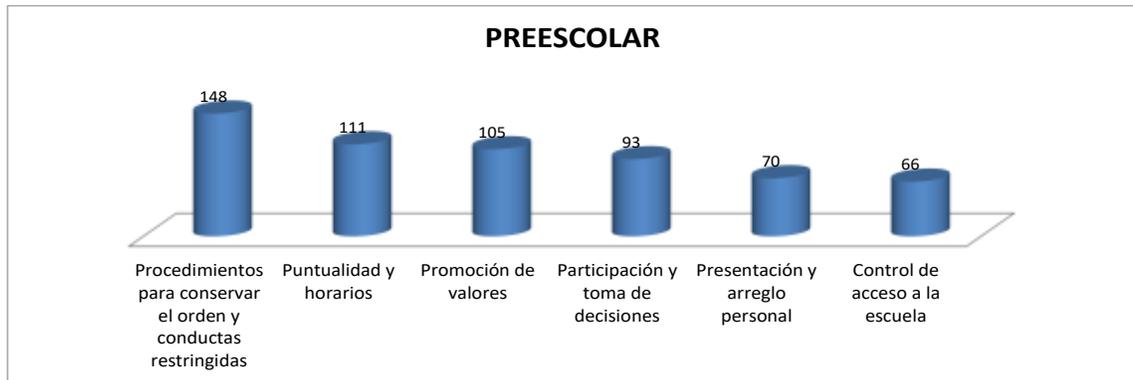
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo Educativo 2017. México: SEP.
- Landeros, L. y Chávez. C. (2015). Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México. México: INEE.
- Delors, Jaques (coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Paris: UNESCO.
- Latapí Sarre, Pablo. (2003). El debate sobre los valores en la escuela mexicana. México: FCE.
- Magendzo, Abraham. (2008). Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Chile: UNESCO/OEI/SM.
- Seminario de Educación para la Paz (SEDUPAZ). Asociación pro derechos humanos. (2000). Educar para la paz. Una propuesta posible. Madrid: Los libros de la catarata.

Tablas y gráficas

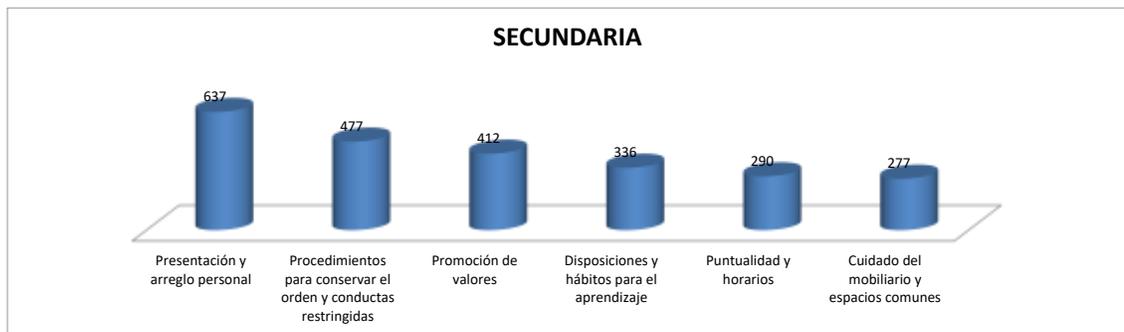
Gráfica 1



Gráfica 2



Gráfica 3



DESARROLLO DE CAPACIDADES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA: EXPERIENCIAS DEL PROGRAMA “APRENDER A PARTICIPAR, PARTICIPANDO”

MARIALI CÁRDENAS CASANUEVA

Introducción

Es bien sabido que la enseñanza y el aprendizaje de la educación ciudadana democrática requiere estrategias que vayan más allá de la adquisición de conocimiento fáctico hacia el desarrollo de habilidades y disposiciones cívicas que capaciten al individuo para contribuir en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

¿Cómo pueden las escuelas y los docentes generar las condiciones pedagógicas que le permitan a sus estudiantes desarrollar capacidades que verdaderamente les ayuden a convertirse en ciudadanos activos?

En esta presentación se describe un programa que ha sido exitoso en fortalecer las capacidades pedagógicas de docentes para alcanzar ese objetivo, con alumnos de educación básica de escuelas públicas en diversos contextos en México.

Se origina como respuesta ante el nivel de desigualdad en la región latinoamericana y la disminución de la confianza en la democracia, así como la necesidad de ampliar las oportunidades educativas que realmente le permitan a los estudiantes tener la capacidad de mejorar la calidad de su propia vida y la de otros.

El programa considera que las competencias de los docentes y los estudiantes están interrelacionadas y que a medida que los profesores mejoran sus habilidades de enseñanza, los estudiantes tendrán mejores oportunidades para desarrollar competencias también. La estrategia central del programa es una metodología participativa que permita a los profesores y estudiantes diseñar e implementar un proyecto significativo para ellos y su comunidad, basado en el análisis de su realidad, diseñar un plan de trabajo de acuerdo con sus propias capacidades y contexto, enfocado a mejorar la calidad de sus propias vidas y la de sus propias comunidades.

A través de esta metodología se desarrollan y ejercitan competencias de ciudadanía democrática -como la deliberación democrática, el sentido de pertenencia, la participación social, la

auto-eficacia autoeficacia (Bandura, 1997) y la búsqueda de un bien común. De esta manera, el programa genera oportunidades de aprendizaje que apoyan un cambio de paradigma con respecto a la participación democrática, de una disposición pasiva a una disposición activa al desarrollar un sentido de agencia.

Este programa también incluye la comprensión de un marco conceptual de democracia y participación cívica que permite a los participantes tener una reflexión continua sobre el proceso de implementación de un proyecto participativo y su relación de esos conceptos.

El programa fue diseñado por Vía Educación y se originó en 2005 desde un enfoque participativo de investigación-acción y se ha implementado en México con más de 700 maestros de escuelas públicas en diferentes contextos socioeconómicos, incluyendo escuelas marginales urbanas, comunidades rurales e indígenas en cinco estados del país (Nuevo León, Guerrero, Chiapas, Durango, Chihuahua, Guanajuato y Jalisco), alcanzando 17,000 niños y jóvenes.

El programa ha sido evaluado, con un enfoque formativo y sumativo, para mejorar el modelo y ampliar los efectos. Un estudio cuasi-experimental publicado en 2014 (Reimers F., Ortega, ME, Cárdenas, M., Estrada, A., Garza, E.) indica que el programa logró mejorar significativamente la práctica docente y con respecto a los estudiantes también tuvo un efecto positivo estadísticamente significativo en las dimensiones de los conocimientos cívicos y habilidades en la participación activa en la escuela, comparado con el grupo de comparación.

Este documento presenta los antecedentes contextuales del programa, el marco de referencia, su implementación y los resultados de evaluación.

Antecedentes contextuales

Aunque se han aplicado esfuerzos para reducir la pobreza en las últimas décadas, América Latina sigue teniendo grandes diferencias socioeconómicas; Sólo en 2014 el 10% más rico de la población había acumulado el 71% de la riqueza de la región (CEPAL, 2014). Particularmente en México, hoy el 41% de la población vive en la pobreza y el 16% de ellos en extrema pobreza (CEPAL, 2016). Esta pobreza y desigualdad económica se traduce en una desigualdad en las oportunidades educativas que crea un mecanismo de refuerzo donde la falta de desarrollo de competencias afecta la movilidad social (Reimers, 2001) y el potencial de los ciudadanos para contribuir a construir una sociedad más democrática.

A partir de la falta de conocimientos y habilidades democráticas en la región, en 2001 se firma la Carta Democrática Interamericana por los 34 estados miembros de la OEA que expresa la

importancia de "promover los valores democráticos a fin de establecer una cultura democrática y especialmente una, que preste mucha atención al desarrollo de programas y actividades para niños y jóvenes como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluyendo la libertad y la justicia social" (OEA, 2001). Este mensaje fue reafirmado en la reunión de Ministros de Educación de Trinidad y Tobago organizada por la OEA en 2005, considerando el vínculo entre democracia y educación para la ciudadanía.

Es importante mencionar que la necesidad de programas sólidos de educación para la ciudadanía democrática en México sigue siendo significativa. Los hallazgos del estudio ICCS 2009, el mayor estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana que se ha llevado a cabo, presentaron la distribución de las puntuaciones de conocimiento cívico en 38 países y México se clasifica entre los puntajes más bajos, sólo por encima de cinco países (Schulz, Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B., 2010).

Además de considerar el contexto actual, el diseño del programa es congruente con los requerimientos pedagógicos de la asignatura de Formación Cívica y Ética introducida en la Reforma Integral de la Educación Básica (2006 y 2009) y con la actual Reforma (2017). Una característica central de este programa es que refuerza el trabajo de los profesores para responder efectivamente a las demandas del currículum nacional. A través de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones cívicas, los docentes aprenden haciendo y aprenden a aplicar estrategias pedagógicas y una metodología didáctica en su aula para que puedan alcanzar mejor los objetivos de aprendizaje establecidos por el currículo nacional.

Este Programa fue cuidadosamente pensado y diseñado para ser aplicado por un maestro sin generar trabajo adicional y ser utilizado en la asignatura de Formación Cívica y Ética o asignaturas afines. Ayuda al maestro a alcanzar los objetivos del alumno en términos de desarrollo de habilidades y disposiciones cívicas, además de conocimientos fácticos. El uso de estrategias de aprendizaje específicas amplían el énfasis en la participación ciudadana democrática. Al mismo tiempo, se diseñó para ser compatible en condiciones con tiempo y recursos limitados, dado que esta es la realidad de muchos maestros de escuelas públicas.

Marco conceptual

El programa intenta expandir oportunidades de aprendizaje que desarrollen capacidades que verdaderamente resulten en mayores oportunidades de vida para los participantes (Sen, 2000). Esta noción subyace a la creación del programa y orienta sus principios fundamentales de humanización y

la forma en que los participantes son percibidos en este programa. Aunque muchos de los participantes se encuentran en condiciones socioeconómicas limitadas o vulnerables, tanto los profesores como los estudiantes son considerados capaces de mejorar su realidad por sus propios medios, ya sea su práctica docente o las condiciones de su escuela o comunidades (Freire, 1996, Hart, 1997), y merecen la oportunidad de hacerlo (Naciones Unidas, 1989).

El diseño del programa consideró el estudio de la literatura pertinente sobre la participación de los niños (Hart, 1997), el capital social (Putnam, 2000), la organización social (Ganz, 2000) y las oportunidades de aprendizaje valiosas (Dewey, 1916; Cox, Jaramillo, Reimers, 2005; Cox, 2006, Lave y Wenger, en Sherrod, Torney-Purta y Flanagan, 2010). A partir de estas nociones el programa toma en cuenta los conocimientos generados sobre las formas de enseñanza y aprendizaje que podrían ser más efectivas y trascendentales para lograr el desarrollo de competencias pedagógicas y de ciudadanía democrática.

La pedagogía utilizada en este programa considera las recomendaciones de ir hacia un enfoque pedagógico no tradicional documentada en los hallazgos del estudio de la IEA (Amadeo, J. Torney-Purta, J., 2002), que evaluó la ciudadanía y las prácticas democráticas en la juventud de 16 países y más tarde enfatizó en estudios posteriores Sherrod, L., Torney-Purta, J., Flanagan, C., 2010) concluyendo que la escuela es un buen ambiente para desarrollar la ciudadanía y las prácticas democráticas, pero que se necesitan diferentes estrategias didácticas para responder a los diferentes niveles de comprensión implícitos en el desarrollo de la ciudadanía. Es decir, la memorización y la repetición de conceptos no son suficientes: el pensamiento crítico y analítico de las diferentes situaciones, así como el debate y la negociación, son necesarios. En última instancia, este programa considera lo que estos estudios enfatizan en cuanto a la importancia de las experiencias prácticas que permitan que este aprendizaje se fortalezca y solidifique.

Se contempla la educación desde una perspectiva de pedagogía crítica (Freire 1996) como un proceso dinámico donde los participantes del programa, guiados por un facilitador, tienen la posibilidad de ampliar las oportunidades de aprendizaje a través de la reflexión de su práctica de manera dialógica. Asimismo, el diseño de este programa incorpora varias estrategias pedagógicas que contribuyen al desarrollo y el ejercicio de las competencias de ciudadanía democrática. Estos incluyen Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje Basado en Proyectos, Educación Democrática Participativa y Aprendizaje Situado; sin embargo se ha entendido que es necesario usarlos apropiadamente y de una manera concreta y definida (McIntosh, H. y Youniss, J. y Higgins-D'Alessandro en Sherrod, L., Torney-Purta, J., Flanagan, C., 2010), donde los maestros den a los estudiantes responsabilidades reales, como el poder de toma de decisiones y manejo de situaciones donde se construyan capacidades analíticas críticas. Este es el caso de este programa, donde las

estrategias pedagógicas están vinculadas a un proceso intencional de desarrollo de competencias de ciudadanía democrática, a saber, que los proyectos participativos se consideran una forma de desarrollar y ejercer esas competencias.

En este caso, la ciudadanía se define como la posibilidad que tienen las personas de participar de manera organizada, guiada por principios éticos y democráticos, en la construcción de una mejor sociedad. La ciudadanía es una experiencia concreta que el participante de este programa vive de manera consistente a través de la implementación del proyecto participativo dado que implica llevar a la práctica una iniciativa para mejorar la calidad de su entorno siguiendo la metodología participativa. De esta manera los profesores y los estudiantes pueden comenzar a pensar de manera proactiva sobre su propia realidad. Esto es, no desde una posición pasiva de sólo mirar las dificultades, sino de una manera activa desarrollando capital social y un sentido de agencia donde empiezan a pensar, ¿Qué puedo hacer? ¿Qué podemos hacer juntos para mejorar las cosas?

La metodología participativa es suficientemente detallada para ayudar a garantizar el establecimiento de situaciones de aprendizaje o experiencias generadas intencionalmente para desarrollar las competencias de ciudadanía democrática durante la implementación del proyecto. Algunas de estas situaciones son, por ejemplo, la necesidad de establecer reglas, la necesidad de entenderse a sí mismos ya su comunidad, la importancia de tener en cuenta las voces de los estudiantes para determinar la definición del proyecto, el uso de la deliberación democrática para la toma de decisiones. Tener una perspectiva de "bien común", y tener en cuenta las diferencias de los demás y las maneras de contribuir con los propios recursos personales para implementar el proyecto.

De manera similar, la metodología participativa considera el proceso de aprendizaje como una oportunidad para que cada participante ponga en práctica sus capacidades y desarrolle otras nuevas en diferentes formas (Delors, 1997; Amadeo, J. Torney-Purta, J., 2002): el participante se enfrenta a pensar, crear, resolver problemas reales, comunicarse eficazmente, analizar diferentes posibilidades, tomar decisiones sobre situaciones concretas, colaborar con otros, llevar sus ideas a la realidad, experimentar y aprender de los errores, de reconocer sus puntos de vista personales y de valorar otros y de experimentar los logros que los motiva para continuar aprendiendo.

Características que lo diferencian de otros programas

Este programa considera la realidad de los profesores y su posibilidad real de utilizar prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje. El programa también fue diseñado para que los profesores pudieran incorporar fácilmente las herramientas en su práctica de enseñanza, sin dejar de ser lo

suficientemente flexibles como para construir sobre su propia experiencia, ideas creativas, conocimiento y sentido de la realidad de sus estudiantes.

Los programas de educación en diferentes países tienen temas que promueven el conocimiento en términos de ciudadanía en temas como ética, civismo, moralidad, valores, entre otros; Sin embargo, en algunos casos, la participación de niños y jóvenes corre el riesgo de ser meramente decorativo o una simulación, como señaló Hart (1997). Este programa se esfuerza por generar una genuina participación para que, además de ser designados por adultos o consultados, los niños puedan llevar a cabo sus propias iniciativas, para que a través de este proceso puedan desarrollar habilidades que son importantes en la vida y como se mencionó anteriormente, Desarrollan un sentido de autoeficacia basada en su experiencia de saber cómo intervenir en su realidad, resolver un problema y mejorar su entorno. La confianza en la capacidad de los niños para convertirse en un agente de cambio es un factor clave que resulta en una alta motivación, perseverancia, creatividad generadora que permiten la traducción de conocimientos y habilidades a una acción eficiente (Bandura, 1997).

Por último, el diseño del programa está apoyado por la investigación desde su origen en su implementación, algo que comúnmente no se encuentra en los programas de formación docente de este tipo. Estas evaluaciones de tipo formativas y sumativas han permitido comprender mejor la experiencia de los docentes y estudiantes. También verificar la fidelidad de la implementación para mejorar la operación y el diseño del programa. Tales evaluaciones han contribuido a alcanzar el nivel actual de sistematización de los procesos del programa.

Resultados

Los resultados de los esfuerzos de evaluación formativa han sido ricos en determinar qué es lo que los maestros hacen para producir mejores resultados para los estudiantes.

Una evaluación del proceso que incluyó la observación de aula de 20 maestros participantes en cinco momentos del año escolar permitió una proximidad a la práctica docente y la verificación de ciertas competencias docentes que finalmente resultaron en el desarrollo de competencias específicas de los estudiantes (Vía Educación 2008). Por ejemplo, los docentes que implementaron la metodología participativa tuvieron alumnos capaces de comprender mejor el proceso de elaboración de un proyecto de participación y tenían más probabilidades de hacerlo con éxito. El análisis cualitativo de estas observaciones señaló que estos profesores entendían efectivamente los principios pedagógicos para la elaboración de proyectos de participación, por ejemplo: -Facilitar espacios donde los generadores de ideas son los propios estudiantes.

- Desarrollar proyectos después analizar su propia realidad y teniendo en cuenta la opinión de todos en los procesos de toma de decisiones.

- Establecer procesos de reflexión y análisis en cada fase siempre pasando por un proceso metacognitivo sobre por qué hacemos lo que hacemos.

- Asumir un papel como facilitadores del proceso, confiando en las capacidades de los estudiantes para desarrollar sus propias iniciativas.

- Orientar al grupo para garantizar la comprensión de los conceptos y la transferencia del aprendizaje a la vida cotidiana.

- Buscar que los procesos de deliberación sean democráticos e incluyan a todos los estudiantes considerando la riqueza de las diferencias incluyendo todas las opiniones. Este mismo estudio cualitativo (Vía Educación, 2008) mostró un vínculo directo entre la mejora de las competencias pedagógicas de los docentes y el cambio en el papel del docente de un enfoque más tradicional hacia un facilitador capaz de implementar una metodología participativa, además de un incremento en la motivación de los estudiantes hacia el compromiso cívico. Asimismo, la motivación de los estudiantes aumentó la motivación de los maestros para implementar estrategias pedagógicas innovadoras dirigidas a mejorar los logros académicos y las competencias de ciudadanía democrática en sus estudiantes. Los maestros reportan una mejoría en el clima escolar, más aceptación de los demás y menos burlas y burlas de sus compañeros, resultando en logros académicos.

El monitoreo de los proyectos participativos desarrollados por docentes y estudiantes indica que este elemento del programa es clave para generar un espacio para el desarrollo de las competencias de ciudadanía democrática. La complejidad de los proyectos varía de una escuela a otra y se relaciona con el contexto, todos ellos con sus propios medios. (Por ejemplo, mejorar las relaciones entre estudiantes y profesores, resolución pacífica de conflictos y esfuerzos contra la intimidación), implementación de mecanismos para mejorar el rendimiento académico (sistemas de tutoría entre compañeros y grupos de apoyo después de clases) y mejoramiento de la infraestructura (Por ejemplo, los proyectos han incluido mejorar las áreas de juego, mejorar los baños escolares, plantar árboles, creación de compostas, reciclar e incluso construir una biblioteca o llevar agua a la escuela).

Las evaluaciones sumativas de los resultados se componen de dos dimensiones: 1) el análisis de los resultados en términos de habilidades pedagógicas en los profesores y 2) el análisis de los resultados de las competencias para la participación ciudadana activa en los estudiantes. Los

cuestionarios utilizados incluyen elementos seleccionados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2009), entre otros instrumentos (TALIS, 2008, INEE, 2013).

Una evaluación reciente de resultados que consideró una medición antes y después de 142 profesores y 4.970 estudiantes, encontró que los maestros participantes aumentan el uso de métodos de enseñanza no tradicionales, su nivel de autoeficacia, sus habilidades para crear espacios de deliberación dentro del aula y mejoran su capacidad para realizar actividades centradas en temas de ciudadanía y democracia (Vía Educación, 2012).

Otra evaluación de los resultados del programa se publicó en 2014 (Reimers F., Ortega, M.E., Cárdenas, M., Estrada, A., Garza, E.). Este estudio explica el impacto de la formación docente a través de propuestas innovadoras de Cívica y Ética centradas en el desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes de secundaria. La evaluación tuvo un diseño cuasi-experimental y utilizó una muestra de 60 profesores y un total de 2.608 estudiantes, con grupos intra-escolares comparativos. El estudio consideró la implementación de la metodología participativa en uno de los grupos de tratamiento y muestra resultados que son estadísticamente significativos para las prácticas pedagógicas generales de los maestros, también para el desarrollo de las competencias docentes para la pedagogía cívica, discusión de temas cívicos y oportunidades para la participación de los estudiantes en la escuela y la toma de decisiones. En cuanto a los estudiantes, la evaluación demostró resultados estadísticamente significativos en los estudiantes en las actitudes hacia la igualdad de género, el conocimiento cívico y habilidades, la participación de los estudiantes en la escuela y la visión para el futuro. Este grupo de tratamiento también muestra un impacto marginalmente significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación interpersonal y en la intención de la acción política y social en la comunidad. El estudio también indica que hay un impacto negativo en la confianza en las instituciones. "Esto podría ser el resultado de la combinación de un mayor conocimiento del papel y las responsabilidades de las instituciones gubernamentales con lo que su percepción del contexto actual al evaluar su desempeño (Reimers F., Ortega ME, Cárdenas, M. Estrada, A., Garza, E., pp. 48, 2014). "

En síntesis, la implementación de la metodología participativa amplía las oportunidades de enseñanza y aprendizaje para los docentes participantes y sus alumnos, aunque las diferentes demandas escolares y la voluntad de los profesores de cambiar su estilo de enseñanza, los docentes que se comprometen a mejorar su práctica docente, logran el desarrollo de competencias pedagógicas y sus estudiantes demuestran una gran motivación en participar para mejorar su comunidad escolar considerando una perspectiva de bien común y en la práctica se involucran más cívicamente.

Referencias

- Amadeo, J. Torney-Purta, J. (2002). Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries. IEA, Amsterdam
- Bandura, A (1997) Self-Efficacy: The Exercise of Control, Worth Publishers; 1st edition, CA
- CEPAL, Base de Estadísticas e Indicadores Sociales (BADEINSO). <http://tinyurl.com/badeinso> en La democracia de ciudadanía. Una agenda para la construcción de ciudadanía en América Latina, PNUD y OEA, Washington, 2010.
- CEPAL (2014) Social Panorama of Latin America, United Nations, Santiago de Chile.
- CEPAL (2016) CEPALSTAT | Databases and Statistical Publications, http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Perfil_Nacional_Social.html?pais=MEX&idioma=english
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación.
- Cox, C. (2006) Jóvenes y ciudadanía política en América Latina, Desafíos al Currículo, Revista Prelac, No.3, Diciembre 2006.
- Delors, J.(1996) La Educación encierra un Tesoro, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the XXI Century, Ediciones UNESCO, Paris Francia.
- Dewey, J.(1916) Democracy and Education, The Free Press, Later Printing edition, February 1, 1997, New York
- Freire, Paulo (1996) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, XIX Edición, Siglo veintiuno editores, México
- Gardner, H. (1999) Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century, Basic books, New York.
- Ganz, M (2000) Organizing notes, Mapping the social world, Harvard KSG, Cambridge, MA.
- Hart, Roger (1997) Children's participation, The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care, Earthscan and UNICEF, London and New York.

- Kerr (2002) Original-César Bîrzéa, David Kerr, Rolf Mikkelsen, Isak Froumin, Bruno Losito, Milan Pol, Mitja Sardoc (2004) All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies, Council of Europe.
- OEA (2001) Carta Democrática Interamericana, Organización de los Estados Americanos, Washington, DC
- OEA (2005) IV Reunión Interamericana de Ministros de Educación. Resolución aprobada por los Ministerios de Educación de las Américas, Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas, Trinidad y Tobago
- OECD (2012) PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Osley, A., Starkey, H. (2004). Study o the Advances in Civic Education in Education Systems: Good Practices in Industrialized Countries. Washington/Geneva: InterAmerican Development Bank - Education Network of the Regional Policy Dialog and the UNESCO International Bureau of Education.
- Putnam, R. (2000). Bowling alone, The collapse and revival of american community. New York: Simon and Schuster.
- Reimers, F. (2001) Unequal Schools, Unequal Chances: The Challenges to Equal Opportunity in the Americas, David Rockefeller Center Series on Latin American Studies, Cambridge, MA.
- Reimers, F. (2008). Assessing Citizenship Skills in Latin America. The Development of a Regional Module as part of the International Civic and Citizenship Study. Paper presented at the AERA - Annual Meeting of the American Educational Research Association, p.18.
- Reimers, F., Ortega, ME., Cárdenas, M., Estrada, A., Garza, E.(2014) Empowering Teaching for Participatory Citizenship: Evaluating the Impact of Alternative Civic Education Pedagogies on Civic Attitudes, Knowledge and Skills of Eight-grade Students in Mexico, Journal of Social Science Education, Volume 13, Number 4, Winter 2014
- Sen, A. (2000) Development as freedom, Anchor Books, New York
- Sherrod, L., Torney-Purta, J., Flanagan, C.(2010) Handbook of Research on Civic Engagement in Youth, Wiley, New Jersey.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B.,(2010) ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38

- countries, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, The Netherlands
- UNDP (2004) La democracia en América Latina, hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos, 2ª. Ed., Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, Buenos Aires.
- Vía Educación (2006) Sistema participativo de desarrollo sustentable, information in www.viaeducation.org
- Vía Educación (2008) Qualitative Study of a Teacher Training Program for the Development of Democratic Citizenship Competencies in Students, Vía Educación, Mexico
- Vía Educación (2012) Formative and Summative Evaluation of a Teacher Training Program for the Development of Democratic Citizenship Competencies in Students, Vía Educación, Mexico
- TALIS (2014) TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD, Paris, Fr.

ⁱ Al respecto, vale la pena remitir al estudio realizado por Pablo Latapí Sarre, “El debate sobre los valores en la escuela mexicana” (Latapí, 2003), en el que analiza y clasifica los distintos enfoques para la educación en valores. Puede identificarse ahí la existencia de posturas muy diversas e incluso antagónicas, y reconocer aquellas que resultan congruentes con los planteamientos hechos aquí.

ⁱⁱ Las conclusiones presentadas en este escrito se desprenden únicamente del análisis realizado a un universo específico de documentos y se limita al contenido explícito de los reglamentos. No tienen intenciones de generalización.

ⁱⁱⁱ Se retoman aquí fragmentos textuales. La versión completa puede consultarse en el libro, disponible en línea en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/232/P1C232.pdf>

DESARROLLO DE CAPACIDADES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA: EXPERIENCIAS DEL PROGRAMA “APRENDER A PARTICIPAR, PARTICIPANDO”

MARIALI CÁRDENAS CASANUEVA

Introducción

Es bien sabido que la enseñanza y el aprendizaje de la educación ciudadana democrática requiere estrategias que vayan más allá de la adquisición de conocimiento fáctico hacia el desarrollo de habilidades y disposiciones cívicas que capaciten al individuo para contribuir en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

¿Cómo pueden las escuelas y los docentes generar las condiciones pedagógicas que le permitan a sus estudiantes desarrollar capacidades que verdaderamente les ayuden a convertirse en ciudadanos activos?

En esta presentación se describe un programa que ha sido exitoso en fortalecer las capacidades pedagógicas de docentes para alcanzar ese objetivo, con alumnos de educación básica de escuelas públicas en diversos contextos en México.

Se origina como respuesta ante el nivel de desigualdad en la región latinoamericana y la disminución de la confianza en la democracia, así como la necesidad de ampliar las oportunidades educativas que realmente le permitan a los estudiantes tener la capacidad de mejorar la calidad de su propia vida y la de otros.

El programa considera que las competencias de los docentes y los estudiantes están interrelacionadas y que a medida que los profesores mejoran sus habilidades de enseñanza, los estudiantes tendrán mejores oportunidades para desarrollar competencias también. La estrategia central del programa es una metodología participativa que permita a los profesores y estudiantes diseñar e implementar un proyecto significativo para ellos y su comunidad, basado en el análisis de su realidad, diseñar un plan de trabajo de acuerdo con sus propias capacidades y contexto, enfocado a mejorar la calidad de sus propias vidas y la de sus propias comunidades.

A través de esta metodología se desarrollan y ejercitan competencias de ciudadanía democrática -como la deliberación democrática, el sentido de pertenencia, la participación social, la auto-eficacia autoeficacia (Bandura, 1997) y la búsqueda de un bien común. De esta manera, el programa genera oportunidades de aprendizaje que apoyan un cambio de paradigma con respecto a la participación democrática, de una disposición pasiva a una disposición activa al desarrollar un sentido de agencia.

Este programa también incluye la comprensión de un marco conceptual de democracia y participación cívica que permite a los participantes tener una reflexión continua sobre el proceso de implementación de un proyecto participativo y su relación de esos conceptos.

El programa fue diseñado por Vía Educación y se originó en 2005 desde un enfoque participativo de investigación-acción y se ha implementado en México con más de 700 maestros de escuelas públicas en diferentes contextos socioeconómicos, incluyendo escuelas marginales urbanas, comunidades rurales e indígenas en cinco estados del país (Nuevo León, Guerrero, Chiapas, Durango, Chihuahua, Guanajuato y Jalisco), alcanzando 17,000 niños y jóvenes.

El programa ha sido evaluado, con un enfoque formativo y sumativo, para mejorar el modelo y ampliar los efectos. Un estudio cuasi-experimental publicado en 2014 (Reimers F., Ortega, ME, Cárdenas, M., Estrada, A., Garza, E.) indica que el programa logró mejorar significativamente la práctica docente y con respecto a los estudiantes también tuvo un efecto positivo estadísticamente significativo en las dimensiones de los conocimientos cívicos y habilidades en la participación activa en la escuela, comparado con el grupo de comparación.

Este documento presenta los antecedentes contextuales del programa, el marco de referencia, su implementación y los resultados de evaluación.

Antecedentes contextuales

Aunque se han aplicado esfuerzos para reducir la pobreza en las últimas décadas, América Latina sigue teniendo grandes diferencias socioeconómicas; Sólo en 2014 el 10% más rico de la población había acumulado el 71% de la riqueza de la región (CEPAL, 2014). Particularmente en México, hoy el 41% de la población vive en la pobreza y el 16% de ellos en extrema pobreza (CEPAL, 2016). Esta pobreza y desigualdad económica se traduce en una desigualdad en las oportunidades educativas que crea un mecanismo de refuerzo donde la falta de desarrollo de competencias afecta la movilidad social (Reimers, 2001) y el potencial de los ciudadanos para contribuir a construir una sociedad más democrática.

A partir de la falta de conocimientos y habilidades democráticas en la región, en 2001 se firma la Carta Democrática Interamericana por los 34 estados miembros de la OEA que expresa la importancia de "promover los valores democráticos a fin de establecer una cultura democrática y especialmente una, que preste mucha atención al desarrollo de programas y actividades para niños y jóvenes como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluyendo la libertad y la justicia social" (OEA, 2001). Este mensaje fue reafirmado en la reunión de Ministros de Educación de Trinidad y Tobago organizada por la OEA en 2005, considerando el vínculo entre democracia y educación para la ciudadanía.

Es importante mencionar que la necesidad de programas sólidos de educación para la ciudadanía democrática en México sigue siendo significativa. Los hallazgos del estudio ICCS 2009, el

mayor estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana que se ha llevado a cabo, presentaron la distribución de las puntuaciones de conocimiento cívico en 38 países y México se clasifica entre los puntajes más bajos, sólo por encima de cinco países (Schulz, Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B., 2010).

Además de considerar el contexto actual, el diseño del programa es congruente con los requerimientos pedagógicos de la asignatura de Formación Cívica y Ética introducida en la Reforma Integral de la Educación Básica (2006 y 2009) y con la actual Reforma (2017). Una característica central de este programa es que refuerza el trabajo de los profesores para responder efectivamente a las demandas del currículum nacional. A través de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones cívicas, los docentes aprenden haciendo y aprenden a aplicar estrategias pedagógicas y una metodología didáctica en su aula para que puedan alcanzar mejor los objetivos de aprendizaje establecidos por el currículo nacional.

Este Programa fue cuidadosamente pensado y diseñado para ser aplicado por un maestro sin generar trabajo adicional y ser utilizado en la asignatura de Formación Cívica y Ética o asignaturas afines. Ayuda al maestro a alcanzar los objetivos del alumno en términos de desarrollo de habilidades y disposiciones cívicas, además de conocimientos fácticos. El uso de estrategias de aprendizaje específicas amplían el énfasis en la participación ciudadana democrática. Al mismo tiempo, se diseñó para ser compatible en condiciones con tiempo y recursos limitados, dado que esta es la realidad de muchos maestros de escuelas públicas.

Marco conceptual

El programa intenta expandir oportunidades de aprendizaje que desarrollen capacidades que verdaderamente resulten en mayores oportunidades de vida para los participantes (Sen, 2000). Esta noción subyace a la creación del programa y orienta sus principios fundamentales de humanización y la forma en que los participantes son percibidos en este programa. Aunque muchos de los participantes se encuentran en condiciones socioeconómicas limitadas o vulnerables, tanto los profesores como los estudiantes son considerados capaces de mejorar su realidad por sus propios medios, ya sea su práctica docente o las condiciones de su escuela o comunidades (Freire, 1996, Hart, 1997), y merecen la oportunidad de hacerlo (Naciones Unidas, 1989).

El diseño del programa consideró el estudio de la literatura pertinente sobre la participación de los niños (Hart, 1997), el capital social (Putnam, 2000), la organización social (Ganz, 2000) y las oportunidades de aprendizaje valiosas (Dewey, 1916; Cox, Jaramillo, Reimers, 2005; Cox, 2006, Lave

y Wenger, en Sherrod, Torney-Purta y Flanagan, 2010). A partir de estas nociones el programa toma en cuenta los conocimientos generados sobre las formas de enseñanza y aprendizaje que podrían ser más efectivas y trascendentales para lograr el desarrollo de competencias pedagógicas y de ciudadanía democrática.

La pedagogía utilizada en este programa considera las recomendaciones de ir hacia un enfoque pedagógico no tradicional documentada en los hallazgos del estudio de la IEA (Amadeo, J. Torney-Purta, J., 2002), que evaluó la ciudadanía y las prácticas democráticas en la juventud de 16 países y más tarde enfatizó en estudios posteriores Sherrod, L., Torney-Purta, J., Flanagan, C., 2010) concluyendo que la escuela es un buen ambiente para desarrollar la ciudadanía y las prácticas democráticas, pero que se necesitan diferentes estrategias didácticas para responder a los diferentes niveles de comprensión implícitos en el desarrollo de la ciudadanía. Es decir, la memorización y la repetición de conceptos no son suficientes: el pensamiento crítico y analítico de las diferentes situaciones, así como el debate y la negociación, son necesarios. En última instancia, este programa considera lo que estos estudios enfatizan en cuanto a la importancia de las experiencias prácticas que permitan que este aprendizaje se fortalezca y solidifique.

Se contempla la educación desde una perspectiva de pedagogía crítica (Freire 1996) como un proceso dinámico donde los participantes del programa, guiados por un facilitador, tienen la posibilidad de ampliar las oportunidades de aprendizaje a través de la reflexión de su práctica de manera dialógica. Asimismo, el diseño de este programa incorpora varias estrategias pedagógicas que contribuyen al desarrollo y el ejercicio de las competencias de ciudadanía democrática. Estos incluyen Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje Basado en Proyectos, Educación Democrática Participativa y Aprendizaje Situado; sin embargo se ha entendido que es necesario usarlos apropiadamente y de una manera concreta y definida (McIntosh, H. y Youniss, J. y Higgins-D'Alessandro en Sherrod, L., Torney-Purta, J., Flanagan, C., 2010), donde los maestros den a los estudiantes responsabilidades reales, como el poder de toma de decisiones y manejo de situaciones donde se construyan capacidades analíticas críticas. Este es el caso de este programa, donde las estrategias pedagógicas están vinculadas a un proceso intencional de desarrollo de competencias de ciudadanía democrática, a saber, que los proyectos participativos se consideran una forma de desarrollar y ejercer esas competencias.

En este caso, la ciudadanía se define como la posibilidad que tienen las personas de participar de manera organizada, guiada por principios éticos y democráticos, en la construcción de una mejor sociedad. La ciudadanía es una experiencia concreta que el participante de este programa vive de manera consistente a través de la implementación del proyecto participativo dado que implica llevar a la práctica una iniciativa para mejorar la calidad de su entorno siguiendo la metodología participativa.

De esta manera los profesores y los estudiantes pueden comenzar a pensar de manera proactiva sobre su propia realidad. Esto es, no desde una posición pasiva de sólo mirar las dificultades, sino de una manera activa desarrollando capital social y un sentido de agencia donde empiezan a pensar, ¿Qué puedo hacer? ¿Qué podemos hacer juntos para mejorar las cosas?

La metodología participativa es suficientemente detallada para ayudar a garantizar el establecimiento de situaciones de aprendizaje o experiencias generadas intencionalmente para desarrollar las competencias de ciudadanía democrática durante la implementación del proyecto. Algunas de estas situaciones son, por ejemplo, la necesidad de establecer reglas, la necesidad de entenderse a sí mismos ya su comunidad, la importancia de tener en cuenta las voces de los estudiantes para determinar la definición del proyecto, el uso de la deliberación democrática para la toma de decisiones. Tener una perspectiva de "bien común", y tener en cuenta las diferencias de los demás y las maneras de contribuir con los propios recursos personales para implementar el proyecto.

De manera similar, la metodología participativa considera el proceso de aprendizaje como una oportunidad para que cada participante ponga en práctica sus capacidades y desarrolle otras nuevas en diferentes formas (Delors, 1997; Amadeo, J. Torney-Purta, J., 2002): el participante se enfrenta a pensar, crear, resolver problemas reales, comunicarse eficazmente, analizar diferentes posibilidades, tomar decisiones sobre situaciones concretas, colaborar con otros, llevar sus ideas a la realidad, experimentar y aprender de los errores, de reconocer sus puntos de vista personales y de valorar otros y de experimentar los logros que los motiva para continuar aprendiendo.

Características que lo diferencian de otros programas

Este programa considera la realidad de los profesores y su posibilidad real de utilizar prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje. El programa también fue diseñado para que los profesores pudieran incorporar fácilmente las herramientas en su práctica de enseñanza, sin dejar de ser lo suficientemente flexibles como para construir sobre su propia experiencia, ideas creativas, conocimiento y sentido de la realidad de sus estudiantes.

Los programas de educación en diferentes países tienen temas que promueven el conocimiento en términos de ciudadanía en temas como ética, civismo, moralidad, valores, entre otros; Sin embargo, en algunos casos, la participación de niños y jóvenes corre el riesgo de ser meramente decorativo o una simulación, como señaló Hart (1997). Este programa se esfuerza por generar una genuina participación para que, además de ser designados por adultos o consultados, los niños puedan llevar a cabo sus propias iniciativas, para que a través de este proceso puedan desarrollar habilidades que son importantes en la vida y como se mencionó anteriormente, Desarrollan un sentido

de autoeficacia basada en su experiencia de saber cómo intervenir en su realidad, resolver un problema y mejorar su entorno. La confianza en la capacidad de los niños para convertirse en un agente de cambio es un factor clave que resulta en una alta motivación, perseverancia, creatividad generadora que permiten la traducción de conocimientos y habilidades a una acción eficiente (Bandura, 1997).

Por último, el diseño del programa está apoyado por la investigación desde su origen en su implementación, algo que comúnmente no se encuentra en los programas de formación docente de este tipo. Estas evaluaciones de tipo formativas y sumativas han permitido comprender mejor la experiencia de los docentes y estudiantes. También verificar la fidelidad de la implementación para mejorar la operación y el diseño del programa. Tales evaluaciones han contribuido a alcanzar el nivel actual de sistematización de los procesos del programa.

Resultados

Los resultados de los esfuerzos de evaluación formativa han sido ricos en determinar qué es lo que los maestros hacen para producir mejores resultados para los estudiantes.

Una evaluación del proceso que incluyó la observación de aula de 20 maestros participantes en cinco momentos del año escolar permitió una proximidad a la práctica docente y la verificación de ciertas competencias docentes que finalmente resultaron en el desarrollo de competencias específicas de los estudiantes (Vía Educación 2008). Por ejemplo, los docentes que implementaron la metodología participativa tuvieron alumnos capaces de comprender mejor el proceso de elaboración de un proyecto de participación y tenían más probabilidades de hacerlo con éxito. El análisis cualitativo de estas observaciones señaló que estos profesores entendían efectivamente los principios pedagógicos para la elaboración de proyectos de participación, por ejemplo:

- Facilitar espacios donde los generadores de ideas son los propios estudiantes.
- Desarrollar proyectos después analizar su propia realidad y teniendo en cuenta la opinión de todos en los procesos de toma de decisiones.

- Establecer procesos de reflexión y análisis en cada fase siempre pasando por un proceso metacognitivo sobre por qué hacemos lo que hacemos.

- Asumir un papel como facilitadores del proceso, confiando en las capacidades de los estudiantes para desarrollar sus propias iniciativas.

- Orientar al grupo para garantizar la comprensión de los conceptos y la transferencia del aprendizaje a la vida cotidiana.

- Buscar que los procesos de deliberación sean democráticos e incluyan a todos los estudiantes considerando la riqueza de las diferencias incluyendo todas las opiniones. Este mismo estudio cualitativo (Vía Educación, 2008) mostró un vínculo directo entre la mejora de las competencias pedagógicas de los docentes y el cambio en el papel del docente de un enfoque más tradicional hacia un facilitador capaz de implementar una metodología participativa, además de un incremento en la motivación de los estudiantes hacia el compromiso cívico. Asimismo, la motivación de los estudiantes aumentó la motivación de los maestros para implementar estrategias pedagógicas innovadoras dirigidas a mejorar los logros académicos y las competencias de ciudadanía democrática en sus estudiantes. Los maestros reportan una mejoría en el clima escolar, más aceptación de los demás y menos burlas y burlas de sus compañeros, resultando en logros académicos.

El monitoreo de los proyectos participativos desarrollados por docentes y estudiantes indica que este elemento del programa es clave para generar un espacio para el desarrollo de las competencias de ciudadanía democrática. La complejidad de los proyectos varía de una escuela a otra y se relaciona con el contexto, todos ellos con sus propios medios. (Por ejemplo, mejorar las relaciones entre estudiantes y profesores, resolución pacífica de conflictos y esfuerzos contra la intimidación), implementación de mecanismos para mejorar el rendimiento académico (sistemas de tutoría entre compañeros y grupos de apoyo después de clases) y mejoramiento de la infraestructura (Por ejemplo, los proyectos han incluido mejorar las áreas de juego, mejorar los baños escolares, plantar árboles, creación de compostas, reciclar e incluso construir una biblioteca o llevar agua a la escuela).

Las evaluaciones sumativas de los resultados se componen de dos dimensiones: 1) el análisis de los resultados en términos de habilidades pedagógicas en los profesores y 2) el análisis de los resultados de las competencias para la participación ciudadana activa en los estudiantes. Los cuestionarios utilizados incluyen elementos seleccionados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2009), entre otros instrumentos (TALIS, 2008, INEE, 2013).

Una evaluación reciente de resultados que consideró una medición antes y después de 142 profesores y 4.970 estudiantes, encontró que los maestros participantes aumentan el uso de métodos de enseñanza no tradicionales, su nivel de autoeficacia, sus habilidades para crear espacios de deliberación dentro del aula y mejoran su capacidad para realizar actividades centradas en temas de ciudadanía y democracia (Vía Educación, 2012).

Otra evaluación de los resultados del programa se publicó en 2014 (Reimers F., Ortega, M.E., Cárdenas, M., Estrada, A., Garza, E.). Este estudio explica el impacto de la formación docente a través de propuestas innovadoras de Cívica y Ética centradas en el desarrollo de las competencias

ciudadanas en los estudiantes de secundaria. La evaluación tuvo un diseño cuasi-experimental y utilizó una muestra de 60 profesores y un total de 2.608 estudiantes, con grupos intra-escolares comparativos. El estudio consideró la implementación de la metodología participativa en uno de los grupos de tratamiento y muestra resultados que son estadísticamente significativos para las prácticas pedagógicas generales de los maestros, también para el desarrollo de las competencias docentes para la pedagogía cívica, discusión de temas cívicos y oportunidades para la participación de los estudiantes en la escuela y la toma de decisiones. En cuanto a los estudiantes, la evaluación demostró resultados estadísticamente significativos en los estudiantes en las actitudes hacia la igualdad de género, el conocimiento cívico y habilidades, la participación de los estudiantes en la escuela y la visión para el futuro. Este grupo de tratamiento también muestra un impacto marginalmente significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación interpersonal y en la intención de la acción política y social en la comunidad. El estudio también indica que hay un impacto negativo en la confianza en las instituciones. "Esto podría ser el resultado de la combinación de un mayor conocimiento del papel y las responsabilidades de las instituciones gubernamentales con lo que su percepción del contexto actual al evaluar su desempeño (Reimers F., Ortega ME, Cárdenas, M. Estrada, A., Garza, E., pp. 48, 2014)."

En síntesis, la implementación de la metodología participativa amplía las oportunidades de enseñanza y aprendizaje para los docentes participantes y sus alumnos, aunque las diferentes demandas escolares y la voluntad de los profesores de cambiar su estilo de enseñanza, los docentes que se comprometen a mejorar su práctica docente, logran el desarrollo de competencias pedagógicas y sus estudiantes demuestran una gran motivación en participar para mejorar su comunidad escolar considerando una perspectiva de bien común y en la práctica se involucran más cívicamente.

Referencias

- Amadeo, J. Torney-Purta, J. (2002). Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries. IEA, Amsterdam
- Bandura, A (1997) Self-Efficacy: The Exercise of Control, Worth Publishers; 1st edition, CA
- CEPAL, Base de Estadísticas e Indicadores Sociales (BADEINSO). <http://tinyurl.com/badeinso> en La democracia de ciudadanía. Una agenda para la construcción de ciudadanía en América Latina, PNUD y OEA, Washington, 2010.
- CEPAL (2014) Social Panorama of Latin America, United Nations, Santiago de Chile.

- CEPAL (2016) CEPALSTAT | Databases and Statistical Publications, http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Perfil_Nacional_Social.html?pais=MEX&idioma=english
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación.
- Cox, C. (2006) Jóvenes y ciudadanía política en América Latina, Desafíos al Currículo, Revista Prelac, No.3, Diciembre 2006.
- Delors, J. (1996) La Educación encierra un Tesoro, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the XXI Century, Ediciones UNESCO, Paris Francia.
- Dewey, J. (1916) Democracy and Education, The Free Press, Later Printing edition, February 1, 1997, New York
- Freire, Paulo (1996) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, XIX Edición, Siglo veintiuno editores, México
- Gardner, H. (1999) Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century, Basic books, New York.
- Ganz, M (2000) Organizing notes, Mapping the social world, Harvard KSG, Cambridge, MA.
- Hart, Roger (1997) Children's participation, The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care, Earthscan and UNICEF, London and New York.
- Kerr (2002) Original-César Bîrzéa, David Kerr, Rolf Mikkelsen, Isak Froumin, Bruno Losito, Milan Pol, Mitja Sardoc (2004) All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies, Council of Europe.
- OEA (2001) Carta Democrática Interamericana, Organización de los Estados Americanos, Washington, DC
- OEA (2005) IV Reunión Interamericana de Ministros de Educación. Resolución aprobada por los Ministerios de Educación de las Américas, Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas, Trinidad y Tobago

- OECD (2012) PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Osley, A., Starkey, H. (2004). Study o the Advances in Civic Education in Education Systems: Good Practices in Industrialized Countries. Washington/Geneva: InterAmerican Development Bank - Education Network of the Regional Policy Dialog and the UNESCO International Bureau of Education.
- Putnam, R. (2000). Bowling alone, The collapse and revival of american commmunity. New York: Simon and Schuster.
- Reimers, F. (2001) Unequal Schools, Unequal Chances: The Challenges to Equal Opportunity in the Americas, David Rockefeller Center Series on Latin American Studies, Cambridge, MA.
- Reimers, F. (2008). Assessing Citizenship Skills in Latin America. The Development of a Regional Module as part of the International Civic and Citizenship Study. Paper presented at the AERA - Annual Meeting of the American Educational Research Association, p.18.
- Reimers, F., Ortega, ME., Cárdenas, M., Estrada, A., Garza, E.(2014) Empowering Teaching for Participatory Citizenship: Evaluating the Impact of Alternative Civic Education Pedagogies on Civic Attitudes, Knowledge and Skills of Eight-grade Students in Mexico, Journal of Social Science Education, Volume 13, Number 4, Winter 2014
- Sen, A. (2000) Development as freedom, Anchor Books, New York
- Sherrod, L., Torney-Purta, J.,Flanagan, C.(2010) Handbook of Research on Civic Engagement in Youth, Wiley, New Jersey.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B.,(2010) ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, The Netherlands
- UNDP (2004) La democracia en América Latina, hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos, 2ª. Ed., Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, Buenos Aires.
- Vía Educación (2006) Sistema participativo de desarrollo sustentable, information in www.viaeducation.org
- Vía Educación (2008) Qualitative Study of a Teacher Training Program for the Development of Democratic Citizenship Competencies in Students, Vía Educación, Mexico



Vía Educación (2012) Formative and Summative Evaluation of a Teacher Training Program for the Development of Democratic Citizenship Competencies in Students, Vía Educación, Mexico

TALIS (2014) TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD, Paris, Fr.