

## **El docente como promotor de la pedagogía de la convivencia para la educación por la paz (pp.194-207)**

María Elena López Serrano  
Rosa María Medrano Domínguez  
Patricia Villar López, patyvil29@hotmail.com  
Doctorado en Educación  
Escuela Normal de Capulhuac, México  
Zona Escolar J230

### **Resumen**

Reconocer la diversidad en el espacio áulico permite propiciar espacios de convivencia armónica que promuevan y acepten la interculturalidad, por ello el docente se convierte en el eje nodal para propiciar las condiciones que permitan a los estudiantes reconocerse como seres iguales capaces de desarrollar al máximo sus capacidades académicas y personales.

Para conseguir este objetivo es fundamental que el docente se reconozca en sí mismo y en los demás, de tal forma que genere espacios en el que los alumnos se identifiquen como seres sociales capaces de interactuar con sus pares, con la comunidad educativa y su entorno.

Lo hasta aquí descrito sustenta la propuesta de la pedagogía de la convivencia en el espacio áulico como promotor de la educación para la paz que contribuya a la disminución de la violencia que se vivencia en la sociedad.

La propuesta se sustenta en una investigación documental respecto a la pedagogía de la convivencia vinculada con la diversidad e interculturalidad para promover la educación por la paz.

La propuesta reconoce al docente como el eje que impulsa la educación por la paz a través de propiciar ambientes armónicos en el aula.

No es posible hablar de Convivencia armónica sin considerar la conciencia del docente respecto a su rol como educador social, que promueve a través de la Pedagogía de la Convivencia una educación intercultural que atienda a la diversidad y que favorezca la educación para la paz y contribuya a la disminución de la violencia cultural.

**Palabras clave:** Pedagogía de la convivencia, Interculturalidad y educación por la paz.

### **Introducción**

Hasta hace algunos años se tenía la idea que en la educación escolarizada se centraba en el desarrollo de aspectos cognitivos, conceptuales y procedimentales, con un énfasis mayor en lo cognoscitivo, hoy día y derivado de exhaustivos estudios de personal especializado se identifica la necesidad de que en los espacios áulicos también se generen otro tipo de competencias que tal como se propone por Jacques Delors se centran en Aprender a Conocer, Ser, Hacer y Convivir; motivo por el cual resulta fundamental que en los espacios

escolares se fortalezcan las relaciones entre alumno - alumno y docente-alumno, así como docente-docente; ya que como lo afirma Salazar (2013):

Es común que algunos estudiantes mexicanos y mexiquenses, formen parte de una escalada de intolerancias hacia las diferencias culturales, al tiempo que viven en medio de manifestaciones de corrupción, discriminación e injusticias en sus distintos entornos; acciones que provocan conflictos de manera constante entre la comunidad educativa (estudiantes y sus familias, profesores/as, personal de apoyo a la educación y directivos), quienes llegan a ver en la violencia la solución inmediata a conflictos y problemas (P.1).

Por ello, la escuela requiere generar las condiciones para convivir de forma pacífica y así lograr una juventud y adultez sana; sin embargo al revisar datos como el que afirma que en la capital del país, según datos del Gobierno “... el 44 por ciento de niñas, niños y jóvenes ha sido víctimas de acoso escolar, principalmente de maltrato verbal, psicológico, físico y sexual” (Arista, 2011), es claro que aún hay aspectos a fortalecer.

La información descrita explica la razón de ser de este estudio de investigación el cual tiene la finalidad de generar una propuesta que permita desde las aulas contribuir a disminuir esta problemática. La propuesta tiene como eje de análisis la pedagogía de la convivencia por lo que la pregunta central del escrito es ¿Cómo el docente de educación básica puede promover la educación para la paz por medio de la pedagogía de la convivencia.

Para responder el cuestionamiento anterior se centra el análisis en la educación básica, que en México es obligatoria tal como lo declara el artículo tercero de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. De acuerdo con la Educación básica (Plan de estudios 2011), el alumno se desenvuelve y participa activamente en la construcción de una sociedad democrática.

- Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y en apego a la ley.
- Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.

Reconocer que la educación debe preparar al hombre para vivir una vida en plenitud, es decir, en relación creadora con sus semejantes y con la naturaleza. La educación y los valores de convivencia humana son fundamentales en nuestro país, el aprecio a la dignidad de la persona, la fraternidad, la tolerancia, el respeto a las diferencias, la libertad y la paz como parte importante del proyecto educativo de nación por tal motivo cobra relevancia la educación en derechos humanos.

La pedagogía de la convivencia como la posibilidad de dar respuesta a los factores sociales vinculados con el entorno, valora la diversidad de alumnos y docentes además de incorporar los procesos de deseducación personales que implican analizar la práctica profesional desde la visión de aprendices y formadores, para así replantear los principios, métodos y formas influenciadas por el contexto y que no contribuyen a la convivencia.

La relación alumno – docente entonces se convierte en una relación constructiva que permita el desarrollo de potencialidades más que la mera transmisión de datos, conocimientos para ello resultara importante que los alumnos al terminar un ciclo escolar sientan que son mejores personas que además de saber más de física, historia, matemáticas, pueden contribuir, con su entorno y con su familia de una manera más armónica, situación que se puede lograr si en nuestros cursos no sólo nos dedicamos a enseñarles sino que fomentamos dentro de ellos habilidades para: conocer al que está a un lado, para entender al otro, para ser tolerante sin caer en el conformismo, para respetar nuestro entorno por mencionar algunos aspectos básicos y con esto no queremos decir que no importe el saber, sino más bien como ese saber sumara al ser y convivir.

Siguiendo con este enfoque la pedagogía de la convivencia puede entenderse como:

“ ... una propuesta que tiene como finalidad lograr que el ambiente de aprendizaje sea armónico, lo que generará en el alumno una apropiación de los principios que podrá replicar en cualquier contexto. Se entiende como actividades de enseñanza que realizan los docentes y se relacionan con los procesos de aprendizaje de los alumnos, al tener presente que el fin de los profesores y alumnos es el logro de los aprendizajes esperados” (López & Medrano, 2011).

La educación básica promueve experiencias fructíferas de aprendizaje, es decir, que el profesor cuente con un sólido conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de los alumnos: cómo piensan y se comportan, qué persiguen, qué encuentran interesante, qué es lo que ya saben y cuáles son los conceptos que les plantean dificultades en determinados campos del saber y a ciertas edades.

Todo ello requiere, además, tomar conciencia de la diversidad que presentan los alumnos, en cuanto a la cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género, la experiencia escolar previa y otros factores que configuran sus experiencias personales, así como considerar las diferencias en las capacidades intelectuales, en las estrategias de aprendizaje por las que cada uno de los alumnos tiene preferencia, y las dificultades que pueden encontrar en el curso de sus aprendizajes.

Al tomar en cuenta la diversidad, los profesores estarán preparados para establecer relaciones de respeto y cooperación con todos y cada uno de sus alumnos, independientemente del contexto en que viven y de su lugar de procedencia. La diversidad puede ser definida como las: “Cualidades o elementos diferentes, distintos o únicos; riqueza, variedad (Danesh, 2012). En este sentido la diversidad implica reconocer que todos somos iguales por ser seres humanos pero que todos somos diversos por las cualidades o elementos distintos.

El reconocimiento de la diversidad permite promover la educación intercultural para la paz, entendida como todos los procesos educativos (Formales, Informales y No formales), que a partir del reconocimiento, valoración y convivencia de las diversas culturas, se empoderan pacíficamente en sus espacios, tiempos y medios para fortalecer su cultura en perspectiva de paz como proyecto de vida social (Sandoval Forero, 2013).

Atendiendo a esto será fundamental que el docente propicie espacios equitativos, para así conseguir: “... dar a cada cual lo que le pertenece. Implica que las personas puedan realizarse en sus propósitos de vida según sus diferencias. Incluye el respeto y garantía de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades” (PUEG, 2008, P.21).

Alcanzar los postulados descritos requiere de la generación de ambientes armónicos, entendido los ambientes de aprendizaje como:

“...relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan” (Duarte, 2003).

Un elemento sustancial para conseguir lo hasta aquí descrito es promover entre los alumnos la empatía entendida como la capacidad de compartir y comprender el estado emocional de otra persona. Se refiere al proceso por el que alguien, tras ponerse en el lugar de otra persona que siente determinada emoción es capaz de comprender sus sentimientos, cómo han surgido, lo que le gustaría hacer para fortalecerlos o aliviarlos, los pensamientos y cambios corporales que les acompañan, etcétera. (Muñoz, 2004).

El enfoque de la pedagogía de la convivencia se enriquece con la propuesta de la educación desde los derechos humanos, que describe al profesor/a en derechos humanos sabe analizar su disciplina de estudio con la mirada de los derechos humanos, es decir ha adquirido la habilidad de profundizar en el conocimiento en la perspectiva de los derechos humanos y de esta forma le agrega sentido adicional a su disciplina y enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde la postura de (Reardon, 2008-2009) la educación en derechos humanos representa la actualización de la dignidad humana, los derechos humanos al ser la médula ética de la educación para la paz. Con respecto al aprendizaje en derechos humanos la misma (Reardon, 2008-2009) lo concibe, como el núcleo íntimo, que define el cultivo de la reflexión y la evaluación éticas para el ejercicio de la responsabilidad social. Dichos elementos, la reflexión ética y la responsabilidad social, son esenciales para el desarrollo del pensamiento transformador.

Para Gloria Ramírez (2009) la educación en derechos humanos tiende a desarrollar propósitos, metodologías, enfoques pedagógicos y trabajo con ejes transversales apropiados para cada nivel, grado, disciplina y carrera. Además, debe generar el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Desde otra óptica (Cabezudo, 2005-2006) propone una pedagogía urbana para el gobierno local y los vecinos- la ciudad se convierte en un aula. En un aula de construcción de aprendizajes conjuntos con respecto a conocimiento teórico; un

aula de actividades prácticas conjuntas a través de programas de acción; de intercambio entre todos los actores de la ciudad sobre los temas que saben y como pueden compartirlos. En la educación de derechos humanos y la construcción de la cultura de paz, es sustancial reconocer la práctica docente inmersa en el aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus alumnos en las aulas escolares. De acuerdo con (Magendzo, 1996) un profesor/a en derechos humanos toma conciencia y se comporta en consonancia con el principio que la dignidad humana es central y que hay necesidad de potenciar el tejido intercultural de nuestra sociedad. Sabe y entiende que es condición necesaria para la apertura al mundo globalizado, para la construcción de una moderna ciudadanía, en la cual el sujeto, es ser productor y no solamente consumidor de su experiencia y de su entorno social" y en donde la modernidad, además de progreso económico, tecnológico y social, es por sobre todo "exigencia de libertad y defensa contra todo lo que transforma al ser humano en instrumento o en objeto.

Un profesor/a en derechos humanos hace de la educación una herramienta que contribuye a erradicar la marginación y la exclusión de la vida ciudadana en la que se encuentra la mayoría de la población. Marginación que no se circunscribe sólo a un problema económico que se resuelve con la satisfacción de las necesidades básicas, sino que exige la transferencia de poder ciudadano a las personas para que sean capaces de significar su situación de exclusión y puedan participar en la adopción de decisiones en la vida política, civil, social y cultural.

Un profesor/a en derechos humanos sabe analizar su disciplina de estudio con la mirada de los derechos humanos, es decir ha adquirido la habilidad de profundizar en el conocimiento en la perspectiva de los derechos humanos y de esta forma le agrega sentido adicional a su disciplina y enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es innegable que muchos maestros ejercen su profesión con responsabilidad y compromiso, y obtienen resultados favorables en su desempeño frente a sus grupos y en su relación con la comunidad. Estas fortalezas contribuirán a conformar la nueva escuela en la cual, la tarea del profesor consistirá en promover en sus alumnos los aprendizajes que requieren para su

desarrollo personal: la adquisición y consolidación de sus competencias intelectuales fundamentales; la adquisición de los saberes indispensables para entender el mundo natural y el mundo social en el que viven; el desarrollo de la capacidad de concebirse a sí mismos como personas con identidad y con posibilidades propias, y las competencias y valores necesarios para respetar y aprender a convivir con los demás.

El papel del profesor radicará, además, de favorecer en sus alumnos la formación como ciudadanos y su integración activa en la sociedad, en estimular su curiosidad y alentar su pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa y la autodeterminación. Se espera que el docente cumpla el papel de guía pedagógico y permita al educando orientarse ante la creciente masa de información que genera el mundo contemporáneo.

Lo anterior permitirá conseguir una escuela inclusiva que como lo afirma Pearpoint y Forest (1992) la inclusión debe entenderse como una forma de vida en la que se reconoce la diversidad y se acepta en el actuar cotidiano. Citado por (Echeita, 2007).

### **Conclusiones**

En síntesis, se requiere de profesores que sean capaces de ayudar y orientar a sus alumnos, no sólo para que adquieran conocimientos básicos, sino también para que sean conscientes de su identidad, tolerantes, abiertos a los otros y a otras culturas, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, de modo que puedan enfrentar el porvenir con confianza.

La educación en derechos humanos para la democracia puede ser el eje articulador en la cual hace evidente la necesidad de profundizar desde el colegiado directivo y docente, con un enfoque interdisciplinario y en estrecha vinculación a una práctica docente sobre aspectos tales como fundamentación, marco teórico y metodológico de una educación en derechos.

En ese sentido la práctica educativa se traduce en una educación en derechos humanos, que brinde las herramientas y elementos para hacer más efectiva la práctica docente. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos en su integridad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz.

Luego entonces la docencia se traduce en el lugar ideal para compartir conocimientos, saberes, para lograr un crecimiento conjunto, teniendo presente que la relación entre el alumno y el docente es una relación constructiva que posibilita el desarrollo de potencialidades.

La pedagogía de la convivencia se convierte en la posibilidad de dar respuesta a los factores sociales vinculados con el entorno, cómo docentes podamos deseducar lo que implica analizar nuestra práctica como aprendices y como formadores, para así replantear los principios, métodos y formas influenciadas por el contexto y que no contribuyen a la convivencia.

Es así que la convivencia se fundamenta desde la singularidad articulada con los demás, lo que permite aportar lo que somos para lograr armonía con los otros, este proceso retoma el concepto de Des-educación porque implica cuestionarnos quienes somos discerniendo los aspectos de nuestro bagaje cultural permitiéndonos eliminar aquellos elementos que no son favorables e incorporando otros que reconocemos de los otros y que permiten fortalecer nuestra posición ante la vida (Bach y Darder: 2005).

Entonces la educación se concibe como el elemento fundamental para mejorar la calidad de vida en la sociedad y el instrumento necesario para integrar a los grupos en situación de vulnerabilidad a la sociedad como individuos con derechos plenos, puesto que al garantizarles este acceso se materializan sus oportunidades.

Es fundamental reflexionar y generar ambientes basados en el reconocimiento de los derechos humanos. Si las directoras y docentes trabajan en un clima de respeto, confianza y su voz es escuchada estarán en la posibilidad de proponer aulas que validen los derechos de sus alumnos a través de espacios más democráticos donde sin importar que tan inteligente se es, o que tantas cualidades se tengan se pueda aprender y desarrollarse.

En este sentido es primordial promover en el espacio escolar y áulico una cultura de paz mediante la práctica de valores, actitudes y comportamientos que favorezcan las relaciones interpersonales. También es necesario prevenir o transformar los conflictos a través del dialogo y la negociación considerando el punto de vista de los derechos humanos.



La propuesta descrita reconoce al docente como el eje que impulsa la educación por la paz a través de propiciar ambientes armónicos en el aula. No es posible hablar de Convivencia armónica sin considerar la consciencia del docente respecto a su rol como educador social, que promueve a través de la Pedagogía de la Convivencia una educación intercultural que atienda a la diversidad y que favorezca la educación para la paz y contribuya a la disminución de la violencia cultural.

## Referencias bibliográficas

Arista, L. (1 de Septiembre de 2011). *El universal*. Retrieved 14 de Noviembre de 2012 from El universal: <http://www.eluniversaldf.mx/cuauhtemoc/nota33109.html>

Bach, Eva y Darder Pere (2005), *Des-educate una propuesta para vivir y convivir mejor*, México: Paidós.

Cabezudo Alicia, (2005-2006) “Educar para la Paz en la Ciudad” Conferencia dictada en UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.

Danesh, H.B,S.C.H (2012) *Manual Curricular de Educación para la paz*, Montiel y Soriano. Editores, Monterrey.

Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Estudios Pedagógicos*, No. 29, 2003, pp. 97-113 disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100007&script=sci_arttext)

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Parra Álvarez, M. Á. (2010). *Relación entre creencias, conocimientos y emociones durante la toma de decisiones en la enseñanza de las matemáticas en secundaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Arista, L. (1 de Septiembre de 2011). *El universal*. Retrieved 14 de Noviembre de 2012 from El universal: <http://www.eluniversaldf.mx/cuauhtemoc/nota33109.html>

López, M. E., & Medrano, R. M. (2011). *4to Congreso Nacional "Políticas públicas y proyecto nacional de educación Superior"*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

González, P., Mizala, A., & Romaguera, P. (2004). *Vouchers, Inequalities and the Chilean Experience*. Santiago de Chile: CEA.

Nacional, B. d. (21 de Diciembre de 2013). *Reporte Estadístico Comunal 2013*. From [http://reportescomunales.bcn.cl/2013/index.php/Curic%C3%B3#Poblaci.C3.B3n\\_seg.C3.BA\\_n\\_pobra\\_C3.B3n\\_CASEN\\_2003-2011](http://reportescomunales.bcn.cl/2013/index.php/Curic%C3%B3#Poblaci.C3.B3n_seg.C3.BA_n_pobra_C3.B3n_CASEN_2003-2011)

DAEM, C. (2009). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2010). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2011). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2012). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2013). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

- Elacqua, G., & Santos, H. (2013). *Los Efectos de la Elección Escolar en la Segregación Socioeconómica en Chile: Un Análisis Georreferenciado*. Santiago de Chile: Espacio Público.
- Mineduc. (2002). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.
- Mineduc. (2005). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.
- Mineduc. (2008). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.
- Mineduc. (2012). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.
- Miranda, E., & De Simone, J. (2001). *Gestión Educacional Descentralizado. Análisis y Propuestas de Acción a Nivel Municipal*. Concepción: Universidad San Sebastián.
- PNUD-CHILE. (2003). *Las Trayectorias del Desarrollo Humano en las Comunas de Chile*. From <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub12/IDHC%20con%20portada.pdf>
- Ruz, C., & Canales, J. (2012). *Segregación Escolar en la Provincia de Curicó*. Curicó: Fundación Maule Scholar.
- SNIM, S. N. (2013). From [www.sinim.gov.cl/](http://www.sinim.gov.cl/)
- Social, M. d. (n.d.). *Observatorio Social, Encuesta CASEN*. From [observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen\\_obj.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_obj.php)
- Redondo, E., Muñoz, R., & Torres, B. (1994). *Manual de Buena Práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Aróstegui, I., & Martínez Rueda, N. (1999). *Guía de Buenas Prácticas: Orientaciones para una atención de calidad en talleres protegidos*. San Sebastián: Gureak, SA.
- Asis, F., & Poyato, L. (2008). *Manual de buenas prácticas en mediación comunitaria en el ámbito de las drogodependencias*. Madrid: Instituto de Adicciones de Madrid Salud; UNAD; APH.
- García Vallinas, E. (Diciembre de 2006). *La lucha contra la exclusión: panorama de las prácticas de intervención sociolaboral de ex-reclusos en España*. From <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7778/33194890.pdf?sequence=1>
- Faura Messa, J., & Sancho Carles, P. (2011). *La Inserción Puesta en Práctica: Experiencias destacadas para la inserción sociolaboral de personas reclusas y ex reclusas participantes de la Red Temática Nacional del Fondo Social Europeo*. Barcelona: Unidad Administradora del Fondo Social Europeo, Ministerio de Trabajo e Inmigración.

CREAS ID SOCIAL. (Noviembre de 2012). *Informe buenas prácticas red Retos: Análisis y Validación de Buenas Prácticas*. (G. d. España, M. d. Social, & F. S. Europeo, Eds.) From [http://www.empleo.gob.es/uafse/es/COP/redRETOS/CD\\_Informe\\_RETOS\\_BBPP\\_CREAS.PDF](http://www.empleo.gob.es/uafse/es/COP/redRETOS/CD_Informe_RETOS_BBPP_CREAS.PDF)

Hillmer, J. (. (junio de 2012). *The Berlin Declaration: On the Reintegration of offender and ex-offenders*. Retrieved 04 de Septiembre de 2013 from [http://www.exocop.eu/sixcms/media.php/13/Berlin-declaration\\_Final%20with%20logos.pdf](http://www.exocop.eu/sixcms/media.php/13/Berlin-declaration_Final%20with%20logos.pdf)

Cabruja Martínez, A., & Rincón Millán, C. (2008). *Libro Blanco: el trabajo en prisiones europeas. Organización y Gestión de los talleres penitenciarios*. Barcelona: Centre d'Iniciatives per a la Reinserció (Cire).

Esteban, F., Alós, R., Jódar, P., & Miguélez, F. (2014). La inserción laboral de ex reclusos. Una aproximación cualitativa. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (145), 181-204.

Miguélez, F., De Alós-Moner, R., Martín Artiles, A., & Gibert, F. (2007). *Trabajar en Prisión*. Barcelona: Icaria.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2010). *Sistema Penitenciario Español*. Madrid: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Alós-Moner, R., Esteban, F., Jódar, P., Miguélez, F., Alcaide, V., & López, P. (2010). *La inserción laboral de los Ex internos de los centros penitenciarios de Cataluña*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona; QUIT (centre d'estudis sociològics sobre la vida Quotidiana i el treball).

Alós-Moner, R., Martín Artiles, A., Miguélez Lobo, F., & Gibert Badia, F. (2009). ¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción? Un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Cataluña. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (127), 11-31.

Bushway, S. (2003). *Employment dimensions of reentry: Understanding the nexus between prisoner reentry and work*. New York: Urban institute reentry roundtable.

Salomon, A., Dedel Johnson, K., Travis, J., & McBride, E. (2004). *From prison to work: the employment dimensions of prisoner reentry*. Washington DC: Urban Institute.

Salomon, A., Osborne, J., LoBuglio, S., Mellow, J., & Mukamal, D. (2008). *Life After Lockup: improving reentry from jail to the Community*. Washington DC: Urban Institute; Justice Policy Center.

Cortines, A., Martínez, D., González De la Torre, G., & Arribas, A. (2011). *Centro de Rehabilitación Laboral: Guía de procesos y buenas prácticas en rehabilitación psicosocial*. Madrid: Grupo 5.

Preciado, B. (2000). *Manifiesto Contrasexual*. París: Ballard.

Sexualidad y prácticas sexuales. (2008). *Una aproximación a la sociedad entre prácticas sexuales y características sociodemográficas de un grupo de estudiantes de la Universitarios usando el método de correlación canónica* , (p. 54). Bogotá.

Butler, J. (1999). *El género en disputa*. New York: Paídos.

Oyarzún, K. (2003). *Ideologema de la familia*. Santiago: UC.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Lemebel, P. (1996). *Manifiesto, Loco afán*. Santiago: LOM.

Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía* . Madrid: Alianza.

Ministerio de Educación Nacional . (2003). *Estándares Básicos De Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos en competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible*. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencia Ciudadana*.

Retrieved mayo de 2014 from

<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf>.

Molina, D. (2007). Ejes transversales en el currículo universitario: experiencia en la carrera de derecho. *Ciências & Cognição* , 132-146.

Álvarez, M. (2000). *Valores y temas transversales en el curriculum*. Madrid: GRAO.

Universidad Militar Nueva Granada. (2010). *Proyección social: una mirada desde la UMNG*. Bogota : Universidad Militar Nueva Granada.

Instituto Cultural Tampico. (s.f). *Escala de Likert*. Retrieved 14 de mayo de 2014 from

[http://www.ict.edu.mx/acervo\\_bibliotecologia\\_escalas\\_Escala%20de%20Likert.pdf](http://www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_Escala%20de%20Likert.pdf)

Estadística, D. N. (10 de 09 de 2012). *www.dane.gov.co*. Retrieved 11 de 09 de 2012 from

[http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen\\_ECP\\_11.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen_ECP_11.pdf)

Estadística, D. N. (10 de 09 de 2011). *www.dane.gov.co*. Retrieved 11 de 09 de 2012 from

[http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen\\_ECP\\_11.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen_ECP_11.pdf)

Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: TEMIS.

Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). Retrieved marzo de 2014 from

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 Brújula*. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional .

UNICEF. (2011). *UNICEF*. Retrieved mayo de 2014 from <http://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/La-adolencia-temprana-y-tardia.pdf>

ICFES. (junio de 2012). *POR PRIMERA VEZ SE EVALÚAN COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON LAS PRUEBAS SABER PRO*. Retrieved marzo de 2014 from [http://www.icfes.gov.co/2012-07-05-14-55-31/doc\\_view/5919-por-primera-vez-evaluan-competencias-ciudadanas-en-la-educacion-superior-con-las-pruebas-saber-pro](http://www.icfes.gov.co/2012-07-05-14-55-31/doc_view/5919-por-primera-vez-evaluan-competencias-ciudadanas-en-la-educacion-superior-con-las-pruebas-saber-pro)

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Retrieved marzo de 2014 from [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf)

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Colombia .

Gema, C. (1996). Transversalidad curricular.Educación para el Desarrollo de Hegoa. *Educación para el Desarrollo de Hegoa.* , 31-36.

UNESCO. (2000). Reporte de la Comisión Internacional de la Educación para el SIGLO XXI. *Comisión internacional de la UNESCO*. Zurich: UNESCO.

Magendzo K. Abraham (1996), La Formación de educadores en Derechos Humanos en Curriculum, educación para la democracia en la modernidad, Colombia: Ed PIIE.

Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG). (2008). Glosario de Términos Relacionados con violencia y género. Universidad Autónoma de México. México: Documento Interno.

Ramírez Gloria, (2009) Educar en Derechos Humanos, la Democracia y la Paz en América Latina en el Siglo XXI, México, 643-656.

Reardon Betty A., (2008-2009), “Aprendizaje en Derechos Humanos: Pedagogías y Políticas de Paz” Conferencia dictada en UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.

Salazar Mastache, Irma I. (2013). Educación Intercultural para la Paz y la Convivencia Escolar en el Estado de México, México.

Sandoval Forero, E. (2013). *Educaciones Interculturales en México*. 2013: Estudios Sociológicos Editora.

Sep, (2011) Plan de Estudios 2011, México.