

**ETHOS DOCENTE PARA TRANSFORMAR LA
CONVIVENCIA EN LA ESCUELA MEXICANA**

Alfonso Luna Martínez

Consejo editorial

Dra. Myriam García Piedras

Escuela Superior de Economía. Instituto Politécnico Nacional. México

Dra. Nelly Carolina Treviño Treviño

UEM Universidad España y México. Catedrática UNIR

Dr. Édgar Zavala Vargas

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Eusebio Olvera Reyes

Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga

Mtro. Jair Vilchis Jardón

Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco

Dr. Daniel Oviedo Sotelo

Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), Paraguay

Dra. Beleni Salette Grandó

Universidade Federal de Matto Grosso, Brasil

ETHOS DOCENTE PARA TRANSFORMAR LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA MEXICANA



México 2026

Alfonso Luna Martínez

ETHOS DOCENTE PARA TRANSFORMAR LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA MEXICANA. Alfonso Luna Martínez.

Tema: Pedagogía	
Materia: 370 - Educación	Tipo de Contenido: Ensayo
CLASIFICACIÓN THEMA: JNLB – Escuelas primarias e intermedias	
QDT –	
IDIOMAS	
Español	

Esta obra se publica tras dictamen de “doble enmascaramiento” o “doble ciego” entre pares académicos, según los criterios editoriales respectivos y vigentes.

Libro producto de la investigación: El ethos profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica de una escuela primaria, desarrollado en el marco del posgrado en Gestión de la Convivencia en la escuela, Derechos Humanos, Violencia y Cultura de Paz, de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Así como el trabajo denominado Hermenéutica de dispositivos en la construcción de la convivencia escolar de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), publicado por Luna (2026), en la Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana.



Primera edición: Marzo del 2026

D.R. © 2026 por el autor

Se prohíbe su reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización de sus autores o el editor.

Paidepráxico editores

Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250.

paidepraxicosc@gmail.com

ISBN: 978-970-96005-0-6

Diseño y diagramación: **Luis Hernández Chávez**

Portada: **Luis Hernández Chávez**

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Índice de contenido

Introducción	9
Capítulo 1. <i>Ethos</i> profesional docente y Derechos humanos	17
1. <i>Ethos</i> profesional docente y convivencia escolar	17
2. Convivencia escolar desde un enfoque de Derechos y Dignidad humana	23
3. <i>Ethos</i> profesional favorable a la convivencia pacífica en la escuela	34
4. Una mirada crítica al <i>ethos</i> profesional prefigurado por las Reforma educativas hasta la Nueva Escuela Mexicana ...	47
Capítulo 2. Del diagnóstico a la construcción del dispositivo de intervención	65
1. Primer momento: Diagnóstico de la convivencia en la escuela	66
2. Técnicas e instrumentos de recopilación de la información ...	68
3. Dimensiones y categorías derivados del diagnóstico	86
4. Segundo momento: Diseño de la estrategia de intervención e instrumentos de seguimiento	102
5. Construir una comunidad práctica como aspecto relevante en la intervención	105
6. La trayectoria discontinua de la intervención	116
Capítulo 3: Condiciones y resistencias frente al proceso de intervención	121
1. Mi proceso de iniciación en la docencia	122

2. Mi intervención en el <i>habitus</i> institucional	126
3. Tensiones ante la implementación del dispositivo	132
4. Diversas maneras para responder a la crisis	158
5. Limitantes administrativas	181
6. La coyuntura sobre la acción docente	183
Capítulo 4. La construcción de un <i>ethos</i> docente cercano al enfoque de Derechos humanos	187
1. La estrategia para generar encuentros	187
2. Posibilidades docentes útiles en la construcción de la convivencia escolar	196
A manera de conclusión	219
Fuentes consultadas	223
Anexos	235

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es coadyuvar en la construcción de la convivencia pacífica en la escuela mediante la descripción, valoración e interpretación de un proyecto de intervención orientado hacia la atención y el respeto de los Derechos humanos de las infancias, adolescencias y juventudes presentes en la –Nueva– Escuela Mexicana. Lograr lo anterior implica la responsabilidad de reconocer a las y los estudiantes como personas con dignidad y sujetos de derecho. La práctica docente que resulta de tal mirada debe alejarse del mero cumplimiento de las obligaciones legales de los profesores, de la simulación o el desdén, para convertirse en un constante esfuerzo –impulso ético– por contribuir en la construcción de un ambiente escolar respetuoso del marco normativo relacionado con los derechos convocados.

En sentido estricto, me pregunto en qué forma las y los docentes pueden contribuir a generar condiciones favorables para transformar la convivencia en la escuela, asumiendo que esta es por lo general violenta; por derivación de las condiciones problemáticas de nuestra época, mediadas por los actos lesivos a la dignidad y los derechos de las personas y su consecuente normalización en medios de comunicación, redes sociales y como proporciones de la cotidianidad en que vivimos. Asumo que ellas y ellos son actores fundamentales en la transformación de tal convivencia hacia una basada en la paz, el respeto y concordia de todas y todos. Por ello, a través de este libro me propongo mirar los desafíos y posi-

bilidades que existen para transformar las formas de convivencia de una escuela, de turno matutino, ubicada en el sur de la Ciudad de México. Así mismo quiero describir los espacios de ruptura o intersticiales que resultan útiles para tal fin. Por esto, pongo atención en el trabajo del colectivo docente, desde donde se producen tensiones, pero también posibilidades de cambio.

Relacionado con lo expuesto, será necesario situar a la profesión en un contexto complejo y condicionado por un conjunto de exigencias sociales, institucionales y culturales. Socialmente se pone en las y los profesores la responsabilidad de formar a los alumnos en diversas competencias para desarrollarse armónicamente en un entorno colectivo, que aprendan a aprender, a ser, hacer y convivir (Delors, 1996) o lograr una formación que ayude a:

[...] reducir las desigualdades y a alcanzar la igualdad de género. También ayuda a las personas de todo el mundo vivir una vida más saludable y sostenible. La educación también es importante para fomentar la tolerancia entre las personas y contribuye al desarrollo de sociedades más pacíficas. (ONU, 2025, ODS 4).

De los maestros se esperan resultados formativos en la construcción de la paz, en virtud de que su labor se sitúa en el centro de un proceso de evaluación enmarcado en la transformación educativa impulsada a nivel internacional por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), El Pacto para el Futuro (ONU, 2024), o las iniciativas de la UNESCO (2025); y en México, impulsadas por la Nueva Escuela Mexicana, establecida en la Ley General de Educación y de allí derivada a diferentes normas, reglamentos, Planes y programas de estudio, hasta llegar al despliegue didáctico en las aulas. Además, del marco normativo o de la política pública, reconstruir la convivencia desde la escuela resulta ser una labor urgente e insoslayable ante las complicadas condiciones de nues-

tra época, en donde se ha producido un aumento sin precedentes de los actos violentos, cuyo testimonio se recoge en las notas periodísticas, las estadísticas internacionales, los *reels* o publicaciones de las redes sociales, entre otros hechos, incluso aquellos relacionados con acontecimientos emergentes como lo han sido la pandemia Covid-19, asuntos de ciberseguridad, conflictos internacionales o la nueva “guerra fría” entre las potencias económicas del orbe, entre las que se destacan Estados Unidos y China.

En adición, la tarea de transformar la convivencia no es sólo de las y los docentes; sino de la comunidad, es decir, todas y todos podemos participar en la reconstrucción necesaria; pero no es un asunto sólo de buenas voluntades, se trata del espíritu y esfuerzo constante —ético— por conformar filosófica, teórica, sistemática e instrumentalmente un dispositivo de formación para la convivencia pacífica, en el que se articulan intencionalmente estrategias de la investigación educativa, la intervención, evaluación y didáctica. Evidentemente lo mencionado implica el acceso a procesos de formación desde y para los colectivos docentes, que actúen como comunidad de aprendizaje. Esto se relaciona directamente con los principios formativos de la NEM, dado que “forma a los educandos en una cultura de paz que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias” (SEP, 2019, p. 9).

De este modo, la constitución de la convivencia pacífica en la escuela, resulta ser una responsabilidad colectiva, pero también cultural, en tanto que los maestros forman parte de una comunidad con valores, tradiciones y cierto modo de ser, que exige de su labor un conjunto de resultados cuyo alcance se vuelve complicado por los obstáculos del contexto. En este tenor, las y los docentes despliegan una serie de disposiciones cuyos resultados se ven limi-

tados o potenciados por diversos factores que también son de orden político, institucional y cultural. En el presente libro pretendo mirar tales prácticas para entender ¿cuáles son las posibilidades que en un contexto situado existen para desarrollar la convivencia pacífica escolar? Lo anterior desde el análisis del *ethos* profesional docente, que se entiende como el conjunto de “supuestos, valores, posiciones, motivos, ideales, conflictos” (Yurén, 2005) desde los cuales los maestros realizan su labor profesional, pero también como conformación de un carácter docente actuante, intencional y eficaz para lograr la transformación convocada.

Las y los maestros son actores fundamentales en la construcción de la convivencia escolar, razón por la que resulta urgente un cambio que oriente sus disposiciones en torno a la convivencia. Lo anterior en la búsqueda de un *ethos* profesional cuyas prácticas se trasladen hacia el enfoque de los Derechos humanos. Asumo que en la medida en que se transforme el *ethos* profesional se pueden generar cambios en las disposiciones docentes que sean favorables a la convivencia en la escuela. El cambio implica mirar de otro modo la convivencia entre las y los profesores, entre sus alumnas y alumnos, así como entre los miembros de la comunidad, quizá y hasta con un sentido de “esperanza [para...] recuperar una vida en que vivir sea más que sobrevivir [...] un horizonte de sentido, capaz de reanimar y alentar la vida” (Han, 2024, p. 8).

Para lograr el cambio mencionado, resulta relevante y necesario el proceso de intervención. Delors (1996), Nussbaum (2013), Morin (1999), Freire (2004), entre otros autores, consideran que las problemáticas sociales y escolares exigen un cambio de rumbo en las disposiciones docentes. Más en una escuela primaria donde existe un ambiente de convivencia complejo, turbulento y desajustado (Gimeno, 2013) en sus relaciones.

Desde tal perspectiva, intervenir en la primaria es transgredir la cultura de una institución cerrada, casi “sagrada” (Dubet, 2006; Remedi, 2004), es enfrentarse a sus resistencias y a las fuerzas que desde su interior se niegan a transformarse. Es disrumpir en un sistema político que teme al desajuste, que lucha por mantenerse inmutable y reducir a toda costa los efectos de la intervención. En el presente trabajo doy cuenta de la manera en que un proceso de intervención inicia y se desarrolla en la escuela, de los obstáculos y tensiones que encuentra en su implementación y de la forma en que estos, articulados, modifican la convivencia en la escuela. Lo anterior desde una mirada cualitativa y comprensiva, con el objeto de develar los elementos que en el *ethos* profesional docente se intercambian, mantienen o modifican durante la aplicación del dispositivo de intervención, centrándome en aquellos que representan posibilidades desde líneas de quiebre (Deleuze, 1990) o bordes intersticiales (Navia, 2006) hacia el desarrollo de un *ethos* profesional cercano al enfoque de Derechos humanos. Además, considero importante tomar una posición crítica del perfil y las condiciones para el ejercicio docente en México, planteados en el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la Cuarta Transformación de la vida educativa en nuestro país.

Sobre la estructura de la presente obra, en el capítulo uno reflexiono sobre el enfoque de los Derechos humanos de las infancias, adolescencias y juventudes, así como su situación en la escuela. Abordo el tema de la convivencia escolar y la relevancia que tienen las prácticas docentes en ésta, como necesidad en la formación de los alumnos, responsabilidad profesional e incluso, como un deber ser prescrito a los docentes desde el Sistema Educativo Nacional (SEN) y la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Tomo una postura crítica al respecto y pongo énfasis en la necesidad de promover un *ethos* profesional respetuoso de los Derechos humanos

de las niñas y los niños, haciendo una revisión desde la reforma educativa y en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de 2017, hasta la actual Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En el capítulo dos me refiero a la metodología seguida en la intervención. En éste describo las fases de la intervención, su contexto, los instrumentos utilizados para el diagnóstico, los resultados de la fase diagnóstica, las categorías que surgieron de acuerdo con el análisis de los datos. Por otro lado, hago referencia a las características del dispositivo de intervención propuesto de acuerdo con el diagnóstico, los objetivos de la intervención, el diseño de esta y la estrategia de seguimiento.

En el capítulo tres, abordo las condiciones que resultaron limitantes del dispositivo, es decir, el conjunto de desafíos y tensiones a las que el proyecto se enfrentó cuando fue puesto en marcha. Aquí realizo una descripción desde el inicio de la intervención, de los aspectos de orden institucional y cultural que se opusieron al logro de los objetivos, así como a las situaciones que implicaron situaciones de estancamiento.

En el capítulo cuatro, señalo las maneras en que los componentes del proyecto de intervención se ajustaron a las condiciones institucionales y analizo los avances y las condiciones que favorecieron la mejora. Estos se develan como elementos que, de estar presentes en el *ethos* profesional docente, pueden ser útiles a la construcción de disposiciones cercanas al enfoque de Derechos humanos en la escuela.

Por último, presento algunas reflexiones sobre las mejoras en la escuela y propongo, como resultado del desarrollo y valoración de la intervención desarrollada, algunas condiciones escolares y estrategias docentes que son cercanas al enfoque de Derechos humanos. Es necesario mencionar que la tarea de transformar la institución escolar y las disposiciones de los docentes en torno a la

convivencia pacífica en la escuela es difícil, pero posible. Realizar este trabajo ha implicado para mí el desarrollo de una *phrónesis* de la intervención, porque que me hizo pensar de otra manera la convivencia y sus posibilidades en la escuela.

Invito al lector a conocer esta intervención y en la medida de lo posible a mirar lo complejo de su implementación, pero, sobre todo, los elementos que aporta en la gestión de la convivencia en la escuela y en la construcción de una docencia que reconoce los Derechos humanos, tanto de los otros docentes, como de los estudiantes y de la comunidad escolar. No omito mencionar que este libro resulta ser una hermenéusis actualizada –nueva interpretación frente a las condiciones generadas en la NEM y el mundo pospandémico– derivada del proyecto de investigación impulsado desde el año de 2017 y hasta la fecha denominado: *El ethos profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica de una escuela primaria*, desarrollado en el marco del posgrado en Gestión de la Convivencia en la escuela, Derechos Humanos, Violencia y Cultura de Paz, de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Así como el trabajo denominado *Hermenéutica de dispositivos en la construcción de la convivencia escolar de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)*, publicado por Luna (2026), en la Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana.

CAPÍTULO 1. *ETHOS* PROFESIONAL DOCENTE Y DERECHOS HUMANOS

1. *Ethos* profesional docente y convivencia escolar

Cuando me acerco a la labor docente, de manera inmediata pienso en una tarea que involucra la operación práctica, la miro como una movilización de estrategias de corte principalmente formativas. También reflexiono sobre el hecho de que el hacer profesional docente siempre es intencionado y se produce desde una formación, un conjunto de ideas sobre lo que debe ser un profesor, un alumno, una escuela, en fin, sobre lo que es educar. Por otro lado, encuentro que los maestros actúan con una motivación al realizar su labor. Estos elementos se relacionan con las categorías que Aristóteles propone sobre la producción del discurso, a saber: el *ethos*, el *logos* y el *pathos* (Aristóteles, 1990).

El *ethos* puede entenderse como carácter o el conjunto de valores que guían un argumento o discurso. El *logos* es el argumento, lo que se dice y que tiene un significado y una validación. El *pathos* es el conjunto de motivaciones presentes. La labor docente implica estos elementos, porque los maestros producen sus disposiciones desde ciertos supuestos y significados que les sirven como pautas a seguir e incluso, les dotan de una identidad específica. Además, sus disposiciones se orientan también desde y hacia ciertas directrices y siempre hay motivos por los que actúan. *Ethos*, *logos* y *pathos* son elementos que se entrelazan en el discurso, por lo que resulta prudente analizarlos y describir lo que sucede cuando son intervenidos. En este trabajo me centro en una intervención desde el *ethos* profesional docente.

Tanto el *ethos* como las disposiciones se desarrollan siempre de manera situada y contextualizada, además tienen un devenir histórico, ético y político. Romero y Yurén, definen el *ethos* profesional de la siguiente manera:

Una combinación de: a) la eticidad de la profesión (valores, pautas y códigos a los que se les suele llamar “ética profesional”) que, una vez internalizada, constituye el elemento sustancial; b) la estructura motivacional, es decir, aquello por el cual el sujeto se siente obligado a actuar, que constituye el elemento formal del *ethos* y le confiere su dimensión moral; c) las formas de autorregulación, que hacen congruente la conducta con la moralidad y la eticidad aceptada, y d) el ser moral a que se aspira (Romero y Yurén, 2007, p. 23).

Desde el punto de vista de Yurén, es necesario hacer una distinción entre ética profesional y *ethos* profesional, poniendo la primera en un orden ideal o axiológico y, el segundo como un sistema de disposiciones que se actualizan y muestran en el desempeño de un profesional en la escuela. En relación con esto, la autora menciona lo siguiente:

Hay que aclarar que cuando se habla de ética profesional casi siempre se hace referencia a un conjunto de pautas de valor, códigos de conducta, derechos y obligaciones de los profesionales que han sido establecidos explícita o tácitamente como válidos. Este conjunto constituye en realidad la Eticidad de la profesión y, por tanto, es anterior a las decisiones del sujeto y se le impone a éste. Quienes desempeñan la profesión van incorporando alguno o todos los elementos de la Eticidad existente a su sistema disposicional, para configurar el *ethos profesional*, es decir, una manera de comportarse en relación con los otros (moral) en el campo profesional, que se vincula con un modo de ser. (Romero y Yurén, 2005, p. 38-39).

Lo anterior significa que la labor educativa procede y se desarrolla desde puntos específicos, entendidos como las reglas escritas y no escritas del centro escolar, lo que es aceptable y no de un maestro, el ser buen o mal profesor, entre otras cosas. Pero también, desde aspectos formativos, tradiciones educativas, motivaciones diversas, expectativas, prejuicios, experiencias, intereses personales y otros elementos que rodean a la labor docente. Yurén (2005) los expresa como: “el conjunto de elementos [...], puestos en relación con los problemas del campo profesional y con las prácticas orientadas a ejercer la profesión” (p. 39).

En este orden de ideas, existe una diferencia entre el conjunto de valores presentes en la escuela, que podrían considerarse como aspectos deseables o ideales de la profesión docente, y aquellas particularidades que cada docente retoma o no, en sus disposiciones frente a las problemáticas. En estas segundas se involucran elementos tanto de orden cultural e institucional, como de los intereses, la propia formación y personalidad del docente y del colectivo donde está involucrado.

Siguiendo con Romero y Yurén (2007), el *ethos* profesional no es único, sino que se actualiza constantemente debido a condiciones presentes en el ámbito profesional donde se desarrolla. En este sentido “la construcción del *ethos* profesional es una forma de construcción identitaria, por ende, no es ajena a las crisis identitarias” (p. 23). Esto significa que la configuración de este conjunto de supuestos, motivaciones y otros elementos, es susceptible de transformación, situación que resulta importante en la tarea de intervenir, porque representa posibilidades para el enfoque de Derechos humanos. Las mismas autoras, señalan que el *ethos* profesional se desarrolla en tres momentos:

En el primer momento, la primacía la tiene la eticidad inmediata (o intencionalidad acrítica de la vida buena); el segundo

momento, el de la moralidad, está dominado por la necesidad de pasar la eticidad inmediata por el tamiz del juicio moral, y el tercer momento se caracteriza por recurrir al juicio en situación (o juicio prudencial) cuando la norma o principio que rige el juicio moral conduce a atascos prácticos (a esto último le llamaremos eticidad crítica) (Romero y Yurén, 2001, p. 23).

Los profesores realizan su labor docente desde una identidad ética y tienen un *ethos* que se modifica continuamente. Esto se muestra en sus prácticas, lo cual significa que un docente cuyo *ethos* profesional se acerque a concepciones autoritarias, probablemente operará estrategias heterónomas y autoritarias. Al contrario, un profesor cuyos supuestos se acerquen al enfoque de respeto a los Derechos humanos, producirá prácticas más pertinentes a la Cultura de paz.

Desde el *ethos* profesional se produce la práctica de los profesores, que, en palabras de Mercado, constituye:

Una *praxis* pedagógica que es social e histórica se objetiva en un tiempo y un espacio determinados donde circulan significados, percepciones, tradiciones, creencias y valoraciones que corren en distintas direcciones, pero que se entretajan en situaciones concretas [además,] la *praxis* pedagógica no es una actividad que se defina de una sola vez y para siempre, sino que es movimiento, es cambio, es transformación (Mercado, 2005, p. 63).

En este tenor, la práctica docente siempre es intencionada, dinámica y se produce desde un *ethos* que configura las diversas maneras de ser maestro, tanto las formas tradicionales y heteroformativas, como los planteamientos que se hacen desde la autonomía y la autoformación. Dicha intencionalidad aplica en todos los procesos formativos de educación básica en primaria y, por supuesto, en aquellos que pretenden desarrollar la convivencia escolar pacífica en la escuela.

De acuerdo con Puig, las prácticas pueden considerarse como:

Una combinación “entre la persecución del *telos*, la adquisición de virtudes y la pertenencia a la comunidad [...] apuntan cada una en su medida, hacia el logro de las finalidades propias de los seres humanos; en el interior de las prácticas los sujetos participantes deben encarnar aquellas virtudes necesarias para la correcta realización de los distintos roles coadyuvantes y, finalmente, no tiene ningún sentido hablar de prácticas fuera de la comunidad, en la medida en que éstas son el resultado de una historia colectiva y su actualización requiere la participación de varios sujetos (Puig, 2003, p. 101).

Como es evidente, la profesión docente se construye desde un conjunto de elementos tanto en sentido amplio, como en sentido estricto. Los primeros, referidos como aquellos que socialmente se erigen como parte del ser maestro, que sustentan su identidad, y en cierto modo establecen una distinción entre la naturaleza y finalidad que tiene el ejercicio de esta profesión. Y los segundos, desde un sistema pautado por una eticidad entendida como sistema disposicional que establece el quehacer docente frente a los otros, a saber, los estudiantes, los demás docentes, los padres de familia, en fin, la comunidad escolar (Yurén, 2005).

En este orden de ideas, el desempeño de la docencia ha de mirarse como un modo de ser profesional frente a los demás, esto es, que un maestro despliega sus estrategias siempre en relación con otro. Ahora bien, este hacer no es indeterminado, al contrario, se produce desde un *ethos* profesional particular, que se modifica de acuerdo con el contexto instituido e instituyente donde se desarrolla la actividad de cada profesor. Incluso podría decir que existen múltiples *ethos* profesionales, desde aquellos que se acercan a modos de acción heterónomos y autoritarios, y otros que posibilitan el desarrollo de la convivencia y la cultura de paz.

Además, la práctica educativa se produce en torno al logro de los objetivos curriculares de la escuela primaria, lo cual es realizado a través de dispositivos contruidos con una intencionalidad formativa (Yurén, 2005). Los maestros se encuentran ante el despliegue de estrategias para atender necesidades educativas, para resolver o mediar un conflicto, en fin, para enfrentar las situaciones formativas de los alumnos. Dichas prácticas involucran aspectos tanto de carácter factual como aspiracionales. En éstas juega un papel fundamental el *ethos* docente que Yurén refiere como un aspecto relevante a mirar cuando intentamos desplegar procesos formativos docentes, ya que su configuración se entiende como:

El conjunto de elementos antes señalados (eticidad internalizada, motivación y cuidado de sí bajo las formas de autorregulación y del ideal al que se aspira), puesto en relación con los problemas del campo profesional y con las prácticas orientadas a ejercer la profesión. (Yurén, 2005, p. 39).

Ahora bien, si las disposiciones docentes se producen a partir de un *ethos* profesional específico, es conveniente y necesario considerar analíticamente los elementos que lo constituyen para establecer las posibilidades de intervención. Pienso que el incidir sobre estos elementos, permitirá transformar la convivencia en la escuela primaria y en cierta manera generar procesos, entendidos como dispositivos de formación orientados a modificar gradualmente los valores y supuestos, a transformar las relaciones de poder y establecer maneras de ser docentes cercanas al respeto de los Derechos humanos.

Sobre la ética, Mauricio Beuchot pone énfasis en la racionalidad desde donde se produce y desde su *hermenéutica analógica*, la ética:

[...] adquiere su tonalidad propia si es planteada desde una hermenéutica analógica o si no. Si es planteada desde una hermenéutica unívoca, con una concepción rígida del hom-

bre, puramente naturalista, casi biologicista, llevará a una ética rigorista, demasiado determinista, sin ningún resquicio para la libertad o para la diversidad cultural; si es planteada desde una hermenéutica equívoca, con una concepción ambigua del hombre, puramente culturalista, casi historicista, llevará a una ética relativista, incluso subjetivista, sin ningún resquicio para la universalidad; por eso tiene que ser planteada desde una hermenéutica analógica, a fin de que tenga una concepción del hombre que admita tanto su lado natural como su lado cultural, su lado biológico y su lado psico-social, que deje lugar a una libertad situada, como lo es la misma interpretación. (Beuchot, 2012, p. 7).

Con esta perspectiva, Luna (2022) afirma:

Es urgente que los docentes reflexionemos sobre nuestro hacer, los motivos que tenemos y llevar la acción hacia otros lugares, que se alejen del simple instrumentalismo centrado en el plan de estudios y la formación de competencias relacionadas con el mismo, por extensión con las urgencias del mercado; para reorientarlas hacia la solidaridad, el reconocimiento de la dignidad de los otros, el apoyo solidario entre los seres humanos y la empatía con los otros seres vivos que habitan este planeta. (Luna, 2022, p. 23).

Desde los argumentos expuestos, comprender la ética en un sentido analógico involucra a las proporciones actuantes en la realidad educativa, por lo que los procesos de intervención que de esta hermeneusis se deriven, serán apropiados o prudentes; por tanto, potentes en su transformación.

2. Convivencia escolar desde un enfoque de Derechos y Dignidad humana

La convivencia es una necesidad formativa de la sociedad actual. El conjunto de problemáticas sociales hace urgente, o cuando me-

nos apremiante, que los seres humanos desarrollen capacidades para convivir colectivamente. No pienso la convivencia pacífica como una utopía que se debe lograr, sino como un elemento presente en las relaciones humanas y condicionadas cultural y estructuralmente. Ésta puede ser modificada a través de procesos pertinentes, lo cual constituye el desafío de esta intervención.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2016) convivencia es “la acción de convivir”. De esta definición rescato que la interacción humana siempre se desarrolla en el hacer. Ahora bien, el mismo diccionario define como convivir a “vivir en compañía de unos u otros”. Ambas definiciones me ayudan a entender la convivencia como una acción que se despliega en colectivo, siempre en compañía y frente a la pluralidad de sujetos, es, por tanto, un vivir en colectividad.

El vivir con otros resulta problemático porque existen diversas maneras de interactuar con los demás, es decir, no se convive de manera única. El concepto no es carente de sentido u orientación, sino que la convivencia siempre es adjetivada, porque tiene intencionalidad y se construye por elementos de carácter diverso. Lo anterior aplica tanto en la en sociedad, en comunidad, la familia y por supuesto la escuela.

El concepto de convivencia que retomo para esta intervención, integra elementos propuestos por diferentes autores. En primera instancia Jares la entiende como:

Vivir unos con otros basándonos en determinadas relaciones y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado [el concepto hace referencia] a contenidos de muy distinta naturaleza: morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, sociales y educativos (Jares, 2006, p.17).

Derivado de lo anterior, es posible reconocer que la convivencia escolar se pone de manifiesto en las relaciones entre alumnos, entre profesores, entre autoridades, con los padres de familia u otras. Ésta tiene un doble significado, por un lado, remite a la interacción entre los sujetos, pero por el otro, a una forma de construir comunidad. Mirarla en la escuela representa una serie de situaciones presentes en la interacción de los sujetos, en un contexto situado y determinado.

Tuvilla (2004) expresa que convivir en la escuela se entiende como “la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, con incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual del alumnado (p. 13)”. En este orden de ideas, las relaciones que se producen entre sujetos educativos siempre son formativas, esto justifica la relevancia de analizarlas y transformarlas. Al respecto el mismo autor señala, que la concepción de convivencia:

No se limita sólo a la relación entre las personas, sino que comprende todas las formas de interacción que conforman dicha comunidad, por lo que constituye una construcción colectiva permanente, cuya responsabilidad recae sobre todos los miembros y agentes educativos (Tuvilla, 2004, p. 13).

La relación entre sujetos que se desarrolla en la escuela es el producto de las condiciones sociales y tiene efectos en la convivencia del colectivo, así lo expresa Tuvilla:

La calidad de la convivencia educativa es un elemento decisivo en la configuración de la convivencia social, pues la comunidad educativa constituye un espacio único y privilegiado de formación y de ejercicio de la ciudadanía democrática. De este modo, los centros educativos se convierten en lugares idóneos para aprender a vivir juntos, esencia básica de la Cultura de Paz (Tuvilla, 2004, p.13).

Por otro lado, Puig (2003) asigna a la convivencia un papel fundamental en las actividades escolares ya que “tienen por objeto facilitar la vida común en el seno de la escuela y de la clase, pero además son una ocasión impagable para transmitir valores de toda índole” (p. 73). A partir de esto es posible reconocer la convivencia como un elemento fundamental de las interacciones escolares. Sin embargo, ésta no siempre se desarrolla de manera pacífica entre los distintos actores del centro educativo, a saber, los docentes, alumnos y la comunidad escolar.

2.1 Derechos humanos y Cultura de Paz

En este libro me pronuncio por el desarrollo de un ambiente de convivencia escolar, desde el enfoque de la Cultura de Paz y los Derechos humanos. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2017) define los Derechos humanos como: “los derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción de raza, sexo, nacionalidad, religión o cualquier otra condición” (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2017). Así como “normas básicas necesarias para vivir como un ser humano, sin las cuales las personas no pueden sobrevivir ni desarrollarse con dignidad [...] inalienables y universales” (Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia, UNICEF, 2017).

Por otro lado, las niñas y los niños –infancias, adolescencias y juventudes– tienen Derechos humanos porque son “seres humanos y son también los titulares de sus propios derechos (UNICEF, 2017). Cada niña o niño es “un individuo [...] miembro de una familia y comunidad, con derechos y responsabilidades apropiados para su edad y etapa de desarrollo (Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia, UNICEF, 2017). Planteo este proyecto desde la defensa de “la dignidad humana de todos los niños y niñas y la necesidad urgente de asegurar su bienestar y desarrollo” (Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia, UNICEF, 2017).

Considero que cada docente es responsable de lograr que esta mirada de las niñas y los niños se encuentre presente en la escuela de manera cotidiana.

La misma Organización de las Naciones Unidas (2016) define la Cultura de Paz como: “un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos atacando a sus raíces a través del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos y los estados”. Complementando lo argumentado, Tuvilla define la Cultura de Paz como:

Aquella que se basa en el equilibrio o la armonía de los seres humanos en tres niveles (personal, nacional e internacional) en su relación tanto con el resto de miembros que forman un grupo o sociedad como con la naturaleza (Tuvilla, 2004, p. 23).

La Declaración sobre una Cultura de Paz emitida por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1999) reconoce la Paz como “un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se promueva el diálogo y dé soluciones a los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación”. Lo anterior aplica en todos los procesos internacionales y nacionales, por lo tanto, se incluye a la educación, a la escuela y a los maestros. La citada Declaración en su artículo cuatro, mira a la educación como “uno de los medios fundamentales para edificar una Cultura de Paz. En este contexto es de particular importancia la educación en Derechos humanos”. Derivado de lo anterior, se puede hablar de una educación para la Paz o de una promoción de la Paz por medio de la educación, tal como lo señala el Programa de acción sobre una Cultura de Paz, emitido por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1999) que en su artículo nueve, expresa una serie de medidas necesarias para realizarlo. Éstas se orientan principalmente hacia:

- a) Revitalizar las actividades nacionales y la cooperación internacional destinadas a promover los objetivos de la educación para todos con miras a lograr el desarrollo humano, social y económico y promover una cultura de paz;
- b) Velar por que los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y de no discriminación;
- c) Hacer que los niños participen en actividades que les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz.
- d) Velar por que haya igualdad de acceso de las mujeres, especialmente de las niñas, a la educación;
- e) Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de 1995, para lo cual la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura prestaría cooperación técnica si así se le solicitara;
- f) Promover y reforzar las actividades de los agentes que se indican en la Declaración, en particular la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, destinadas a desarrollar valores y aptitudes que favorezcan una cultura de paz, incluidas la educación y la capacitación en la promoción del diálogo y el consenso;
- g) Reforzar las actividades en marcha de las entidades pertinentes del sistema de las Naciones Unidas destinadas a impartir capacitación y educación, cuando corresponda, en las esferas de la prevención de los conflictos y la gestión de las crisis, el arreglo pacífico de las controversias y la consolidación de la

paz después de los conflictos;

- h) Ampliar las iniciativas en favor de una cultura de paz emprendida por instituciones de enseñanza superior de diversas partes del mundo, incluidas la Universidad de las Naciones Unidas, la Universidad para la Paz y el proyecto relativo al Programa de universidades gemelas y de Cátedras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En tal orden, desde la UNESCO (2023) entiende una educación para la Paz como “transformadora” útil para “sentar unas bases sólidas de alfabetización y aritmética elemental y propiciar el desarrollo de conocimientos, competencias, valores, actitudes y comportamientos” (UNESCO, 2023), en este tipo de formación se pretende consolidar:

[...] el pensamiento analítico y crítico [...] las competencias de anticipación [...] el respeto de la diversidad [...] la autoconciencia [...] el sentimiento de conexión y pertenencia a una humanidad común y diversa y al planeta Tierra [...] el empoderamiento, la capacidad de acción y la resiliencia [...] las competencias para tomar decisiones [...] las competencias de colaboración [...] las competencias de adaptación y creatividad [...] las competencias de ciudadanía [...] las competencias de solución y transformación pacíficas de conflictos [...] la alfabetización mediática e informacional y las competencias digitales y de comunicación (UNESCO. 2023).

Con base en lo mencionado, es posible decir que establecer procesos formativos en la escuela desde el enfoque de Derechos humanos, supone el reconocimiento de las disposiciones que existen en las interacciones de los sujetos educativos. También mirar las condiciones que soportan al tipo de convivencia que se desarrolla, para develar las posibilidades de transformación, tales como las

formas en que se resuelven los conflictos, las maneras en que se distribuye el poder, así como los valores, comportamientos y actitudes involucrados. Considero que es urgente promover prácticas docentes desde un *ethos* que integre el respeto de los Derechos humanos de las niñas y los niños.

Por último, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) señala como uno de sus principios la Promoción de la cultura de paz, en donde:

[...] acoge las disposiciones previstas desde la Organización de las Naciones Unidas en la Agenda 2030 y en los trabajos del Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, promovido por UNESCO de 2001 a 2010 [Así como...] la Agenda 2030, el objetivo 16 “Paz, justicia e instituciones sólidas”, refiere a promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir, a todos los niveles, instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas. (SEP, 2019, p. 11).

Cabe mencionar que en este libro recojo algunos elementos del programa propuesto por las Naciones Unidas, y las concepciones de la Cultura de Paz: pero desde una postura crítica, en el sentido de considerar que la Cultura de Paz no puede ser nunca una imposición. La idea de inculcar los valores que se expresan en el programa citado me parece, cuando menos incoherente con el propósito mismo del reconocimiento de la dignidad humana. Creo firmemente que los procesos formativos son dialógicos y, más que inculcar, han de buscar atender las necesidades de los sujetos y generar procesos de sensibilización, concientización y reflexión crítica, que lleven a construir disposiciones acordes con los objetivos del enfoque, sin duda uno de los retos formativos para la Escuela Mexicana actual.

2.2 Dignidad humana

Un enfoque pedagógico que busque desarrollar la convivencia pacífica, como es notorio en lo que establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tiene como intención que los procesos formativos se desarrollen con apego y respeto a los principios relacionados con el reconocimiento de la dignidad humana, la cual de acuerdo con Valls:

Emana de la libertad moral como único derecho innato de todos. Es por eso que ahora el término dignidad vale como enteramente sustantivo y no adjetivo. Esta dignidad o excelencia, se convierte así en algo sustancial. Tan sustancial e inalienable es esta dignidad que nadie puede ser esclavo, ni tan siquiera por voluntad propia o por contrato. Y de ninguna manera podemos perder tal dignidad a pesar de que, en otro sentido, podamos también decir que “perdemos la dignidad” cuando nos comportamos feamente, con glotonería por ejemplo. Sobre todo, quiero dejar bien claro para terminar que, no pudiéndose perder la dignidad humana sustancial en ningún supuesto, es en ella donde hay que hacer pie para desautorizar la pena de muerte o la tortura y para conceder al criminal más criminal la oportunidad y el derecho a la rehabilitación. (Valls, 2005).

Marín (2007), citando a Castro Cid (1989), se refiere al concepto de dignidad de la siguiente manera:

La noción de dignidad [...] asume como punto de partida al menos estos tres postulados: la afirmación de que le hombre o la persona humana es el valor límite de toda organización política y social; el reconocimiento de que la libertad y racionalidad son los valores constitutivos y los rasgos identificadores de la persona humana; y la aceptación de que todos los hombres son básica o esencialmente iguales en cuanto a la tenencia de la dignidad, la racionalidad y la libertad (Marín, 2007, p. 4).

La convivencia en la escuela está profundamente ligada al concepto de dignidad humana, ya que la interacción que tienen los sujetos educativos se basa en el reconocimiento que se tiene de ésta. En esto se involucra el *ethos* profesional docente, ya que las disposiciones docentes relacionadas con los procesos formativos de los estudiantes siempre se despliegan desde supuestos o valores, entre los cuales, es fundamental el de dignidad humana de los niños, de los otros docentes y de los padres de familia.

Transformar la práctica docente en torno a la convivencia en la escuela es una tarea imposible en tanto no se toquen los supuestos que las y los docentes tienen sobre la dignidad humana. Para desarrollar una convivencia pacífica en la escuela, se han de mirar estas concepciones docentes, para atenderlas como posibilidades de transformación, como un desafío de la intervención que propongo. Asumo que el docente no es el único actor en la construcción de la convivencia, pero sí un sujeto relevante en su consecución, lo cual se logra a través de sus disposiciones.

Como he dicho, los Derechos humanos son el marco de la convivencia pacífica. En la escuela se presentan como los Derechos humanos del niño. En este trabajo considero el concepto de convivencia desde la mirada propuesta por Jares (2006, pp. 20-32), es decir, como una construcción desde la dignidad humana, la solidaridad, el respeto, el diálogo, la no violencia, el laicismo, el perdón, el carácter mestizo de las culturas, la ternura, la aceptación de la diversidad y el compromiso con los más necesitados, la felicidad y la esperanza.

La convivencia pacífica se propone desde la óptica de los Derechos humanos, cuya base fundamental se establece en la Declaración Universal de los Derechos humanos, que considera como esencial “promover el desarrollo de relaciones amistosas entre naciones” y proclama a estos derechos como:

Ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción. (DUDH, 1948).

En esta declaración se reconoce la enseñanza y la educación como medios para lograr que los Derechos humanos se respeten en todos los pueblos. Dicha labor involucra a la escuela y a los docentes como actores fundamentales en conseguirlo. Por otro lado, este ordenamiento declara que, “todos los seres humanos nacen libres en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (artículo 1).

Al respecto de la educación, la misma declaración establece en su artículo veintiséis, segundo numeral que la educación:

Tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (DUDH, 1948, artículo 1).

Es precisamente esta responsabilidad frente a la dignidad humana y el deber de la convivencia fraternal, entendida también como pacífica, la que justifica la necesidad de intervenir la práctica docente, de proponer alternativas frente a la violencia que priva en la escuela y en la sociedad.

3. *Ethos* profesional favorable a la convivencia pacífica en la escuela

La gestión de la convivencia en la escuela es un asunto que sobrepasa la capacidad legalmente asignada a los profesores. Se trata de una responsabilidad ética frente al creciente ambiente de violencia que priva en la escuela, en la comunidad y en el país. Los maestros pueden constituirse como actores fundamentales para construir la paz a través de sus prácticas docentes. Tratando de no preservar las condiciones de control y castigo, orientando sus disposiciones hacia el respeto de los niños, de sus colegas y de los padres de familia como sujetos de derechos.

No afirmo que las y los profesores puedan resolver la totalidad de las problemáticas, pero sí que ellos pueden construir condiciones diferentes para cambiar gradualmente. Sobre todo, cuando en la escuela se yuxtaponen muchas violencias. En la percepción de Galtung (1981), existen al menos tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural. La primera es la que es evidente, golpes, abusos, ofensas. La segunda y tercera, devienen de las condiciones contextuales, económicas y políticas presentes en tiempo y espacios determinados. Sin abundar en las descripciones de Galtung, puedo afirmar que los profesores y alumnos se enfrentan en su cotidianidad a estas violencias.

En cuanto a sus modalidades, las violencias pueden ser también sexuales, corporales, psicológicas, simbólicas, entre muchas otras, entendidas todas como: “el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte” (Organización Mundial de la Salud). La violencia está presente en el ámbito escolar, de allí la urgencia de buscar maneras de lograr ambientes pacíficos desde

la escuela, que impacten en la comunidad y la sociedad.

Por otro lado, la convivencia es un elemento fundamental en la interacción humana, vivimos en un mundo cambiante, donde existen problemáticas diversas, algunas de las cuales se relacionan con la resolución violenta que se da a los conflictos, tanto en el nivel internacional como en el local. La escuela como institución inserta en un medio social, no escapa al fenómeno de la violencia, al contrario, en la actualidad es vista como una institución fundamental en la formación para la convivencia. La escuela primaria como instrumento para realizar la tarea educativa y por tanto las y los docentes, tienen la responsabilidad de formar a los alumnos y prepararlos para convivir en sociedad.

Lo anterior de acuerdo con lo expresado en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (CPEUM, 2025, artículo 3).

En el mismo orden de ideas, el artículo mencionado señala en su apartado dos y en el inciso c) uno de los criterios que rige a la educación en México, esto es que:

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de

fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (CPEUM, 2025, artículo 3).

No obstante, el fomentar la convivencia en la escuela es una tarea problemática (Rodríguez, 2015) debido a que es una institución donde las prácticas docentes están planteadas desde un *ethos* exclusivo y no democrático. Por lo anterior, resulta necesario imaginar y desplegar otras maneras de hacer en cuanto a la convivencia, esto es, desde un *ethos* inclusivo y democrático. Sin embargo, las prácticas docentes se producen siempre situadas en un medio escolar y, por tanto, la escuela es un ambiente de posibilidades transformadoras ante un mundo violento y complejo.

Refiriéndose al *ethos* profesional presente en la actualidad educativa, los estudios realizados por Yurén (2005) coinciden en definirlo como un conjunto de elementos reforzados por la heteronomía, alejados del juicio moral, habituados a una lógica instrumentista, sin sentido de autenticidad y cuidado de sí, tendientes a homogeneizar, cerrados al reconocimiento de los otros, que no promueven la equidad y planteados desde el temor y la incertidumbre (p. 44). Rodríguez (2015), Mercado (2005) y Navia (2005) coinciden en la necesidad de establecer procesos formativos tendientes a generar prácticas inclusivas y democráticas, autónomas, autorreguladas, prudentiales y cuidadosas de sí y de los otros, así como aquellos que se alejen del control, la disciplina y la cultura del miedo, como características esenciales del ser maestro. Esto se convierte en un desafío en todos los ámbitos de la labor docente y por supuesto, en la consecución de la convivencia pacífica en la escuela.

Específicamente en el caso de la convivencia como necesidad formativa Delors, 1996; Nussbaum (2013), Morin (1999), Freire (2004), entre otros, subrayan la importancia de que en los procesos formativos se integre el reconocimiento de la dignidad huma-

na y de los otros, de competencias para que los alumnos logren convivir en sociedad de manera pacífica, en tanto puedan entenderse como parte de un todo más amplio y tomar responsabilidad para actuar frente a las diferentes problemáticas de la actualidad. Por supuesto que esta necesidad recae de manera sustantiva en la labor del docente, como actividad profesional que se desarrolla éticamente en los mismos. Lo anterior a través de dispositivos contruidos desde un *ethos* particular. En este trabajo aspiro a que las disposiciones docentes se basen en supuestos planteados desde un enfoque democrático y respetuoso de los Derechos humanos, que logren desarrollar en cierta medida la convivencia pacífica en la escuela primaria.

3.1 Promover la convivencia escolar va más allá de lo instituido

Los lugares desde donde se desarrolla la práctica docente son variados, pero por lo general hay en cada uno una intencionalidad formativa. Delors (1996) señala que esta finalidad puede orientarse de manera integral hacia el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. El logro de dichas intencionalidades involucra a la labor docente y, se produce desde elementos éticos y políticos que rodean a la profesión. En este trabajo retomo el supuesto de que aprender a vivir juntos o a vivir con los demás: “constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea [por] la violencia que impera en el mundo [que] contradice la esperanza que algunos han depositado en el progreso de la humanidad” (Delors, 1996, p. 98).

Nussbaum (2013) refiere como una necesidad de los procesos formativos, el rescate de capacidades con un enfoque humanista y de reconocimiento de la dignidad humana, señala la urgencia de que la práctica educativa promueva el desarrollo de la afiliación, que expresa como: “poder vivir con y para los demás, reconocer

y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas en la interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra” (p. 54).

La práctica docente en tanto conjunto de disposiciones con intencionalidad educativa, subyace sobre un discurso específico, una serie de supuestos y consideraciones que condicionan la o las maneras en que los maestros actúan frente a las problemáticas. Analizar la convivencia desde el *ethos* docente resulta relevante, porque esta profesión representa, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015, p. 17), “el primer y más importante punto de contacto del Sistema Educativo Nacional (SEN) con los niños y jóvenes”.

La cercanía que la docencia permite con los estudiantes resulta en experiencias diversas, que pueden aportar elementos sobre las maneras en que se configuran las relaciones entre los actores de la escuela. Además, desde la perspectiva del Sistema Educativo Nacional, los profesores son vistos como “los responsables de entablar la relación pedagógica mediante la cual el Estado Mexicano contribuye a la formación intelectual, moral y afectiva de los alumnos” (INEE, 2015, p. 17).

Así mismo, el Sistema Educativo considera a los maestros como un elemento ejecutivo de la política educativa nacional establecida por el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al establecer la necesidad de una docencia idónea para el logro de los aprendizajes en los educandos. Lo anterior ocurre en el marco de:

Una nueva reconfiguración de la docencia, que se enmarca dentro de un contexto de reformas educativas que intervienen de manera creciente en la regulación del ejercicio profesional del maestro, así como de su formación. Se trata de una reconfiguración que tiende a adecuarse a estas nacientes corrientes del saber (Navia, 2006, p.65).

En este orden de ideas, desde la posición del Sistema Educativo Nacional (SEN), los docentes quedan colocados como operadores de un ideal normativo que prescribe su relación con los alumnos y la escuela. Derivado de esto, el maestro resulta ser un actor fundamental en la construcción del aprendizaje, mismo que no se limita a lo meramente cognitivo y su acción no se circunscribe a un actuar regulado de forma heterónoma, sino que se desarrolla en un sentido más amplio relacionado con la formación moral y afectiva. En este sentido, la profesión docente tiene injerencia en diversos aspectos de la formación del alumnado. Considero que todo docente posee una serie de experiencias particulares, desde las cuales actúa o despliega sus estrategias con diversas intencionalidades que son educativas en algún grado.

En el caso de la convivencia, presumo que la experiencia docente es formativa y coadyuva en la configuración de un tipo o tipos de convivencia en la escuela. Parto de la idea de que la profesión docente se sitúa en un lugar y tiempo determinados, es atravesada por la cultura y por condiciones estructurales. Estos aspectos tienen efectos sobre el desarrollo de sus capacidades para actuar ante las problemáticas que se le suscitan, por ende, en la posibilidad que tiene de actuar, que muchas veces es guiada por lo urgente, no por lo importante.

3.2 Convivencia como responsabilidad docente atribuida desde el Sistema Educativo Nacional

El Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Primaria de la Ciudad de México (MCEEEPCDMX), enfatiza en la Nueva escuela Mexicana (NEM), la urgencia por conformar “Una convivencia escolar pacífica, inclusiva y democrática, es tarea esencial para garantizar el aprendizaje y logro educativo en las escuelas, supone un objetivo primordial de todos los miembros de la comunidad educativa” (MCEEEPCDMX,

2025, p. 6). Nótese como la tarea recae en el colectivo social y no sólo se establece como responsabilidad del docente o del grupo de profesores (as). Además, invita a problematizar el fenómeno como una realidad compleja “porque entraña las relaciones entre sujetos que conviven en un mismo entorno, por lo tanto, es factible encontrar distintas manifestaciones y/o violencias, que pueden obstaculizar el óptimo desarrollo de los estudiantes y de sus ambientes de aprendizaje” (MCEEEPCDMX, 2025, p. 6).

En este orden, la promoción de la convivencia es parte de la función escolar, que pudiera denominar imputada y por supuesto de la profesión y experiencia docente, supongo que este elemento como parte del *ethos* profesional de los maestros, tiene efectos asumo tanto en el tipo, como en las maneras en que se despliegan sus prácticas formativas. No que por el simple hecho de que se encuentre mencionada esta responsabilidad, los docentes la tomen en cuenta como relevante o la asuman. Al contrario, es posible que para algunos profesores esta no sea más que una de las tantas obligaciones o que se les impone desde la norma educativa.

El mismo documento reconoce que la comunidad educativa puede operar como un ámbito de análisis crítico –hermeneusis analógica– de los fenómenos relacionados con la convivencia para su atención oportuna y eficiente, para lo que resulta:

[...] fundamental reflexionar sobre los mecanismos para lograr una convivencia libre de violencias, y en caso de ser necesario, enriquecer las acciones formativas propuestas con las aportaciones de todos sus miembros para garantizar el sano aprendizaje y desarrollo de las alumnas y los alumnos. (MCEEEPCDMX, 2025, p. 6).

El considerar la convivencia como fenómeno social es relevante, porque le dota de un sentido amplio, no sólo en su producción o en el conjunto de elementos involucrados en la misma; sino en su adecuada interpretación y, evidentemente para su adecuada aten-

ción. De allí que la confirmación de comunidad sea un asunto *sine qua non* para lograr la transformación de la convivencia violenta imperante en las comunidades escolares, hacia una pacífica, también comunitaria y con sentido humanista y planetario.

3.3 La autonomía docente y la convivencia en la escuela

Un aspecto fundamental en mi intervención es analizar la autonomía que el docente tiene para actuar en medio del conjunto de situaciones que condicionan su labor. El ejercicio de la autonomía de los maestros no se aleja del de *ethos* profesional, sino que mantiene una estrecha relación, en el sentido de que las diferentes tensiones, exigencias y problemáticas que rodean al ejercicio del maestro, pueden limitar a un *ethos* que contribuya a la producción de la convivencia en la escuela.

Navia (2006, p. 39) se refiere a un ser autónomo como aquel “humano que piensa, actúa y existe según sus propias leyes”. Esta definición contiene algunos elementos que quiero mirar a partir del proceso de diagnóstico, estos son: los supuestos, los discursos, las prácticas y las interacciones. Retomado la idea de la autora, de este concepto se pueden desdoblar varios elementos en la autonomía, el primero un aspecto solipsista: la perspectiva del pensar y del conocimiento por sí mismo. El segundo, un ámbito o contexto cultural donde se realizan los intercambios. La autonomía desde la perspectiva de Navia (2006) puede ser vista también como autoformación (p.39).

En el mismo tenor, Escamez (1998, p. 48) acerca el concepto de autonomía con el de responsabilidad y le asigna un carácter de “norma para la acción”, es decir, como guía del actuar de los sujetos. En el caso de la escuela la autonomía del docente condiciona su práctica. El mismo autor analiza ciertas categorías que integran a la autonomía, tales como: aprender a vivir la democracia, la participación cooperativa, el sentido crítico, la responsabilidad

y el autocontrol, mismas que desarrolla ampliamente y en este trabajo retomo para analizar la profesión docente.

La autonomía como ejercicio libre de la capacidad de pensar y actuar por sí mismo, se ve limitada o transformada por esas tensiones. Ya que es presumible el hecho de que los docentes realicen su labor en una especie de contracorriente, o al menos con una serie de dificultades que le limitan en su autonomía. Mismas que le hagan poco eficaz para atender las situaciones de convivencia que se le presenten o tal vez estas mismas dificultades le motiven a desarrollar mayores capacidades para afrontar las problemáticas. El desarrollo de la autonomía en el docente ya sea como autoformación, participación, autocontrol o responsabilidad, puede implicar un desafío ante las exigencias del aparato normativo, administrativo y burocrático de la institución escolar.

Gough (2007, p. 186) se refiere a la autonomía como una necesidad humana.

Una de las “condiciones para cualquier acción individual en cualquier cultura [...] que deben ser satisfechas [junto con la supervivencia física] antes de que los actores puedan participar en su propia forma de vida para alcanzar cualquier objetivo valorado. (Gough, 2007, p. 186).

El mismo Gough (2007, p. 186) refiere tres variables fundamentales que alteran los niveles de la autonomía, a saber: la capacidad cognitiva y emocional, el grado de comprensión cultural que la persona tiene de sí misma, y la autonomía crítica, que define como aquella que “conlleva la capacidad para comparar reglas culturales, para analizar las reglas de nuestra propia cultura, para trabajar con otros, para cambiarlas, *in extermis* para dar paso hacia otra cultura”. Me pregunto si el docente puede desarrollar estas capacidades de la autonomía en los tres niveles, cuando se encuentra mediado por todas las mencionadas circunstancias.

3.4 Tensiones en la convivencia por una visión administrativa de la práctica escolar

Me interesa reflexionar sobre la manera en que los maestros ejercen la docencia, y cuáles son los procesos formativos que integran su experiencia, cómo ésta configura un *ethos* docente cercano o lejando del enfoque de Derechos humanos, el cual orienta un tipo de interacción en la escuela, particularmente en el aula. Al hablar de maestro me refiero a un sujeto educativo cuya labor educativa se encuentra atravesada, entre otras, por dos esferas: la pedagógica y la administrativa (Fullan, 2000). El maestro es el encargado de lograr que los alumnos alcancen el aprendizaje establecido en los planes y programas de estudio.

Un docente actúa con gran carga de trabajo y se le exigen resultados de diversa índole. Dicha saturación de acuerdo con Fullan (2000, p. 15) se debe a que la profesión docente está situada entre tensiones, como:

1. La sobrecarga.
2. El aislamiento.
3. El mito colectivo.
4. La competencia desaprovechada.
5. La falta de movilidad del rol docente.
6. Las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada.

Al maestro se le piden resultados en diversos aspectos, habilidades matemáticas, lectura, aprendizaje de otras asignaturas, evidencias, requisitos administrativos y, por supuesto en el de la convivencia escolar. Supongo que las condicionantes integradas en su labor inciden en la efectividad de sus acciones. Incluso me pregunto si en ocasiones los docentes tendrán que elegir entre las más importantes, relegando algunas debido a no considerarlas apremiantes, como puede ocurrir con el fomento de la convivencia pacífica.

De acuerdo con Navia:

Los maestros no están ajenos a sujeciones que limitan su autonomía, pero a su vez tampoco a un proceso de negociaciones, del cual emergen y donde se ponen en juego un conjunto de prácticas formativas que pueden ser consideradas como formas emergentes de lucha por recuperar espacios de libertad y autonomía. (Navia, 2006, p. 11).

El docente como sujeto activo en la convivencia, desarrolla una labor que es a la vez intervención de su propia realidad, por tanto, resulta fundamental saber dónde están los límites y posibilidades frente a ésta. Así también es un sujeto que se autoforma para convivir. La convivencia puede estar condicionada por el ejercicio de la docencia, así como por una formación débil de los profesores y mediada por las problemáticas que rodean a la escuela y al docente.

3.5 El Consejo Técnico y la Ruta de mejora: mecanismos instituidos para la mejora de la convivencia escolar

Desde el Sistema Educativo Nacional (SEN), en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se establecen los mecanismos y espacios para que el colectivo docente desarrolle procesos para la mejora escolar. El primero de estos es en el Consejo Técnico Escolar, considerado como “el órgano colegiado de mayor decisión técnica pedagógica de cada Escuela de Educación Básica, encargado de adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro de aprendizajes de los educandos, el desarrollo de sus capacidades, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la Escuela y la comunidad bajo una perspectiva de enfoque territorial (ACUERDO 05/04/24, 2024, artículo 3).

Entre los aspectos relevantes de este CTE, se encuentra su condición de trabajo colegiado que entiende como:

[...] una colaboración activa, equitativa e incluyente entre los integrantes del Colectivo docente, basada en el diálogo, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la construcción colectiva de conocimiento, compartiendo una visión comprometida con la transformación social, la equidad y la excelencia en el ámbito educativo. (ACUERDO 05/04/24, 2024, artículo 4, numeral XXXII).

En estas reuniones colegiadas, al menos en el ideal, se planea, implementa, da seguimiento,

Como es notorio, el CTE es una instancia colegiada por excelencia, desde donde es posible desarrollar la comunidad de práctica. En el mismo se discute, argumenta, planea y valora el “proyecto educativo en cada Escuela cimentado en la diversidad, con el fin de que el Colectivo docente realice sus tareas pensando en las condiciones de desigualdad y los contextos diferenciados” ((ACUERDO 05/04/24, 2024, artículo 7, numeral I). Asimismo, es una instancia de gestión educativa comunitaria, desde donde se ejecutan las siguientes acciones sistemáticas:

Planear, implementar y dar seguimiento a los procesos de mejora continua, priorizando la solución de problemas específicos de la Escuela para responder a la diversidad de contextos atendiendo sus problemáticas, enfocando sus esfuerzos al desarrollo humano integral, al máximo logro de aprendizajes y capacidades de todas las alumnas y los alumnos, contribuyendo al desarrollo de su pensamiento crítico, así como al fortalecimiento de los lazos de la Escuela con la comunidad. (ACUERDO 05/04/24, 2024, artículo 7, numeral VI).

De acuerdo con lo mencionado, el Consejo Técnico resulta fundamental para entender los procesos a través de los cuales, el colectivo docente construye sus estrategias para atender los problemas de la escuela. Al menos desde el deber ser, se vislumbra como una

instancia desde donde parece posible desarrollar un dispositivo de intervención que sea pertinente a las condiciones institucionales de la escuela. En el mismo se desarrolla el denominado Programa analítico, referido en los documentos institucionales como el resultado de:

- Un [...] proceso de codiseño y se constituye en una propuesta curricular flexible y contextualizada que elaboran las y los docentes de manera conjunta en los colectivos, durante un ciclo escolar.
- [...] se construye a partir de la lectura crítica de la realidad que realiza el colectivo docente de una escuela específica con la finalidad de identificar las problemáticas de la comunidad, las necesidades y expectativas de las familias y centralmente de niñas, niños y adolescentes acerca de lo quieren aprender.
- La [...] lectura crítica de la realidad le sirve al colectivo docente para contextualizar los contenidos que se proponen en los Programas Sintéticos, para adaptarlos a las condiciones concretas en las que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, las particularidades de la enseñanza de profesoras y profesores, así como a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes.
- [...] es el resultado de un ejercicio donde el colectivo escolar contextualiza y sitúa los procesos formativos de niñas, niños y adolescentes. En él se integran el conocimiento que docentes y agentes educativos tienen de los Programas Sintéticos y de las condiciones particulares en las que ejercen la docencia (características de los grupos, de la escuela y de la comunidad), para organizar de un modo específico los Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA). (SEP, 2025).

La potencia del Plan analítico puede ser aprovechada más allá de lo que en reformas anteriores se denominó Ruta de Mejora o

Plan de Mejora Continua, porque supera las visiones neoliberales situadas en la eficiencia y la calidad, para transitar hacia estrategias situadas en la comprensión de los contextos, territorios, características de las y los estudiantes, de sus comunidades; así como de su articulación con los Planes sintéticos y los Programas de estudio por nivel educativo.

4. Una mirada crítica al *ethos* profesional prefigurado por las reformas educativas hasta la Nueva Escuela Mexicana.

Resulta necesario reflexionar sobre el *ethos* profesional que se prefigura en el marco de las Reformas Educativas, desde 2013, del Modelo educativo 2016, del Modelo educativo para la educación obligatoria 2017 y la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM) vigente desde 2018 y reflejada en el Marco curricular 2022. Estos ordenamientos en conjunto señalan una serie de elementos que constituyen un deber ser de la docencia. Los maestros *noveles*, quienes ingresan a la docencia tras realizar un examen de oposición, tienen influencia directa de la normatividad vigente. De acuerdo con Bozu (2009) un *novel* es “cualquier aspirante a un lugar de trabajo que realiza un proceso de formación inicial, que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es todavía inexperto en ella [es] una persona generalmente joven, sin experiencia, que aprende un arte, oficio o facultad o que empieza una actividad por primera vez” (p. 320).

Pero también los docentes veteranos son afectados por tales reformas. Es presumible el hecho de que las Reformas Educativas produzcan efectos inesperados en la convivencia escolar tanto por sus finalidades, como por los cambios que genera en el quehacer cotidiano de la escuela. Me pregunto si las Reformas educativas tienen la capacidad de producir interacciones entre docentes de respeto y colaboración, con prácticas cercanas al respeto de los

Derechos humanos de los niños o, si, por el contrario, los cambios que propone generan tensiones que limitan el logro de las condiciones de intercambio de experiencia entre el colectivo de profesores.

4.1 *Ethos profesional docente y la Reforma Educativa 2013*

En la Ley General del Servicio Profesional Docente, misma que sustenta la Reforma educativa de 2013, se establecen los llamados “perfiles, parámetros e indicadores” a los que deberá responder el ejercicio de la docencia (LGSPD, artículo 2, fracción II). El ordenamiento además señala en su título segundo, artículo trece y numerales I, II, III Y IV, la necesidad de:

Mejorar la calidad de la educación, cumplir los fines del desarrollo de los educandos [...] mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios [además,] asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal docente. (LGSPD, artículo trece y numerales I, II, III Y IV)

En cuanto a los parámetros del perfil esperado para los docentes en funciones en educación básica, el documento: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes (2016), señala 5 dimensiones que en cierto modo prefiguran los aspectos de un *ethos* profesional prescrito a los profesores por el sistema educativo. El perfil docente establece elementos de orden formativo y ético y en este tenor, prefigura un docente organizado, interesado por sus alumnos, pero también informado sobre ellos. Se idealiza un profesor que cumple con sus obligaciones y participa en la escuela, que busca la mejora de su labor y establece los vínculos necesarios para lograrlo.

Me parece que el perfil establecido por la norma educativa, aunque sí define un *ethos* profesional y lo señala como deseable en las prácticas docentes, en la práctica no está del todo cercano a las mismas. Esto porque las disposiciones docentes se producen desde condiciones contextualizadas relacionadas con la cultura institucional y la realidad educativa de la escuela primaria. En todo caso, el conjunto de dimensiones sirve mayormente al proceso de evaluación y no necesariamente a la mejora de las prácticas docentes en torno a los aprendizajes de los alumnos y por supuesto al desarrollo de la convivencia en la escuela.

Además, desde esta la perspectiva de esta reforma, la docencia se encuentra sometida continuamente a un proceso de escrutinio público, evaluación de su conocimiento y aplicación de los parámetros que la norma establece. Este es un asunto que en sí mismo predispone las prácticas docentes, porque también las somete a la evaluación misma. Me pregunto hasta dónde esta exigencia de cumplir con los indicadores hará que los profesores se conviertan en una especie de mercenarios en busca del buen resultado, de la idoneidad y sus prácticas se orienten al cumplimiento de los parámetros, alejándose del logro de las finalidades educativas en torno a la convivencia y por supuesto en otros ámbitos.

Por otro lado, resulta relevante el hecho de que los docentes *noveles* lleguen a la institución educativa con cierta orientación, con supuestos pedagógicos que obedecen a una lógica de evaluación, creada desde un deber ser, que no necesariamente obedece a la realidad educativa. Con el imaginario de una escuela que existe sólo en la idealidad, pero que en los hechos se aleja mucho por sus condiciones contextuales, las motivaciones y diferencias que existen entre docentes, las características de la comunidad, entre otras situaciones. Presumo que esto genera, cuando menos, un desajuste entre el *ethos* profesional de los docentes *noveles* y el de los

veteranos, así como tensiones cuya superación representa obstáculos, pero también posibilidades de cambio. En mi proyecto analizo ambos, para buscar alternativas pertinentes a la construcción de la convivencia pacífica en la escuela.

En este tenor la misma Reforma educativa 2013 señala que todo docente en funciones debe ajustarse a “las características básicas de desempeño del personal [...] docente, en contextos sociales y culturales diversos” (LGSPD, artículo 14, numeral III). Esto representa una limitante porque establece un estándar al que se deben ceñir los docentes, sin tomar en cuenta que sus prácticas se desarrollan en contextos múltiples y problemáticos. La misma ley establece “niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor de quienes realizan las funciones de docencia, dirección y supervisión”. Se trata pues de señalar los estándares de acción docente.

De lo anterior se puede derivar una situación de desajuste donde el *ethos* profesional ponga a los profesores en lugares de tensión. Esto porque se ven obligados a adoptar una cultura institucional situada y a la vez cumplir satisfactoriamente el proceso de evaluación. Me parece que esta situación genera desequilibrio en el ejercicio docente. En este tenor Gimeno Sacristán (2013) expresa que “la crisis es la vivencia del efecto de la desestabilización [...] que, en el caso de la educación generalmente es provocada por los cambios que tienen lugar en el medio social, cultural, político, económico, lo cual se traduce en demandas que nos exigen que cambiemos nuestro comportamiento para adaptarnos a la nueva situación” (p. 249).

Los efectos que la Reforma educativa produce en la escuela pueden notarse en las disposiciones docentes como una crisis y producir maneras de actuar frente a ésta. Las estrategias de respuesta pueden orientarse hacia la atención de los alumnos y en relación

con los otros docentes. Es este orden de ideas, la Reforma Educativa configura un *ethos* desajustado cuyos mecanismos de ajuste, supongo, pueden traducirse en prácticas que pueden o no ser útiles a un enfoque que tome en cuenta los Derechos humanos. Lo anterior, porque su punto de referencia no está exactamente en el desarrollo de una docencia que actúa desde el reconocimiento de la dignidad humana de los profesores o de los alumnos, sino de una que pretende lograr la idoneidad o la excelencia, apegada a cumplir con los parámetros e indicadores establecidos por la norma.

4.2 Ethos profesional y los Modelos educativos 2016 y 2017

Derivadas de los lineamientos establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente, y entendidas como el planteamiento pedagógico de la Reforma educativa, se encuentran las normas del Modelo educativo 2016. Éstas hacen referencia a la necesidad de lograr en los alumnos “el desarrollo personal y social” (Modelo educativo 2016, p. 16). Entre los aspectos que incluye dicho desarrollo, se señalan: la apertura intelectual, el sentido de la responsabilidad, el conocimiento de sí mismo y, el trabajo en equipo y colaboración (Modelo educativo 2016, p. 16). La búsqueda de tal desarrollo corresponde a la escuela, pero en particular a los profesores.

El Modelo mismo señala la exigencia de “maestros mejor preparados para implementar [el modelo] en las aulas [...] docentes [que] construyan interacciones educativas significativas con creatividad e innovación” (Modelo educativo 2016, p. 18). Tal exigencia también resulta relevante al momento en que los maestros despliegan sus prácticas porque las orienta. Esto es, que establece líneas a seguir, pautas de acción docente que van hacia la mejora y la búsqueda de lo nuevo. Este conjunto normativo enfatiza “el

seguimiento de indicadores formales como vías para ejercer la autoridad y el control” con un enfoque administrativo que busca en los docentes la realización de “reglas y tareas que les han sido definidas externamente” (Modelo educativo 2016, p. 23).

Por otro lado, el llamado Nuevo Modelo educativo 2017, propuesto para la educación obligatoria en México se presume como resultante de una “amplia y comprometida participación social de niñas, niños y jóvenes, docentes, madres de familia, académicos y representantes de distintos sectores de la sociedad, así como de las propias autoridades educativas” (Modelo educativo para la educación obligatoria, 2017, p. 15). Sin entrar en el debate sobre la certeza de esta aseveración, quiero reflexionar sobre el *ethos* profesional docente que propone en su propuesta, sobre todo en lo que toca a la convivencia escolar.

Entre las llamadas “áreas de oportunidad” del modelo se señalan “la introducción de un enfoque humanista, la selección de aprendizajes clave, el énfasis en habilidades socioemocionales, la descarga administrativa, y el planteamiento de una nueva gobernanza” (Modelo educativo para la educación obligatoria, 2017, p. 17). Estos elementos prefiguran a un docente que cuando menos, debe tener el conocimiento de que su labor tiene relevancia en el desarrollo de los alumnos, pero también en el avance del propio Sistema Educativo y por supuesto, de los resultados de la escuela misma.

De acuerdo con el Modelo “se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje inclusivos, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico” (Modelo educativo para la educación obligatoria, 2017, p. 28). Con este planteamiento se marca un deber ser, no sólo de los profesores que se integran a la profesión, sino

también a quienes llevan algún tiempo desempeñándola. Me pregunto cómo opera esta disposición, considerando la gran carga administrativa que tienen los docentes y las múltiples funciones que realizan.

Supongo que existen docentes cuyas prácticas están cercanas al planteamiento del Modelo educativo, pero también considero que una buena parte de los profesores se ven limitados por las propias condiciones del espacio educativo, social y cultural donde desarrollan sus labores. Con todo, el Modelo educativo pone en la educación y, por ende, en labor del maestro, la responsabilidad de formar a los alumnos como “ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de defender y ejercer sus derechos, que concurren libremente en la vida social, económica y política de México y del mundo” (Modelo educativo para la educación obligatoria, 2017, p. 45).

Vale preguntarse si los propios docentes habrán desarrollado ya estas capacidades, si ellos mismos son ciudadanos libres, si defienden sus derechos, si participan activamente en la vida nacional e internacional. Me parece que el propósito planteado por el Modelo educativo es amplio y cuando menos complejo de lograr entre los profesores y más aún en los estudiantes. Considero que esta propuesta pedagógica se plantea para el establecimiento de una ética específica, pero es aún más amplia que el Modelo educativo 2016 en sus pretensiones formativas.

No obstante, el Modelo 2017 sí estableció principios y pautas específicas que se van incorporando en el discurso. Desde mi consideración, los docentes en el mejor de los casos pueden asumir estos principios como normas de tipo ético y valores que podrían guiar sus acciones. En otro de los escenarios, estas finalidades pueden ser sólo indicadores a cumplir y los maestros dedicarse a establecer estrategias para lograrlos o evadirlos. En cuanto a

la convivencia, el Modelo educativo 2017 propone como característica formativa de toda persona que egrese de la educación obligatoria que:

Se oriente y actué a partir de valores, se comporté éticamente y conviva de manera armónica; conozca y respete la ley; defienda el Estado de Derecho, la democracia y los derechos humanos; promueva la igualdad de género; valore la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país y del mundo (Modelo educativo para la educación obligatoria, 2017, p. 47).

a) El interés superior de las y los niños: una omisión notable del Modelo Educativo 2017

Debo mencionar que los propósitos del Modelo son amplios en sus pretensiones y me parece que en sus líneas omite mencionar los Derechos humanos de las niñas y los niños. Ésta constituye desde mi punto de vista una deficiencia notable en la propuesta, porque los docentes son profesionales que constantemente interactúan con niñas y niños, por lo que debieran conocer y respetar sus derechos. Supongo que esta falta de mención no debe ser privativa del Modelo educativo, es posible que entre los mismos docentes se encuentre presente el desconocimiento de los Derechos humanos de los niños y, por ende, sea invisible este principio en sus disposiciones.

Derivado de lo anterior, puedo decir que el Modelo educativo 2017, pretende formar individuos para una sociedad de mercado, que sepan planear, negociar, ejecutar procesos de mejora. Los docentes son encargados de lograr esta finalidad desde los mismos principios. Esto me resulta preocupante y me pregunto si la búsqueda misma de la convivencia tenga que ver con la formación de individuos que no luchan o reclaman sus derechos, que son pasivos y que se adecuan al sistema de manera pacífica. Creo que

la labor docente debe proponerse formar en los estudiantes capacidades críticas, incluso hacia la propia convivencia pacífica.

b) Ethos profesional y la normatividad en torno a los Derechos humanos de los niños

Existe una relación entre los distintos Modelos pedagógicos revisados y la propia Reforma educativa, con el enfoque de Derechos humanos y, en particular con el de los Derechos humanos de las niñas y los niños. Es fundamental que las disposiciones docentes sean orientadas hacia este enfoque, si van en otra dirección, es probable que se conviertan en prácticas autoritarias, heterónomas y por supuesto, desdeñosas de los derechos de los niños. Lo anterior no sólo como necesidad, sino como responsabilidad ética de todo profesional cuyas acciones estén relacionadas con menores. González Contró (2013) citando la contradicción de tesis 47/2006 de la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, menciona que:

Existe una vinculación de los derechos humanos de los niños con la dignidad humana, “los cuatro principios fundamentales de la Convención [sobre los Derechos del Niño] son la no discriminación; la dedicación al interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo; y el respeto por los puntos de vista del niño. Todos los derechos que se definen en la Convención son inherentes a la dignidad humana y el desarrollo armonioso de todos los niños y niñas. La Convención protege los derechos de la niñez al estipular pautas en materia de atención de la salud, la educación y la prestación de servicios jurídicos, civiles y sociales (p. 649).

De acuerdo con este posicionamiento jurídico, los profesores al estar insertos en el ámbito educativo tienen el deber de observar que las niñas y los niños sean respetados en sus derechos, lo cual

implica reconocerles como sujetos que los tienen y de su dignidad como personas. Además, las prácticas docentes deben orientarse por el interés superior del niño, buscar su desarrollo armónico. Esto es, desde mi punto de vista un elemento deseable en la constitución del *ethos* docente, ya que si los profesores tienen conciencia de que su labor ha de ser guiada por los Derechos humanos de las niñas y los niños, actuarán en consecuencia, sus prácticas deberán reflejarlo. Por el contrario, si los docentes no son sensibles de esta obligación y necesidad, pienso que desarrollarán prácticas que no son pertinentes con dicha observancia.

De acuerdo con González Contró (2013), citando diversas resoluciones de la Primera sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. El interés superior del niño:

En tanto principio normativo, [...] tiene una función justificativa y una función directiva. Por un lado, sirve para justificar todos los derechos que tienen como objeto la protección del niño. Por otro lado, constituye un criterio orientador de toda producción normativa, entendida en sentido amplio, relacionada con los derechos del niño, lo que incluye no sólo la interpretación y aplicación del derecho por parte de los jueces, sino también todas las medidas emprendidas por el legislador y las políticas públicas, programas y acciones específicas llevadas a cabo por las autoridades administrativas. Así, el principio del interés superior del niño debe formar parte de todos los ámbitos de la actividad estatal que estén relacionadas directa o indirectamente con los menores. (p. 652).

En virtud de lo anterior me pregunto, dónde queda este interés superior del niño en la Reforma educativa, el Modelo educativo 2016 y el Modelo educativo para la educación obligatoria 2017. Me parece que estos ordenamientos carecen de un pronunciamiento claro al respecto. Por otro lado, me cuestiono si los docen-

tes tendrán claridad sobre la necesidad de que en sus prácticas profesionales muestren una orientación e intención clara del respetar la dignidad de los niños. La propia Convención de los Derechos de los niños al ser un ordenamiento internacional, tienen valor jurídico en rango constitucional, por tanto, su observancia debe tener preeminencia sobre la propia Reforma educativa, los modelos educativos y por supuesto las disposiciones docentes.

Es claro que el ejercicio de la docencia demanda la construcción de un *ethos* profesional orientado por los Derechos y los Derechos humanos de los niños. Lo dicho devela la urgencia de hacer propuestas que modifiquen los supuestos de la docencia y los hagan transitar o acercarse al enfoque de Derechos humanos. Me pregunto si los docentes del centro escolar al intervenir tienen claridad sobre el respeto de tales derechos, o si esto se muestra en sus prácticas, si es elemento constitutivo del *ethos* profesional.

Me parece que en la medida que los docentes se reconocen como sujetos con dignidad y reconocen a los niños de igual manera, sus prácticas pueden coadyuvar a promover una convivencia mejor. Por el contrario, si no existe tal reconocimiento, supongo que sus disposiciones deben alejarse del enfoque y difícilmente contribuyen a la construcción de interacciones pacíficas en la escuela.

4.3 Ética docente y Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), propone un cambio en la dirección formativa con respecto a la convivencia escolar, se pronuncia clara y firmemente por la educación inclusiva, entendida como un ámbito para el desarrollo integral de todas y todos, independientemente de sus características personales. Su base es el reconocimiento de la dignidad humana en su sentido más extenso y, por ende, de las diversidades que le integran. En tal sentido, conseguir la convivencia pacífica no es cuestión sólo de desplieguen instrumentales; sino el resultante de una hermaneases reflexiva

crítica y amplia respecto de la realidad que compone al fenómeno, donde confluyen cuestiones de la vida cotidiana, tales como cultura, estructura, significados, condiciones sociales, económicas, sanitarias – emergentes, climáticas, tecnológicas, entre otras. En este sentido, conformar la cultura de convivencia pacífica en la escuela, es una labor de todos los implicados, de la comunidad. Esta se construye a través de la *Gestión escolar participativa y democrática* donde se:

Promueve nuevas formas de interacción entre los distintos actores educativos: entre docentes, de estos con los directivos, la participación de la comunidad y de las madres y los padres de familia, así como del personal administrativo. Reconoce que la escuela y su gestión es un campo de relación y disputa de diversos intereses (educativos, profesionales e incluso personales), lo cual permite transformar las acciones que despliegan los actores educativos, al asumir nuestras diferencias. (SEP, 2019, p. 17).

Tal construcción, puente y amplia se articula con múltiples principios como lo son:

- El Fomento de la identidad con México [que incluye...] además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos.
- Responsabilidad ciudadana [donde se...] respetan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros.
- Participación en la transformación de la sociedad [que...]

apuesta por construir relaciones cercanas, solidarias y fraternas que superen la indiferencia y la apatía para lograr en conjunto la transformación de la sociedad.

- Respeto de la dignidad humana [que...] Promueve el respeto irrestricto a la dignidad y los derechos humanos de las personas, con base en la convicción de la igualdad de todos los individuos en derechos, trato y oportunidades. [En ello juega un papel relevante...] un paradigma de nuevo humanismo, [que...] postula a la persona como el eje central del modelo educativo.
- Promoción de la interculturalidad [cuyo propósito es...] el conocimiento profundo la diversidad de las múltiples culturas existentes, generar relaciones con éstas, siempre basadas en la equidad y el diálogo, y que esto lleve a una comprensión mutua.
- Promoción de la cultura de la paz [...] Todo en el marco del respeto a la independencia y autodeterminación de los pueblos. (SEP, 2019, pp. 4 – 11).

Resulta importante el giro que la NEM produce al sentido de la formación en su sentido más amplio y particularmente en la que se refiere a la construcción de la convivencia pacífica, porque aprovecha las diferencias como motor para su realización, siempre que estas se reconozcan, valoren y dialoguen respetuosamente, esto incluye a todas y cada una de las diversidades que tienen derecho de habitar y disfrutar del mundo, incluidas otras especies y el planeta, que tienen dignidad y derechos.

En esta tesitura, el Marco para la Convivencia Escolar de las Escuelas de Educación Primaria de la Ciudad de México, define las características de la convivencia pretendida en los procesos formativos desplegados en las comunidades educativas, ésta debe ser “armónica” y caracterizada como:

- Democrática, porque busca la participación de la comunidad educativa en la construcción de la convivencia, desde el “enfoque de principios éticos, las decisiones participativas para la acción colectiva, el dialogo reflexivo y el manejo formativo de conflictos” (MCEEEPCDMX, 2025, p. 18).
- Pacífica, en tanto pretende consolidar las interacciones humanas en diferentes niveles, desde el preventivo, hasta el de atención, restauración de lo dañado, con efecto “al plano programático, sus estructuras y formas de funcionamiento, el desarrollo curricular y los roles e interacciones que se construyen en la escuela” (MCEEEPCDMX, 2025, p. 18).
- Inclusiva, con base en la normatividad vigente a nivel internacional y nacional con el reconocimiento de “la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades entre otros. Sus ejes son la identidad y cuidado, la valoración de las diferencias y la pluralidad” (MCEEEPCDMX, 2025, p. 18).

Al parecer la trayectoria de la gestión de la convivencia en la escuela en la NEM, complementa las propuestas generadas desde reformas educativas anteriores, de su planteamiento resulta relevante el cariz social, comunitario o colectivo; así como su centralidad en el respeto de la dignidad humana y las diversidades. No obstante, el avance aún es limitado, dado que retoma algunos mecanismos y leguajes ya establecidos, sin pretender una transformación también del sentido y significado de la gestión de la convivencia en la escuela. Por ejemplo, en los documentos normativos propuestos hasta ahora, se reconocen parcialmente los posicionamientos del Sur epistemológico o las críticas al enfoque de De-

rechos humanos, con el riesgo de imponer la agenda del mundo occidental, del Norte epistémico y la racionalidad neoliberal, de allí que haga falta hoy un posicionamiento más crítico y creativo sobre el asunto.

En este tenor, la estructura normativa y la política pública retoman planteamientos y lenguajes de sexenios anteriores, sin establecer un punto de quiebre sin superar las agendas implementadas por los ODS, la Revolución industrial de datos, políticas de la ONU, UNESCO y otras perspectivas relacionadas. Quizá un pendiente de la construcción de la convivencia pacífica en la escuela sea fortalecer el aspecto pedagógico y didáctico, es decir, articular este trabajo con la propia formación, para dejar de verla como un asunto alterno –ajeno– a la didáctica de lo tradicionalmente importante en términos curriculares (habilidades de lecto-escritura, pensamiento matemático), para articularlo como parte de la secuencia misma que constituye el ambiente escolar. Es decir, considerar a la convivencia pacífica como un conjunto de habilidades que se conforman *in situ*, en la acción, durante cada una de las sesiones, en las aulas, el receso, las interacciones escolares, etc.

4.4 Disposiciones favorables y obstáculos para la gestión de la convivencia escolar

El docente actúa de alguna manera frente a la convivencia. Sus acciones se orientan hacia el aprendizaje de contenidos como conceptos, de habilidades, procedimientos y valores, que tienen un impacto en la convivencia. De ahí la importancia de mirarlas, retomarlas o modificarlas. Retomando a Yurén (2005), Rodríguez (2015), Mercado (2005), Navia (2006) y Dubet (2006), puedo afirmar que el dispositivo formativo planteado en la actualidad de la educación en la escuela primaria, se caracteriza por algunos elementos, mismos que integro en las Tablas 1 y 2. Con éstas pretendo dar una idea de las características del *ethos* profesional a tomar

en cuenta cuando se analiza el dispositivo de referencia, en cuatro ámbitos: ética, motivación, formas de autorregulación e ideal aspiracional. Debo aclarar que de ninguna manera son la pauta para seguir, sino que me sirven para entender las condiciones presentes en las prácticas docentes favorables y desfavorables a la construcción de la convivencia escolar. Esto me permitirá proponer la reconstrucción del dispositivo formativo para transformar el ambiente de convivencia en la escuela primaria.

Tabla 1. Disposiciones docentes desfavorables a la convivencia pacífica

Elementos del <i>ethos</i>	Dispositivo presente
<p>Eticidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoritaria - Heterónoma - Instrumentalista - Normativa - Homogeneizante - Cultura de la violencia - Cerrada a reconocer y entender al otro - Cultura del miedo - Orden y disciplina, entendidos como control y vigilancia - No democrático o antidemocrática - Incapacidad del juicio prudencial - No equitativo 	<p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se establece una diferencia entre lo que está bien y mal de la práctica docente - Ausencia de proyecto personal - Falta de iniciativa - Ausencia de diálogo - Prácticas pedagógicas reiterativas, burocratizadas y ritualizadas - Ruptura de la teoría y práctica - Solidificación de saberes - Ausencia de trayectancia o sentido de la formación - Incapacidad para la apertura cultural - Transmisión de saberes teóricos o capacitación
<p>Motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intereses diversos como: sueldos, vacaciones, prestaciones - La vocación, que legitima las prácticas - Obligación, debido a las normativas de evaluación de desempeño 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura de la violencia como forma de convivencia - Sistema de premios y castigos
<p>Formas de autorregulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prácticas restrictivas y represivas - Homologación - Sanción, restricción y exclusión de la diferencia - Ausencia de trabajo colectivo 	<p>Poder y subjetividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ambientes y hábitos autoritarios que producen: miedo, sometimiento, ausencia de diálogo - Convivencia discriminatoria - Abuso de poder - Violación a los derechos humanos - Naturalización de la violencia en la escuela
<p>Ideal al que se aspira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener el control del grupo - Ser el mejor en términos de competencia - Ser idóneo 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación que confisca la alteridad - Habitación a la certeza y temor a la incertidumbre - Desinterés por el cuidado de si - Relaciones inequitativas, de alejamiento - Ritualización del trabajo docente - Consideración del ejercicio docente como un “servicio profesional” susceptible sólo de evaluación cuantitativa - Temor de los docentes ante la evaluación - Miedo a la crítica, a la represión, a la comunicación y a ser autodidacta. - Diferencias entre docente idóneo y no idóneo - Convivencia problemática orientada hacia la seguridad y la vigilancia - Escuela que se considera ajena a los problemas de convivencia, que le son traídos del exterior - Dificultad para replantear a la escuela como espacio de encuentro de las diferencias
<p>Basado en Yurén (2005), Rodríguez (2015), Mercado (2005), Navia (2006) y Dubet (2006).</p>	

Tabla 2. Disposiciones docentes favorables a la convivencia pacífica

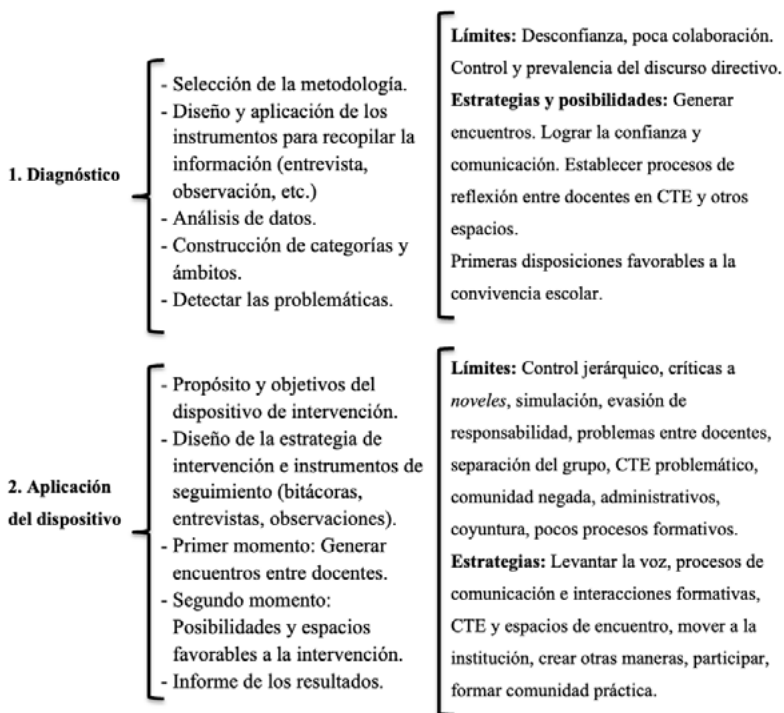
Elementos del <i>ethos</i>	Dispositivo presente
<p>Eticidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Democrática - Promotora de autonomía moral - Resistencia a la homogeneización - Autorregulada - Promotora de la cultura de paz - Abierta a reconocer y entender al otro - Cultura de la colaboración - Disciplina entendida como autorregulación - Desarrollo del juicio prudencial - Equitativa 	<p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexividad y recuperación de experiencias que posibilitan la trayectancia - Existe un proyecto personal y colectivo - Hay iniciativa, se aprovecha la experiencia - Relaciones dialógicas y conflicto de valores que empuja al juicio moral - Prácticas pedagógicas que favorecen la experiencia en situaciones concretas y la búsqueda de soluciones creativas - Complementación de la teoría y práctica - Reflexión de saberes y experiencia - Apertura cultural - Ambientes de coformación y trabajo de si mismo - Cultura de paz como forma de convivencia - Sistema de reconocimiento <p>Poder y subjetividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ambiente intersubjetivo (de confianza, entendimiento, de diálogo, de respeto, de escucha. - Convivencia pacífica y resolución de conflictos - Respeto y observancia de los derechos humanos - Naturalización de la violencia en la escuela - Reconocimiento de la alteridad - Tolerancia a la incertidumbre, aprender a generar soluciones - Interés por el cuidado de si - Relaciones equitativas, de acercamiento - Consideración del ejercicio docente como una actividad reflexiva y coformativa - Aprovechamiento de la crítica la comunicación y desarrollo de autodidaxia - Creación de redes de recursos - Escuela que se considera parte de los problemas de convivencia, y de las soluciones - Se replantea a la escuela como espacio de encuentro de las diferencias
<p>Motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender con otros - Sentirse reconocido y tomado en cuenta - Aportar para las soluciones - Lograr resultados favorables 	
<p>Formas de autorregulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a generar soluciones - Reconocimiento del otro y sus necesidades - Trayectancia - Reflexividad y recuperación de la experiencia 	
<p>Ideal al que se aspira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generar un ambiente intersubjetivo (de confianza, entendimiento, de diálogo, de respeto, de escucha). - Lograr la convivencia pacífica - Obtener mejores resultados 	

A partir de Yurén (2005), Rodríguez (2015), Mercado (2005), Navia (2006) y Dubet (2006).

CAPÍTULO 2. DEL DIAGNÓSTICO A LA CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

En la Figura 1, propongo al lector un panorama general del proyecto de intervención relacionado con esta obra. En éste se pueden mirar sus fases, elementos, algunas características del contexto de implementación, sus límites y ciertas estrategias aplicadas.

Figura 1. Fases del proceso de intervención



1. Primer momento: Diagnóstico de la convivencia en la escuela

En esta intervención me interesó identificar alternativas para atender la convivencia en una escuela primaria ubicada en la Ciudad de México. La pregunta de partida para el diagnóstico fue: ¿cuáles son los elementos del *ethos* profesional docente que se acercan al enfoque de Derechos humanos, Derechos humanos de los niños y Cultura de Paz en una escuela primaria?, para lo cual tomé una perspectiva de intervención situada, reconociendo las condiciones del contexto escolar. Presento a continuación el proceso seguido desde el diagnóstico, para luego abordar la construcción de un dispositivo de intervención.

Durante el proceso de diagnóstico utilicé la metodología cualitativa, orientado a generar un diagnóstico sobre la convivencia en una escuela primaria con miras construir un dispositivo de intervención. La metodología cualitativa se basó en los planteamientos de Bertely (2001), Woods (1987), Taylor y Bogdan (1984) y Bolívar (2001). Elegí esta metodología por ser flexible y adecuarse a las condiciones del lugar donde se intervino. Decidí seguir este enfoque porque los fenómenos educativos son siempre contextualizados y al estar involucrados los sujetos educativos en estos, resultan variados, dinámicos y particulares.

No se trató de una indagación cualitativa que partió de la construcción de un marco teórico para mirar la realidad, sino de un proceder inductivo y comprensivo. Retomo a Taylor y Bogdan (1984) para quienes la metodología cualitativa, “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (p.20)”. Resulta adecuado reconocer la potencia que el proceder cualitativo puede tener en los procesos de investigación – intervención en nuestra actualidad formativa,

situada en el cambio y la emergencia.

La metodología cualitativa puede caracterizarse en la Tabla 3:

Tabla 3. Características de la metodología cualitativa	
De carácter Inductivo	Se desarrollan conceptos intelecciones y comprensiones a partir de los datos. No trata de probar hipótesis o teorías previas.
Perspectiva múltiple	El investigador ve al escenario y a las personas como un todo, no simplemente como variables, se estudia a las personas situadamente.
Natural	Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se interactúa no intrusivamente. No manipula la realidad.
Comprensiva	Se trata de entender a los sujetos dentro de su propio marco de referencia. Experimentar la realidad como los otros la experimentan.
Descentrada	El investigador ve las cosas como nuevas, como si fuera la primera vez que ocurren. Suspende o aparta sus creencias, perspectivas y disposiciones.
Inclusiva y diversa	Para el investigador todas las perspectivas son valiosas, se trata de entender las posiciones de las personas considerándolas iguales.
Humanista	No pierde de vista el aspecto humano de la vida social, por lo cual no es reduccionista en datos o estadísticas.
Se centra en la validez de la investigación	Sigue un método apegado al mundo empírico, se sujeta a lo que se dice y se hace, se parte de los datos para describir. Comienza con el mundo social.

Todos los escenarios y personas son dignos de estudio	Los escenarios y personas son similares y únicos, en cada uno de ellos existen condiciones particulares que son valiosas de investigar.
Es un arte, no es estandarizada	Su proceder no es tan refinado y estandarizado como el enfoque cuantitativo u otros. El investigador es un artífice, utiliza los métodos, no está sujeto a ellos, ni se cierra a una sola manera de proceder. No está predeterminada.
Dinámica	Tiene un proceso constante de ir y venir entre etapas o fases.
Flexible	Se mueve entre los datos, las respuestas y la teoría. Pretende reconstruir la realidad.
Interpretativa	Trata de entender el significado de las acciones de los sujetos y sus instituciones.
Particular	No pretende generalizar sus resultados, no busca replicarlos.
Amplia	Es capaz de manejar paradojas, incertidumbre, dilemas éticos y ambigüedad.
A partir de Taylor y Bogdan (1984) y Sampieri (2010).	

2. Técnicas e instrumentos de recopilación de la información

Los datos del diagnóstico se recabaron a través de observación participante, entrevistas a profundidad y análisis documental. A continuación, realizo una descripción de cada uno.

2.1 Observación participante

Como investigador e interventor en este proyecto fui partícipe del proceso mismo, ocupando la posición de maestro de reciente ingreso a la escuela primaria oficial, preocupado por los asuntos de

la formación para la convivencia. En el proceso de indagación traté de mantener distancia, para describir lo más objetivamente posible aquello que sucedió y lo que se dijo. Pero a la vez, tomé en consideración los aspectos subjetivos que me involucrando como un actor educativo en la escuela, pues a la vez de estar interesado en intervenir en la escuela participé activamente en las actividades de intervención.

De acuerdo con Taylor y Bogdan:

Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes [...] se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobrentendida [...] idealmente, los informantes olvidan que el observador se propone investigar [...] muchas de las reglas de la observación participante corresponden a reglas cotidianas sobre la interacción social no ofensiva; las aptitudes en esa área son una necesidad (Taylor y Bogdan, 1984, p. 50).

Observar participativamente en esta investigación me representó un desafío, en virtud de que la intencionalidad de indagar la realidad se mezcló con el proceso de conocer la práctica de la docencia en la escuela primaria, así como de las diversas problemáticas que le rodean. Como lo he mencionado, estas prácticas son en general de naturaleza instituida, tales como los requisitos burocráticos, las exigencias de la evaluación de desempeño docente, la tutoría, así como el establecimiento de lazos cordiales con el grupo de trabajo, mismo que se encontró mediado por las mismas problemáticas que se pretendían atender.

En un primer momento, me orienté a conocer a las personas y a la institución, para tratar de establecer una relación con los maestros y construir canales de comunicación, tales como: entablar pláticas informales, apoyarles en alguna actividad, tratar de gene-

rar diálogos para conocer sus gustos y aficiones, en fin, a establecer el “*rappport*” (Taylor y Bogdan, 1984). En este proceso siempre tuve en cuenta que establecer procesos dialógicos, pues mi actuar investigativo me implicaba a su vez en mi interés de integrarme a la escuela en mi calidad de profesor *novel*.

Realicé observaciones en diferentes ámbitos y momentos escolares, a saber:

1. El aula: la clase de Formación cívica y ética, la de Educación física.
2. El patio: la hora del receso principalmente.
3. Las reuniones colegiadas: el Consejo Técnico Escolar y las reuniones de docentes a la hora de receso.
4. La dirección: en las interacciones entre docentes y directora.
5. Momentos de charlas o intercambio entre maestros: la hora de entrada, viajes en automóvil, las interacciones durante el término de la jornada escolar, reuniones con maestros y directivos, en los convivios entre profesores, en la biblioteca, el patio escolar durante el receso, la hora de educación física y otros momentos de interacción que surgieron en la cotidianidad escolar.

Recabé los datos en un formato de observación, incluyendo lo que se dice y lo que se hace, registrando fecha, hora, escuela, localidad, maestro, grado y grupo, el tiempo de observación y el nombre del observador (Bertely, 2001). Además, registré los datos por hora, inscripción e interpretación, en un cuaderno de observación que luego transcribí en un procesador de palabras (word) para su análisis.

Los registros de las observaciones se organizaron con un código que señala: la clave O (observación), el número de observación (01, según corresponda), el ámbito de observación, el informante (en caso de que aplique, D, directivo), género (m o f, según corresponda), número de línea (41). En este orden de ideas, un código

correspondiente a una observación es: O01Dif0141. La codificación me ayudó a clasificar la información y ordenarla de manera adecuada, para poder recurrir a ella sin confusiones.

2.2 Entrevistas a profundidad

Diseñé las entrevistas a profundidad con la intencionalidad de obtener datos correspondientes a las disposiciones con que los maestros atienden la convivencia en la escuela. Para ello elaboré guiones de entrevista orientados a obtener también significados y supuestos (Bertely, 2001), con la finalidad de detectar posibilidades de intervención.

En las entrevistas busqué que los informantes estuvieran claros de aquello que se pretendía investigar, así como el uso que se daría a sus datos. Lo anterior es aquello que Taylor y Bogdan (1984) llaman “los motivos e intenciones del investigador”. Además les informé que los datos emitidos serían tratados desde el anonimato, esto es, que no se darían a conocer los datos particulares de cada informante, lo anterior para dar confianza y seguridad a los maestros y garantizar la confidencialidad de la información

Por otro lado, implementé estrategias para establecer confianza en la entrevista, esto es, construir el *rappport* con mis pares y ser flexible en el tiempo necesario para que los mismos emitieran todos sus comentarios. Para ampliar la información solicité a los maestros que agregaran información que consideraran necesaria. En las entrevistas incluí elementos que al momento de realizar el guion no había tomado en cuenta, pero que surgieron durante la realización de esta, que luego retomé en el análisis del diagnóstico. Además, establecí fases de la “logística” (Taylor y Bogdan, 1984) de tiempos y espacios pertinentes para realizar las preguntas, principalmente durante horarios libres de los maestros o a la salida de clase.

Realicé las entrevistas a docentes y les asigné una codificación para diferenciarlas. Por ejemplo: Edim0115, cuyos elementos son: E (entrevista), d (docente), i (informante), m (masculino), 01 (número de entrevista), 15 (número de línea). Las entrevistas se grabaron en audio, para lo cual solicité autorización. Posteriormente transcribí fielmente las entrevistas de acuerdo con el formato planteado por Bertely (2011) para posteriormente analizarlas.

En el guion de entrevista consideré los siguientes aspectos:

- Institución, objetivo, nivel.
- Información previa importante.
- Información sobre el entrevistado.
- Describir cual es la situación de la convivencia escolar.
- Estrategias exitosas en relación con la convivencia.
- Espacios colegiados.
- Participación de los alumnos en la promoción de la convivencia.
- Recursos o documentos para promover o atender problemas de convivencia.
- Programas para atender la convivencia.
- Características tiene de un maestro para atender promover y/o atender problemas de la convivencia.
- Formación de un maestro para atender promover y/o atender problemas de la convivencia.
- Estrategias de formación para a atender la convivencia en la escuela.

Lograr la colaboración de los docentes no fue tarea sencilla, ya que se mostraban temerosos a emitir información sobre el tema. En algunos casos se acordaron fechas y horarios para entrevistas en variadas ocasiones con los docentes, sin embargo, no acudieron a la cita o interpusieron objeciones de tipo familiar, o simplemente plantearon la solicitud expresa del permiso de la directora.

En el caso de la directora, hubo una negativa implícita en la frase “lo checo y luego te digo”, mostrando negativas a responder, pero participando y aceptando tácitamente en el desarrollo de acciones para promover la convivencia en la escuela. Las entrevistas se lograron a partir de que busqué la confianza con los docentes. Con lo anterior quiero hacer notar que investigar en la escuela en la que uno labora constituye un desafío para el investigador y para la intervención en su conjunto.

2.3 Análisis documental

Por otro lado, recurrí al análisis documental o revisión de diversas fuentes sobre la institución y las políticas educativas en torno al enfoque de Derechos humanos, entre ellas estadísticas de los resultados educativos de la escuela, de la plantilla docente, políticas y normatividad escolar, así como el Plan de estudios de educación básica (2011) Realicé el análisis de los mismos tomando en cuenta los postulados de Coffey y Atkinson (2003) quienes afirman que éste: “No necesita ceñirse a un solo enfoque correcto o a un conjunto de técnicas adecuadas sino que es imaginativo, sagaz, flexible y reflexivo [...] metódico, académico y con rigor intelectual” (p.12).

Tanto el diagnóstico como la intervención mantuvieron un carácter constante de dinamismo y capacidad creativa para plantear nuevas posibilidades ante escenarios diversos. Además de su adaptación a situaciones contingentes propias del contexto. Esto me permitió identificar las posibilidades que existían en una institución educativa que parecía estar cerrada a los cambios. Coffey y Atkinson (2003) señalan:

[...] la combinación o yuxtaposición de diferentes técnicas de investigación no reduce la complejidad de nuestra comprensión. Mientras más examinamos nuestros datos desde puntos de vista diferentes, más podemos revelar –o en realidad construir-

[...] estimulamos la exploración de estrategias diferentes precisamente a fin de promover el reconocimiento y exploración de tal complejidad (Coffey y Atkinson, 2003, p. 17, 18).

2.4 Muestra, población y realidad

Definir la muestra fue un proceso condicionado por las disposiciones institucionales de la escuela y de los docentes. Como he dicho algunos docentes accedieron a las entrevistas, pero otros no, como la directora de la escuela y algunos maestros presentaron resistencias para ser entrevistados.

Como he señalado la información se recopiló en una escuela primaria, ubicada en el sur de la Ciudad de México, cuyo nombre omito para garantizar la confidencialidad de la información, y en lo posterior denominaré “la escuela”. La institución escolar es de horario regular, abre a las 08:00 horas y cierra a las 12:30 horas, cuenta con dos grupos de primer grado, dos de segundo, dos de tercero, uno de cuarto, uno de quinto y uno de sexto. Tiene biblioteca, 10 salones con mobiliario completo (banacas y pizarrones), laboratorio de computación, oficina de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), 2 baños para alumnos y patio de juegos. La institución ha pasado por remodelaciones del programa la Escuela es Nuestra y, evidentemente, soportado el embate de la época de la pandemia Covid-19 y la pospandemia, en la misma se desarrolla actualmente el conjunto de transformaciones derivadas de la Nueva Escuela Mexicana.

En cuanto a la planta docente, se integra por nueve maestros frente a grupo, de los cuales seis son mujeres y tres hombres, un maestro de educación física, un maestro encargado de biblioteca, una maestra al frente de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y una directora. Durante la primera fase de la intervención la primaria no tenía funcionarios en sub-

dirección, en virtud de que el encargado del área administrativa sufrió un accidente y se recuperaba al amparo de un acuerdo presidencial. En la segunda fase de la intervención la planta docente se integró por nueve docentes frente a grupo, dos subdirectores (volvió el profesor que estaba de incapacidad), una encargada de UDEEI y dos encargados de mantenimiento y apoyo.

Durante la segunda etapa ascendieron al encargado de biblioteca, además un docente se jubiló, otro se incapacitó por más de un año, se integraron 2 maestras en 4º año, una cubrió interinato y la otra ingresó por examen de oposición. Por lo que la institución servía como sede para la oficina de Supervisión Escolar, y muchos profesores y directivos de otras escuelas pertenecientes a la zona escolar, asistían con regularidad.

Seis maestros tenían una formación normalista, otros tres de estaban formados en nivel licenciatura, uno estudiaba posgrado (yo). Más de la mitad trabajaba en otras escuelas durante el turno vespertino, sea en funciones docentes o de subdirección. En la escuela, se desarrollaban regularmente las juntas de Consejo Técnico y reuniones a las que convocaba la directora en el horario de receso. Existía un riguroso control de la puntualidad de los alumnos, sus resultados académicos, la conducta y el uso de “gafetes”.¹ Las salidas a receso se suspendían en caso de que el tiempo atmosférico fuera adverso o existiera contingencia ambiental.

La población escolar se distribuía de manera uniforme entre alumnos y alumnas, con un promedio de trescientos sesenta alumnos. En su organización existía la participación de los padres de

1 Los gafetes son documentos que se portan a manera de credenciales emitidas por la dirección escolar y firmados por el director, que se asignan a cada grupo. Sirven como mecanismo de control de las salidas al baño de los estudiantes, pero también como medio para el ingreso de personas a la escuela, por ejemplo, los padres de familia encargados de la lectura, el reparto de desayunos escolares y otras comisiones.

familia asociados y las diferentes vocalías de grupo. Había una cooperativa escolar, donde se vendían tacos, frutas y gelatinas, así como refrescos de sabores. En dicha institución se realizaban ceremonias cívicas regularmente, festivales relacionados con la Independencia de México, la Revolución Mexicana, el natalicio de Benito Juárez, la primavera, el día del niño, de la madre y del maestro. En la escuela se contaba con internet, teléfono, copiadora y sistema de sonido.

Con el objetivo de lograr el correcto funcionamiento del centro escolar y la convivencia adecuada de los estudiantes, los esfuerzos del centro escolar se centraban en lograr la normalidad mínima.² En este tenor, la puerta se abría a las siete cincuenta de la mañana para entrar y a las doce treinta en punto para salir, siempre en presencia de un maestro de guardia. Además, existía un rol de padres de familia para colocar un lazo a la hora en que salen los niños, mismo que evitaba el tránsito vehicular en las afueras de la escuela, el cual se retiraba a las doce cuarenta y cinco horas.

Los maestros realizaban labores de guardia consecutiva y alternada durante una semana en la escuela. Sus funciones eran abrir la

2 La normalidad mínima escolar para educación básica se establece en el acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar, que en su artículo 6, inciso b, expresa que: Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar; Todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar; Todos los alumnos deben asistir puntualmente a todas las clases; Todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente; Todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje; Las actividades que propone el docente deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase; Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo, y Las demás que defina la autoridad educativa en función de la mejora de la calidad y equidad educativa.

puerta a las 07:50, verificar que el timbre se tocara a la hora de salida al receso, mantener limpio el patio y resguardar el orden de los alumnos, así como abrir la puerta para la salida y permanecer allí hasta las 12:45. Existía una maestra encargada de anotar a los alumnos que llegan retardados (después de las 08:02 horas), así como aquellos que no portaban su credencial escolar. En la segunda fase, el colectivo docente acordó no dejar entrar a ningún alumno después de las 08:00 horas.

En el aula, la asistencia se revisaba a las 08:00 horas, se realizaban actividades de lectura y se repartía el desayuno escolar a las 08:00 horas. En ocasiones los maestros no estaban en su aula desde el inicio de la sesión, sino que dejaban que los padres encargados de desayunos atendieran al grupo, a veces se presentaban problemáticas entre los alumnos en este lapso. Por otro lado, las actividades se realizaban de acuerdo con una planeación semanal revisada por la directora, en ocasiones con varios días de retraso.

La cultura de la escuela se encerraba en el marco de un reglamento no escrito, que regía la labor docente articulada a formas de control y de poca apertura. Esto lo podemos distinguir en frases tales como: “en boca cerrada no entran moscas”, “en la escuela se trata a todos por igual, o todos o ninguno”, “como siempre, la escuela siempre va adelantada diez años a las demás escuelas”, “como dijo un barón muy famoso, si no sé, pregunto”, “las cosas que suceden dentro de la escuela, se quedan en la escuela”, “en la escuela ‘de referencia’, siempre se hacen las cosas bien”, “todos nos enteramos de todas las cosas”, “los problemas de la escuela son de todos”, “una cosa es la teoría, pero otra es la práctica”, “hay docentes y hay maestros, los maestros son quienes tienen la experiencia”.

2.5 El análisis de los datos

Una vez recabados los datos, seguí con el análisis basado en los planteamientos de Bertely (2011), Woods (1987), Coffey y Atkinson (2003) y Taylor y Bogdan (1984). En esta fase me orienté hacia lo que Taylor y Bogdan (1984) llaman “el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (p. 159). Para lograr develar aquellos elementos empíricos que se derivaron directamente de los datos recabados, en un proceso de constante interrelación entre los mismos.

En un primer momento diseñé los formatos de transcripción de modo que me permitieran el establecimiento de diferentes inferencias al margen, para lo que la propuesta de Bertely (2011) me fue de utilidad. Además de esto y de acuerdo leí “repetidamente los datos” para conocerlos con el mayor detalle posible (Taylor y Bogdan, 1984) y en algunos casos escuché varias veces las entrevistas grabadas para entenderlas de mejor manera.

En un segundo momento realicé las primeras “intuiciones, interpretaciones e ideas” (Taylor y Bogdan, 1984) con la finalidad de establecer las primeras “categorías empíricas” (Woods, 1987). Este trabajo fue de corte inductivo e implicó que, al comenzar a leer los datos, anotara comentarios sobre los elementos que eran recurrentes en lo que se decía y hacía por parte de los informantes, apegando este ejercicio lo más posible a las frases y acciones contenidas registradas.

En este tenor y como tercer momento del análisis, se “buscaron temas emergentes” (Taylor y Bogdan, 1984), esto es, “temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, dichos”. Lo anterior con miras a establecer los lugares comunes que se podían detectar y comenzar a formar categorías de segundo nivel (Woods, 1987). Con este ejercicio surgieron las primeras dimensiones del diagnóstico.

Es necesario señalar que algunas de las dimensiones estaban dadas por el guion de entrevista, pero a éstas se fueron sumando otras que surgieron con el proceso de análisis, logrando al final construir seis ámbitos de análisis con diversas categorías. Busqué pautas de acción, esto es, los elementos recurrentes en las disposiciones docentes que sirvieron como posibilidades de intervención. Seguí una cuarta fase consistente “formar tipologías” (Taylor y Bogdan, 1984 y Woods, 1987) esto es, describir las maneras en que los profesionales docentes actuaban frente a los problemas de convivencia en la escuela primaria.

Por último, procedí a construir el diagnóstico a través del desarrollo de explicaciones, entendidas como “conceptos y proposiciones teóricas” (Taylor y Bogdan, 1984). Éstas me ayudaron a entender lo que sucedía, a explicarlo y comprenderlo en un proceso intuitivo, ya que me implicó reflexionar sobre los datos, dejarlos que hablaran y buscar los elementos que me ayudaran a entender las problemáticas en torno a la convivencia en la escuela primaria citada.

Si bien en el proceso de análisis seguí este proceso, me vi en la necesidad de ir y venir entre las fases, volver a los datos, recurrir a las explicaciones teóricas, conectar con inferencias propias, cuestionarlos y mirarlos una y otra vez. Lo anterior para develar los significados, los valores y las pautas contenidas en las disposiciones docentes para la convivencia escolar. Por esta razón recurrí al diagnóstico comprensivo, que entiende la realidad como dinámica y cambiante, para diseñar una metodología para la intervención en los mismos términos (Anexo 2).

Es importante señalar a esta obra como parte de mi trayectoria formativa como investigador, muchas de las perspectivas teóricas que se asumen se pueden confirmar como base de otras indagaciones y posicionamientos desde los cuales he propuesto la in-

vestigación y la intervención, entre los que se destacan: la hermenéutica analógica de dispositivos y la investigación desde las Epistemologías del Sur o Transcoloniales.

2.6 Perspectiva comprensiva del diagnóstico

El acercamiento que hice en esta indagación a la realidad educativa tuvo una finalidad diagnóstica. Al respecto Sobrado menciona:

El diagnóstico en ambientes educativos y profesionales es un ámbito pedagógico que se caracteriza por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto de una persona o grupo de ellas [...] se debe integrar en situaciones de formación en función de factores personales, sociales, curriculares y profesionales en recíproca interacción (Sobrado, 2005, p. 86).

En este proceso sistemático me apoyé en la metodología cualitativa para generarlo, considerando a la realidad como: “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 2009, p. 32). Consideré necesario involucrar a los actores de la escuela primaria en la reflexión y comprensión de las problemáticas, para hacerlos partícipes del proceso y de las soluciones. Por dicha razón en este diagnóstico e intervención busqué generar procesos reflexivos colegiados sobre las problemáticas de la escuela, partiendo de que:

La recogida sistemática de datos y su análisis no tiene otro sentido que emplearla para la mejora del centro [escolar, por tanto, es necesario que] todos los datos recogidos y procedentes de diversas fuentes 'sean examinados y analizados' por la propia escuela (Bolívar, 2001, p. 12).

A partir del análisis de los datos, tuve la posibilidad de plantear un dispositivo de intervención inicial para atender las problemáticas detectadas en la convivencia escolar, sobre el cual doy cuenta más adelante. El trabajo diagnóstico me permitió reconstruir el dispo-

sitivo, “de referencia” (Yurén, 2005) para develar los elementos del *ethos* profesional que estaban presentes en las prácticas articuladas hacia la preservación o bien, a la transformación del mismo, entendidas éstas últimas como líneas de quiebre (Deleuze, 1990). Este diagnóstico, me permitió proponer un dispositivo formativo diferente, “dispositivo reconstruido” (Yurén, 2005), esto es, partir del primero para diseñar otro.

Lo anterior me sirvió para reflexionar y reconocer que las disposiciones planteadas en torno a la formación para la convivencia están legitimadas por un conjunto de elementos de naturaleza política institucional. En la escuela primaria son preponderantemente heteroformativas, planteadas desde el orden y el control, el silencio, el aislamiento, así como la cultura del miedo (Navia, 2006). El desafío de la formación para la convivencia pacífica en la escuela es generar dispositivos desde la democracia, la libertad, el trabajo colectivo cooperativo, esto es, hacer propuestas que busquen construir un *ethos* profesional distinto que responda a las necesidades formativas de los alumnos.

Un elemento de la investigación cualitativa que representó desafíos para la investigación diagnóstica fue lograr la suspensión del fenómeno estudiado, con respecto a las “propias creencias, perspectivas o disposiciones” (Taylor y Bogdan, 1984). Al ser un docente *novel*, como interventor me encontré con el enfrentamiento de mi propia ideología y formación, frente al hecho educativo relacionado con la convivencia, lo que implicó tensiones para considerar el ámbito de manera descentrada en tanto fui parte de las mismas interacciones.

Por otro lado, el entender “todas las perspectivas como valiosas” (Taylor y Bogdan, 1984), también me generó conflictos en el sentido de que, cuando llegué a la institución escolar e intenté intervenir desde mi propia formación pedagógica, derecho, estuve frente al riesgo de mirar las prácticas de los otros docentes como

inválidas o erróneas. Considero que en cierta medida las llegué a interpretar como el “mal a erradicar”, sin tomar en cuenta que entre las disposiciones docentes existían elementos valiosos o útiles que podían favorecer el logro de los objetivos de este trabajo. Reconocer a los sujetos educativos y sus perspectivas como valiosas no fue una tarea sencilla porque que implicó tomar una posición comprensiva frente a los otros (Bolívar, 2001), desde mi postura de licenciado en derecho y profesor *novel*.

Lo anterior tiene que ver con la “validez de la investigación”, en este caso del diagnóstico, y reconocer que “todos los escenarios y personas son dignos de estudio” (Taylor y Bogdan, 1984). Además, fue la base fundamental que justificó el hecho de que en el proceso de investigación tomara en cuenta diferentes escenarios, los hechos y dichos de variadas situaciones. Incluso de entrevistas informales obtenidas en charlas con maestros durante un viaje en auto, a la entrada de la escuela o en el espacio de recreo. Considerar estos espacios otorgó a la investigación elementos primordiales en la construcción del diagnóstico.

Otro de los desafíos a los que me enfrenté fue entender mejor la complejidad de mi labor, que en un inicio me parecía poco clara y difusa. Mirar esta situación me permitió encontrar oportunidades de cambio, al reconocer que la complejidad “integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento” (Morin, 2009, p. 11). Aspecto por demás relevante en el tema de la convivencia, donde existen tensiones, juegos de poder, intereses, posiciones y saberes que en ocasiones se oponen (o al menos obstaculizan), si bien no expresamente, al logro de una convivencia pacífica en la escuela primaria. Estos al develarse mostraron lugares desde donde hacer propuestas estratégicas mas pertinentes a la realidad.

En la intervención pude proceder con una acción estratégica que me permitió “a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto

número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción” (Morin, 2009, p. 72). Los obstáculos en buena medida se convirtieron en insumos para la acción estratégica, lo contingente, lo divergente y la operación misma del día a día, permitieron reconsiderar los resultados, tanto del diagnóstico como de la intervención, y llevarla por lugares diversificados.

Sin embargo, no se trató sólo de la acción estratégica, sino de un modo de proceder consciente de la complejidad. Morin (2009) al respecto afirma: “la acción puede, ciertamente, bastarse con la estrategia inmediata que depende de las intuiciones, de las dotes personales del estratega. Le sería también útil beneficiarse de un pensamiento de la complejidad [que es], desde el comienzo un desafío” (p. 74). Así pues, reconocer mejor la complejidad me permitió actuar de manera más prudente y, pienso, adecuada a la situación del contexto escolar.

2.7 El carácter dinámico del diagnóstico y la intervención

Al intervenir en la escuela tuve presente el hecho de que sus condiciones cambiaban constantemente. Lo anterior en relación con el conjunto de políticas educativas que se fueron difundiendo sobre el plan de estudios de educación básica 2011 y de los Modelos educativos 2016, 2017 y, evidentemente la actual Nueva Escuela Mexicana (NEM), que plantearon cambios articulados a la práctica docente, generaron tensiones políticas externas, la rotación de maestros, el ingreso y egreso de los alumnos. A ésta se sumaron las políticas de evaluación del desempeño docente, con lo que se crearon incertidumbres en el escenario laboral de los profesores, hasta las condiciones resultantes de la pandemia Covid-19 y la actual política centrada en el denominado reconocimiento del

magisterio promovida por la Cuarta Transformación y el Humanismo Mexicano.

Con la claridad de esta circunstancia diseñé el dispositivo, mismo que fui modificando de acuerdo con las nuevas realidades. Éste no se mantuvo constante en sus partes, sino que fue flexible, aunque conservó sus propósitos. Así tuve un proyecto de intervención que siguió una metodología múltiple, ya que tuvo elementos de corte etnográfico, investigación acción y otros, para lograr adaptarlo a los fenómenos a que se los enfrentó. Esto es, que el dispositivo cambió de acuerdo con las diversas condiciones donde se operó y así mantuvo su potencia transformadora.

Arnold (citado en Yapu, 2006) plantea que “las técnicas y metodologías de la investigación en las ciencias sociales también son estructuradas por el sin número de influencias, tanto externas como internas, de una sociedad determinada, incluso las pugnas internas de una clase social, raza, etnia, las que conforman en su totalidad el campo de lucha que llamamos cultura” (p. 5). En este orden de ideas, es posible afirmar que fue necesario adaptar el diagnóstico e intervención a los nuevos contextos, entendidos como cultura escolar que se transforma. Esto me representó una posibilidad para mejorar la intervención, ya que los obstáculos presentes en el momento inicial de la intervención se convirtieron en posibilidades en otro momento. Como he señalado realicé un proceso diagnóstico, que me permitió develar los posibles ámbitos para intervenir en una escuela primaria para mejorar la convivencia, con un enfoque de Derechos humanos. En la Tabla 4 presento los hallazgos obtenidos a partir de las siguientes dimensiones y categorías.

Tabla 4. Dimensiones y categorías del diagnóstico	
Dimensión	Categoría
1. Significado de la profesión	a) Influencia familiar
	b) Ideales de la profesión
	c) Rasgos identitarios
	d) Expectativas sobre la docencia
2. Posiciones éticas de los docentes en el ejercicio profesional	a) Responsabilidad frente al alumno
	b) Responsabilidad frente a la sociedad
	c) Pasión por la profesión
3. Aspectos relevantes de la práctica docente	a) Formas de ser maestro
	b) Desarrollo profesional
	c) Formación docente
	d) Necesidades docentes
4. Problemáticas de convivencia que reconocen los docentes	a) Percepciones sobre la convivencia
	b) Problemáticas de alumnos
	c) Problemáticas entre docentes
	d) Problemáticas con padres
	e) Causas de las problemáticas
5. Estrategias en torno a la convivencia	a) Estrategias de los alumnos
	b) Estrategias del docente frente a los alumnos
	c) Estrategias con otros docentes
	d) Estrategias con padres
	e) Resultados de las estrategias
	f) Fuente de estrategias
	g) Formas y rasgos que deben tener los docentes frente a la convivencia
	h) Necesidades formativas

6. Programas institucionales que conocen y utilizan los docentes en torno a la convivencia	a) Conocimiento de programas
	b) Aplicación de programas

3. Dimensiones y categorías derivados del diagnóstico

En el siguiente apartado describo los elementos que resultaron del análisis de los datos recabados durante la fase diagnóstica. Para dar una mayor comprensión al lector, estos se redactan en presente y en ocasiones de manera impersonal o usando la tercera persona del plural.

3.1. Significado y posiciones éticas sobre la profesión docente

Algunos profesores del centro escolar se iniciaron en la docencia con ciertas expectativas y motivaciones, derivados de la influencia de sus padres, que también fueron docentes, misma que señalan, no sólo les sirvió como inculcación del “amor por los niños”, sino también como “ejemplo y consejo” (Edim0169). La decisión para ser docente, se dio desde el juego de otros elementos motivacionales, tales como: lo “hermoso de la profesión” (Edim0109) y el poder “convivir con los niños” (Edim0113). Estos aspectos, otorgan al docente y a su labor un significado particular, en principio por tener un trasfondo sensible, por tratarse de una tradición familiar o de un asunto de vocación profesional y, desde la carga afectiva hacia los niños, esto es, ser docente movido por el amor, lo que por su carácter afectivo da amplias posibilidades de establecer vínculos de convivencia con sus alumnos.

Dubet (2006) reconoce la motivación como elemento que legitima la profesión del maestro, al ser entendida como vocación, el profesional docente no se considera un trabajador como los demás, en el entendido de que “no afina su legitimidad solamente a su

técnica [...], sino también en su adhesión directa a principios más o menos universales” (p.41), tales como el amor a los niños, el dar ejemplo o el desarrollar una profesión hermosa. Este conjunto de significados, acercan a la docencia a una labor con implicaciones de tipo valoral y le imprimen un carácter de honorabilidad.

). Al respecto de lo anterior Luna señala:

El interés por lograr el beneficio de los estudiantes, parece ser una posición consistente en el actuar de los maestros, manifestada en múltiples ocasiones y, que no es sólo una expresión normalizada; sino se muestra en acciones específicamente encaminadas para apoyar y acompañar a los estudiantes y a sus familias; no obstante, esto se hace, en no pocas ocasiones desde la carencia formativa. (Luna, 2022, p. 168).

Por otro lado, los maestros significan su profesión como la manera de realizar su formación profesional o de llevar a la realidad los lineamientos de las reformas en la educación primaria. Esto es expresado por una profesora en los siguientes términos: el “cumplimiento que se da a cada una de las reformas que se plantea para los alumnos, se pudiera lograr como quizá se establece teóricamente” (Edif1046

Se reconocen ciertos lugares desde donde se ejerce la docencia como profesión, lo cual puede involucrar aspectos relacionados con la ética docente. Un concepto que surge de esto es la responsabilidad, que los docentes expresan en tres aspectos fundamentalmente: hacia los alumnos, hacia la sociedad y hacia la profesión misma. Además, se mencionan ciertos rasgos relacionados con lo que se espera de un profesor frente a la convivencia.

En este tenor, la acción docente intencionada se produce a partir de una postura ética, en este caso, desde el amar o querer a los alumnos como principio rector. El docente actúa porque quiere

al alumno. La directora de la escuela lo expresa como sigue: “te quiero mucho y todo mundo te quiere mucho, por eso nos preocupamos por tí, porque si no te quisiéramos, ni caso te haríamos, dejaríamos que hicieras lo que quisieras” (O01dif0137).

Se observa que se justifica al alumno en virtud de que existe un interés por él. Además, se distingue en el discurso de la directora, el supuesto de que el dejar hacer al niño lo que quiere es peligroso, eso genera una preocupación, con la consecuente limitación y cuidado del niño como medida de prevención, pero no sólo como una responsabilidad singular de la directora, sino como un trabajo plural, en el que también está presente un trabajo colegiado de vigilancia en torno al estudiante.

a) Responsabilidad frente a los alumnos: hacerlos personas de bien

Los maestros expresan de diversas formas la responsabilidad a sus alumnos. Por ejemplo, actúan para tratar de que los alumnos tengan un próspero futuro, de cambiarlos, de ayudarlos a resolver sus problemas (Edim0113). El profesor no realiza su actividad de manera vacía, sino intencionada, sus esfuerzos formativos se orientan para que los alumnos sean “personas bien” (Edim0113), “que sean buenos ciudadanos” (Edim0128). Por personas de bien, los profesores entienden lo siguiente:

Pues una persona que sea productiva para la sociedad, que alcance una carrera, que si desgraciadamente no tienen los recursos económicos en el momento por equis situación, pues logre llevar a cabo el pensamiento que tiene de niño, muchas veces quieren ser doctores, tienen una idea de lo que quieren ser, que no tienen los recursos necesarios, pues tratar de ayudarles (Edim0115).

Ahora bien, la responsabilidad que los maestros de primaria reconocen en su labor, parte de una concepción de los alumnos, como

sujetos que son inteligentes y que en cierta manera pueden hacer cosas diversas. La labor docente vista como responsabilidad, aprovecha este aspecto y lo orienta hacia el objetivo de que sus estudiantes sean personas bien, lo anterior se nota en la siguiente expresión:

Yo siempre he dicho que los niños son muy inteligentes, los niños al nacer tienen, o tenemos, billones de células lo cual permite que los bebés sean súper inteligentes, por eso es que un bebé aunque no habla, aunque no da una, sabe desde pequeño quien es la mamá, con quien puede encajarse y con quien no, con quien puede hacer berrinche y con quien no y nos lleva de largo (O01dif0140).

b) Responsabilidad frente a la sociedad: hacer personas productivas

La responsabilidad frente a los alumnos se considera también, como un ejercicio cuyos efectos son sociales. El profesional docente busca formar, hacer personas que sirvan o sean útiles a la sociedad, ayuda al alumno a lograr sus metas, esto es notorio en la siguiente expresión:

Una persona que sea productiva para la sociedad, que alcance una carrera, que si desgraciadamente no tienen los recursos económicos en el momento por equis situación, pues logre llevar a cabo el pensamiento que tiene de niño, muchas veces quieren ser doctores, tienen una idea de lo que quieren ser, que no tienen los recursos necesarios, pues tratar de ayudarles. (Edim0115).

En este sentido, la profesión, resulta una labor apasionante, a la que hay que “echarle muchas ganas” (Edim0125) para ayudar a los alumnos a ser personas de bien para la sociedad, con todo y sus limitaciones. Es interesante que en este centro escolar, los maestros se miran como sujetos responsables en la consecución,

no solo de los anhelos del niño, sino de su buen desarrollo social. Lo mencionado anteriormente, se relaciona con la idea propuesta con Dubet (2006), al expresar que:

La vocación del profesor queda de manifiesto mas por obra de su compromiso en un rol social que por el compromiso psicológico en las relaciones con sus alumnos, lo que los maestros y las preguntas de las encuestas actualmente denominan “amor por los niños” (Dubet 2006, p. 106).

Es notorio entonces, que la labor docente en este centro escolar, toma sentido a partir de los efectos producidos en el ámbito social. Al parecer no se mira la actualidad de los alumnos, sino las repercusiones en su situación presente y futura. Es este sentido se podría hablar de la labor docente como una expectativa ante el futuro.

3.2 Aspectos relevantes de la práctica docente frente a la convivencia

a) Adaptación al sistema: finalidad del docente en la escuela

Se puede notar en el discurso y práctica de algunos maestros, elementos sobre la forma en que ellos desempeñan su profesión, haciendo una distinción entre el maestro *novel*, que “se esmera” (Edim0123), frente a un docente que lleva tiempo en su labor, quien “ha perdido el amor por el magisterio”, se deslinda de lo que “no le corresponde” (Edi1238), acostumbran a los alumnos a su forma de ser, “se hace lo que yo digo” (Edim0123), que cuida a los niños todo el tiempo, aunque “no esté ahí” (O0dif0109).

Esto es que al inicio de su actividad docente, un profesor que llega a la escuela con una mirada idealizada de la docencia (lo cual tienen estrecha relación con los elementos mencionados anteriormente); pero, con el paso del tiempo, sus intereses y expectativas cambian y son sustituidas o relegadas por situaciones de otra ín-

dole, tales como el sueldo, la monotonía, la manera en que se le exige u obliga a conducirse por el colectivo.

Tal situación tiene un aspecto motivacional doble, por un lado, los maestros de ingreso reciente, tienen una serie de intereses, que como se ha dicho antes, están más cercanos al ideal; pero conforme se insertan en el medio y comienzan a desempeñarse, se adecuan al sistema y pueden cambiar hacia la búsqueda de otros intereses. Dubet (2006), nos ayuda a entender la motivación en dos sentidos, “las que están ligadas a los “intereses”: salarios, honorarios, vacaciones, seguridad de empleo [...] y las que surgen de la “vocación”, el amor a los niños, el deseo de compartir el conocimiento, el compromiso en los movimientos educativos” (p. 42).

Lo anterior se relaciona con un desarrollo profesional diferenciado entre los docentes que inician en la profesión, que pueden ser movidos por vocación, frente a quienes ya están en ésta y se adaptan al orden establecido. Se trata de “adecuarse al sistema”, saber “lo que se hace y cómo se hace” (Edim0311). En este ámbito podemos ubicar claramente un elemento de conformación ética de la profesión docente. Los maestros refieren este aspecto de la siguiente forma: “a mí también cuando entré se me dificultó, como tú y yo venimos de escuelas privadas, pues tenemos otra ética, las cosas son muy diferentes, pero es cosa de adecuarse al sistema. Sobre todo, que sepas lo que se hace y como se hace” (Edim0311). Será apropiado señalar al proceso de adaptación como un mecanismo operativo de la docencia ante la reforma educativa; ero también en escenarios emergentes, por ejemplo, aquel generado por la pandemia. Sobre el particular, Luna menciona:

La pandemia del *Covid-19* sirvió para establecer un ambiente propicio para poner a prueba la capacidad de respuesta docente ante los cambios, la cual ha sido descrita en el capítulo tres;

pero la retomo para interpretarla ahora como respuesta ética. Es claro que los profesores han aprendido estrategias de acomodo a las diversas intenciones de cambio histórico en el Sistema Educativo Nacional. La actual política educativa no puede sustraerse a esa condición real de la docencia, que, de forma intencionada e incluso reflexiva, produce respuestas ante los mismos, que parecen ser coherentes con las intenciones; pero son, en realidad mecanismos de protección y formas de sobrellevar los nuevos cambios. (Luna, 2022, p. 190).

b) Tener mil ojos: docencia como responsabilidad, cuidado y prevención sobre los niños

Por otro lado, los docentes se muestran como responsables de los alumnos y al parecer, desempeñan su función con la preocupación de que les pase algo, por tanto, sus acciones son eminentemente de cuidado y prevención. Así lo menciona la directora de la escuela:

Acuérdense que estamos sentados en la inquisición, los maestros somos responsables de todo, entonces sí les encargo mucho los recreos y a toda hora, tenemos que ser como las arañas y las moscas, tener mil ojos para estar atentos en todos lados, hasta en el baño, aunque no esté ahí. (O01dif010).

La responsabilidad se traduce en una política de seguridad. Rodríguez McKeon (2015) señala que en la escuela, esta política “privilegia el desarrollo de estrategias de defensa que promueven la exclusión del otro cuando se le considera como una amenaza para la preservación del orden escolar” (p. 43). Los maestros, ante la posibilidad de que algo suceda, están en todas partes y en todo momento, en un dispositivo defensivo continuo de seguridad que los convierte en una especie de vigilantes de los estudiantes.

Tener mil ojos, estar atentos en todos lados, aunque no se esté allí, nos remite a la idea de panoptismo, donde de acuerdo con

Foucault (1999) a través de la vigilancia e inspección continua, se logra en los niños: “ausencia de ruido, ausencia de charla, ausencia de disipación” (p. 204). La noción de dispositivo de vigilancia tiene un doble objetivo, prevenir la afectación de los niños, pero también de los maestros, en virtud de la responsabilidad que los segundos tienen sobre los primeros, en términos de responder por todo lo que suceda, frente a los padres, pero también frente a la autoridad superior y el riesgo de perder su licencia profesional.

c) Docencia como actividad entre la poca preparación y la actualización

Frente a su profesión, algunos docentes expresan una carencia formativa, en la consideración de que los maestros no estaban preparados antes tan bien como en la actualidad, donde “tenemos un poquito más de conocimientos, en base a que nos actualizamos” (Edim0117). El no saber es considerado como un aspecto que tienen efectos en el desempeño de la profesión, así lo expresa una profesora:

Creo que nuestra visión a veces viene solamente de cómo hemos sido formados nosotros, y no tener la otra parte, la parte del trabajo teórico, no, saber que los niños tienen también una etapa de desarrollo social y que van manifestando conductas. (Edim01214).

Además de lo anterior, los docentes reconocen ciertas deficiencias formativas para atender a los alumnos, y expresan que en ocasiones actúan desde sus propios preceptos o consideraciones, sin ningún soporte teórico que les ayude a comprender el por qué de su manera de proceder. Pero aún más, se manifiesta la falta de interés de algunos docentes por formarse para atender las diversas problemáticas que tienen frente. En relación con esto, una de las profesoras señala: “solamente nos quedamos con nuestros mismos preceptos personales con los cuales los trabajamos” (Edif1015).

3.3 Problemáticas de convivencia que reconocen los docentes

a) Lo que para los docentes significa la convivencia

En primer término, es posible identificar un significado que se da a la convivencia en la escuela, mismo que está relacionado con el respeto y la conducta, la oportunidad de corregir al alumno y de hacerlo comprender; así como la demostración de afectos de un ser humano hacia otro, en la dirección alumno-maestro. Una de las maestras manifiesta su concepto de convivencia en los siguientes términos:

Convivencia la entiendo como la demostración de afectos, tanto de puntos positivos como negativos de un ser humano hacia otro, y dentro de la docencia, dentro de la primaria, pues estamos hablando del alumno – maestro. (Edim0130).

Pero los docentes hacen una distinción en las posibilidades que tenían antes frente a la convivencia, donde había la posibilidad de corregir la alumno y de hacerlo comprender, en palabras de un docente: “anteriormente, idealmente las autoridades te daban la oportunidad de corregir al alumno, de hacerlo comprender, ¿no? lo que es la palabra convivencia: respeto” (Edim0127).

Lo anterior frente a las posibilidades que tienen actualmente donde: “ya no existe ese respeto que existía en años anteriores, ya los alumnos ven al maestro como una persona normal de la sociedad que tiene la obligación de venir a cuidarlos” (Edim0135). De acuerdo con la percepción docente, la convivencia es una posibilidad que se ha ido limitando, que se traduce en una manera de ser de los alumnos, entendida como poco respetuosa y reduccionista de la autoridad del profesor. Lo anterior tiene cercanía con el siguiente apartado, es decir, una serie de problemáticas que se derivan en la relación entre los alumnos, los docentes y los padres de familia.

b) Problemáticas relacionadas con los alumnos

Los problemas que los docentes pueden reconocer en la convivencia son: problemáticas sociales que los alumnos vienen a demostrar o tratar de dirimir en la escuela. La pérdida de respeto hacia el maestro, el mirarlo como una persona normal o alguien que los debe cuidar, la pérdida de la educación, una especie de pérdida de lo que era la figura del profesor para los alumnos, la indisciplina, falta de compañerismo, no trabajo. También se identifican acciones directas como: molestar a los demás, sacarles sangre de a nariz, golpearlos, entre otras.

Estos problemas están relacionados directamente con un entorno familiar visto como adverso, que produce que los alumnos sean indisciplinados y lo manifiesten en forma de resultados bajos en el rendimiento académico, ofensas a los otros alumnos, groserías, accidentes, la intolerancia hacia los otros, el rebase de los límites. Estas problemáticas, de acuerdo con los datos, tienen una relación directa con el bajo aprovechamiento, la inasistencia e impuntualidad. Al analizar los problemas de convivencia, la directora y el grupo docente llegan a la siguiente conclusión:

Porque todos esos niños rezagados, tienen como factor común, la lecto escritura y la comprensión lectora y la indisciplina; son 3 cosas que si queremos mejorar, las tenemos que atacar y aquí es donde les pido su auxilio, ¿cómo vamos a mejorar las 3 cosas? (O01dif0181).

Como se puede observar, los docentes consideran que la indisciplina o mala conducta está acompañada con problemáticas de aprovechamiento escolar, ya que los alumnos al estar moviéndose o haciendo desorden, dejan de atender al maestro, por tanto no aprenden, así lo expresa un profesor en clase a los alumnos: “Por ejemplo, el maestro viene a dar su clase y ve un tema, pero ustedes no ponen atención, viene el examen y no contestan, luego le

dicen a sus papás es que eso no lo vimos, pero no es cierto, lo que pasa es que no lo anotaron, el maestro sí lo vio pero ustedes no lo anotaron” (006im0514).

c) Problemáticas entre docentes

En el caso de los docentes, se expresan situaciones como: la falta de apoyo entre docentes y el “bombardeo” de unos a otros. Así lo dice uno de los docentes: “entre los mismos compañeros, desgraciadamente no hay el apoyo que uno requiere para poder llevar a cabo su labor como debe de ser, los mismos compañeros nos bombardeamos uno a otro, nos atacamos (Edim0137).

Además de esto, existe una práctica de auto protección docente, los maestros no opinan sobre la situación de otros para evitar problemas, esto se expresa por los docentes como una falta de apoyo, que se suma a la competencia que se reconoce en el grupo de trabajo, la falta de preparación para atender los problemas, poco tratamiento de los asuntos en las juntas colegiadas y la orientación hacia obtener sólo recetas que resuelvan las problemáticas y no reflexionar sobre las mismas.

En este orden de ideas, los maestros dan mayor importancia a situaciones diversas a la formación de los alumnos, no existe una mirada o rumbo definido desde a cabeza de colegiado hacia donde ir y también cada miembro del grupo docente se centra en sus problemas particulares, sin mirar las problemáticas de la escuela como un asunto de todos. De acuerdo con una maestra, “nunca se ve que el niño forma parte de una escuela y que va a estar ahorita con ese maestro y después con el otro maestro y que si lo que el maestro hace ahorita, me va a ayudar a mí en el futuro, pero es su problema, no mi problema”. (Edif1030).

En el caso de las problemáticas relacionadas con los padres de familia, los docentes reconocen un nulo apoyo de los padres ante la situación de sus hijos, desinterés por las problemáticas, poca

disposición para establecer límites o reglas en casa, una especie de actitud adversa hacia los maestros, la directora lo manifiesta así: “Los papás están como jarritos de Tlaquepaque, no dan nada a cambio, pero sí exigen mucho, hay que fijarnos hasta cómo avisamos a los papás. (O01Dif0103).

Los profesores consideran que el problema de convivencia se debe a una situación de valores y los modos de ser de los padres de familia. “En casa no hay valores”, esto es reconocido como una causa del deterioro de la convivencia, así se muestra en el siguiente fragmento: “precisamente por eso, la convivencia se ha deteriorado tanto, porque en la casa no tienen valores, pregúnteles a los papás, a las mamás y ellas todos los días les recitan a los niños, se me porta bien, te cuidas mucho, pero, pues en realidad eso no se ve, aquí sucede todo lo contrario, porque la mamá le pego al papá y viceversa, se pelaron, se gritan, se hieren, se insultan. (O01dif0128). En general, los docentes expresan las siguientes causas de los problemáticas de convivencia: en primer lugar la situación familiar, la pérdida de la jerarquía del maestro, “del poder del docente” (Edim0144), el secuestro de los padres por la “bola de problemas” (O01Dif0182), el abandono de los niños.

3.4. ¿Hacia dónde se dirigen las estrategias docentes?

De acuerdo con el análisis situado, los docentes despliegan estrategias frente a la convivencia escolar, en tres aspectos: hacia los alumnos, hacia los otros docentes, hacia los padres de familia. En el caso de los alumnos, tratan de “moldear la forma de ser” (Edim0133), platicar con ellos para hacerlos comprender, “llevarlos a un camino recto” (Edim0147), darle confianza.

En el mismo sentido, los maestros tratan de establecer ambientes para la convivencia en la escuela, mediados por un reglamento en el aula, la puesta de límites, “conducir a los alumnos para que vean lo importante” (EDdif1033), hablar los valores para que se

practiquen, leer y hacer actividades, realizar investigaciones o dibujos sobre valores, decirles las consecuencias de su comportamiento. De esta manera lo expresa una maestra: “Han trabajado, bueno, constantemente se habla con ellos de la conducta, yo le he dicho todos los días, al menos 5 minutos o 10, comentarles con ellos ¿qué pasaría si?, cuando se comportan con mala actitud, las consecuencias que pueden haber” (O01IF0423).

Otras estrategias frente a los alumnos es canalizarlos a instituciones como la clínica de la conducta, revisar las reglas en los juegos, pedirles que no sean malos, que respeten los acuerdos, usar la inteligencia para corregirlos, buscar su punto débil, esto dice la directora sobre el particular: “entonces hay que hacer uso de su inteligencia para corregirlos, no para otra cosa. Lejos de etiquetarlos, regañarlos, de insultarlos, de decir ay ya vas a empezar, que esto o el otro, hay que buscarles su punto débil, todos tenemos un punto débil y la mayoría de los niños es la falta de amor. (O01Dif0141).

Por otro lado, frente a la convivencia en la escuela, los docentes adoptan una serie de estrategias, relacionadas con la posibilidad de ser objeto de cuestionamiento al respecto de sus acciones. Una de ellas es el tener evidencias de lo que hacen, así lo expresa la directora en una de las juntas:

Bueno, yo nada más les recuerdo una cosita, acuérdense que a veces las palabras se las lleva el viento, mas tardan en entrar en una orejita que en lo que salen por la otra, entonces, más bien todas nuestras actividades para un buen fomento de la convivencia y los valores tienen que ser precisamente en práctica, o sea, ejemplificativas. Yo no puedo decirle a un niño, a ver el respeto es esto, o investigalo, sino, bueno ya investigaste que es el respeto, ahora, dime que es el respeto, a ti como te gustaría que te respetaran, si quieres que te traten con respeto (O01IF0425).

Además de estas estrategias, se pueden reconocer otros medios, como el llevar a los alumnos con la directora, poner frases sobre el respeto en el salón, investigar valores, realizar talleres para padres o alumnos en colegiado y reproducirlos en el grupo, hacer lecturas sobre valores, dibujar y escribir las reglas de convivencia y, en menor medida, aprovechar la experiencia de los demás. Para el caso de los problemas con padres de familia, los docentes mencionan estrategias orientadas a platicar con ellos sobre lo que realizan sus hijos, citarlos, comentarles, hacer reuniones con ellos para tratar los asuntos, ésta última ya no se realiza. Otras estrategias son tratar los temas de convivencia en las juntas para firmar boletas, tratar de concientizarlos sobre su calidad de padres.

En cuanto al tema de los resultados que han tenido dichas estrategias, los docentes expresan cierta alegría al mirar que sus alumnos son personas de bien con el paso del tiempo. Así lo expresa un docente: “A mí me da mucha alegría, porque después de años, pasan los años y el alumno llega a ser, pues una gente pensante, una gente titulada y saluda a uno, realmente se acuerda de uno, yo creo de forma positiva, eso ya es mucha ganancia, entonces es la satisfacción que a uno le queda. (Edim0148).

Así mismo, se visibilizan ciertos efectos positivos en las conductas adversas al aplicar las estrategias. Por otro lado, los docentes encuentran una relación directa entre mejorar la conducta y el logro académico, ya que ante la aplicación de la escuela para padres, “ahí fue donde la escuela comenzó a sonar bastante, pero, sí lo logramos bastante subir, al grado de que en el 1° año de ENLACE, fuimos de los primeros a nivel Distrito” (O01Dif0152).

Además, los profesionales docentes reconocen necesidades frente a la convivencia en la escuela, de carácter formativo, que van en términos de obtener asesorías y establecer ambientes colegiados para la reflexión de las problemáticas. Así lo expresa una docente:

“Primero, que debemos, primero, conocer a los alumnos, una asesoría de ¿cómo conocer al alumno?, ¿no?, o platicar con él, ¿cómo llegar en sí a que el alumno nos de esa confianza?, le brindemos esa confianza, sobre todo, y luego que nos propusieran algunos métodos que podemos utilizar para salvar esos problemas que tenemos”. (EDim0195).

a) Programas institucionales que conocen y utilizan los docentes en torno a la convivencia

El estudio arroja información sobre aquellos programas que los maestros conocen y aplican en su desempeño profesional, los cuales expresan de la siguiente manera: el UAMASI (EDim0185), El de violencia escolar (Edim0186), el calendario de valores, el P.A.C.E. (EDif1037). Sobre los mismos reconocen que pueden ayudar a mejorar la convivencia en la escuela, pero que frente a los limitantes que se tienen como docentes, a veces no se aplican, o se llevan como un libro más de tareas en casa. Esto se muestra en la siguiente expresión: “y no le dan el trabajo en el aula como se requería y es solamente un libro más que se tiene, a veces para resolver en casa, ni siquiera para resolverse aquí. (EDif1038).

En la Tabla 5 presento algunas características de las disposiciones docentes encontradas en torno a la convivencia de la escuela sujeta a estudio.

Tabla 5. Disposiciones docentes de acuerdo con los datos de la fase diagnóstica, relacionadas con la convivencia pacífica en la escuela

Elementos del <i>ethos</i>	Dispositivo presente
<p>Eticidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La responsabilidad sobre los alumnos. - La responsabilidad social. - El querer a los alumnos. - Límite y disciplina heterónomos. - Vigilancia. - Valoración por lo antiguo o el pasado. - Temor. - Prevención de problemas. - Atención de problemas - Evidencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prevención, ausencia de diálogo, poca colaboración docente. - Control de la dirección. - Preocupación por la convivencia en la escuela, como “bomba de tiempo” que puede explotar. - Relación de competencia y aislamiento entre docentes. - Ritualización del trabajo docente - Consideración del ejercicio docente como un trabajo de vigilancia y control, además de la necesidad de tener evidencias de todo. “tener mil ojos” - Miedo a la crítica, a la represión “regaño”, a la comunicación.
<p>Motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Influencia familiar - Amor a los niños - Cumplir la propia formación y las teorías. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer lo que se debe hacer y cómo se hace “adecuarse al sistema” - Ausencia de autodidaxia.
<p>Formas de autorregulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de control. - Restricción y sanción a la diferencia. - Homologación - Ejercicio de la dirección como docencia. - Ausencia de trabajo colectivo - Vigilancia. - Auto protección. - Deslindarse de los problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela y docente que se considera ajena a los problemas de convivencia, que le son traídos del exterior. - Padres de familia que no colaboran, al contrario critican. “jarritos de Tlaquepaque” - Estrategias docentes orientadas hacia la información y el moldeamiento. - Falta de comunicación entre colegiado. - No se tratan los problemas colectivamente. - Poca preparación y conocimiento sobre el tema. - Necesidades formativas sobre la convivencia.
<p>Ideal al que se aspira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar ejemplo a los niños. - Desarrollar una profesión hermosa. - Evitar las problemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso del diálogo, la negociación y el reconocimiento de los niños limitadamente. - Se recurre a la prescripción. - Poco interés por el tema de la convivencia, salvo que represente un problema en el grupo o en la escuela. - Se mira la convivencia desde los problemas y no como necesidad formativa.

4. Segundo momento: Diseño de la estrategia de intervención e instrumentos de seguimiento

Como he señalado anteriormente, pasar del diagnóstico a la intervención fue un ejercicio que realicé con una perspectiva comprensiva (Bolívar, 2011) y situada, lo que implicó reconocer que la realidad educativa que se intervenía estaba integrada por sujetos portadores de diversos significados, supuestos y experiencias, los cuales yo también compartía, al ser docente de la escuela.

Este ajuste resultó problemático porque tocó aspectos del *ethos* profesional y de la cultura institucional. Las tensiones entre lo instituido e instituyente, siempre acompañaron a la intervención y es en éstas donde se vislumbraron los obstáculos que se oponían al cambio, pero también se develaron las condiciones de posibilidad de los mismos. Entre el diagnóstico y el dispositivo puesto en marcha, existieron algunas modificaciones, en virtud de que las condiciones cambiaron. En los siguientes apartados describo el dispositivo propuesto, así como el conjunto de tensiones y adaptaciones que realicé para ajustar el dispositivo a la realidad.

4.1 Líneas de intervención y su propósito a partir del diagnóstico

Decidí centrar la intervención en las disposiciones docentes, en específico en las posibilidades que existen desde el trabajo colectivo para lograr una convivencia pacífica en la escuela, buscando generar una comunidad de práctica reflexiva. Esto en virtud de que los docentes estaban implicados en la consecución de una escuela mejor. Del proceso del diagnóstico pude rescatar los siguientes elementos del *ethos* profesional docente en relación con las disposiciones en torno a la convivencia.

- El reconocimiento de que la docencia es una profesión que tiene una función social.
- Suponer que el alumno es un ser que puede comprender y con quien se puede dialogar.

- Rescatar la importancia de los procesos dialógicos colegiados para reflexionar sobre la práctica y buscar estrategias conjuntas.
- El rescate de la colaboración del grupo docente y la mirada de que los problemas de la escuela son de todos.
- El poder mirar la convivencia como elemento importante en la formación de los estudiantes, que tienen efectos favorables en la consecución de los resultados académicos de los estudiantes y en los del centro escolar.
- Develar la urgencia de que al interior de la escuela, en el colectivo docente, se implementen estrategias que rescaten la experiencia, retroalimenten y promuevan el rescate de las experiencias y el tratamiento en colectivo de la problemáticas.

Las posibles líneas de intervención que vislumbré a partir del análisis fueron las siguientes:

Primera: Establecer estrategias formativas con miras a modificar los supuestos que los docentes tenían sobre la práctica docente, la convivencia escolar y los derechos humanos de los niños, esto a través de un proceso dialógico y de intercambio colectivo que se podía realizar en las juntas docentes, o bien en otros espacios y momentos que emergieran. Esta tarea fue compleja, ya que significó un trabajo de convencimiento y sensibilización hacia los docentes.

Segunda: Ofrecer a los docentes la posibilidad de analizar colegiadamente las problemáticas escolares relacionadas con la convivencia en la escuela y analizar a partir de las mismas, cuáles herramientas teóricas y prácticas podían ayudarles para entenderlas y transformarlas, buscando la cooperación, frente al ambiente de competencia, crítica y temor que prevalece en las escuelas. Para esto se planteó trabajar la construcción desde un enfoque de Cultura de Paz y Derechos humanos.

Tercera: Construir colegiadamente estrategias transversales a los otros aspectos de la función docente, donde los maestros de manera estructurante, desarrollaran habilidades de convivencia pacífica, tales como la negociación, la participación democrática y la responsabilidad. Esto desde las propuestas de la pedagogía y didáctica crítica, lo cual implicó establecer procesos de enseñanza democráticos y participativos. En este tenor la noción de comunidad de práctica coadyuvó para lograrlo.

Cuarta: Atender las necesidades formativas de los docentes, intentar modificar gradualmente, a través del diálogo colectivo, los elementos del *ethos* profesional, tales como: los supuestos, los valores, las aspiraciones y, por supuesto, las prácticas, desde el análisis y la comprensión del enfoque de Cultura de paz y Derechos humanos, de su reflexión consciente y en un trabajo de convencimiento hacia el colectivo. De ahí que en esta intervención me planteo lo siguiente.

4.2 Propósito general de la intervención

Mi intervención tuvo como propósito la construcción de espacios colegiados para el análisis de las problemáticas en relación con la convivencia en la escuela primaria, como ámbitos donde los docentes propusieran estrategias a partir del intercambio de sus experiencias. Se esperaba que estos se fundamenten en el enfoque de Derechos humanos y Cultura de paz, impulsando una comunidad de práctica en la escuela.

Lo anterior a través de una dinámica de participación que desde el Consejo Técnico Escolar, promoviera el diálogo en torno a las problemáticas de convivencia, estrategias, necesidades profesionales de la educación en relación con las interacciones de los alumnos. Esto para generar procesos reflexivos donde los docentes expresaran y se sensibilizaran sobre la importancia que tenía su intervención y su experiencia para la construcción de ambientes pacíficos en la escuela.

De lo expuesto surgieron algunos propósitos particulares, a saber: Transformar algunos elementos presentes en el *ethos* profesional docente, buscando construir uno que promoviera y se interesara por promover una convivencia pacífica en el centro escolar, ante el conjunto de obstáculos que existían para conseguirla.

5. Construir una comunidad práctica como aspecto relevante en la intervención

Uno de los elementos que emergió a partir del diagnóstico y que debía ser atendido en primera instancia, fue la necesidad de conformar espacios de interacción e intercambio entre docentes. Este desafío se convirtió en el primer eje rector de la intervención. En primer momento presento los aportes de Wenger (2001) sobre comunidades de práctica y más adelante desarrollo la estrategia formulada a partir de la autora.

Según Wenger, la comunidad de práctica se define como:

Un contexto viviente que puede ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso por la que incorporar esa competencia a una identidad de participación. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la adquisición de conocimiento.

Por otro lado, una comunidad de práctica que funcione bien, es un contexto adecuado para explorar visiones radicalmente nuevas sin convertirnos en tontos o atascarnos en un callejón sin salida. Una historia de compromiso mutuo en torno a una empresa conjunta es un contexto ideal para este tipo de aprendizaje avanzado, que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por la particularidad de la experiencia. Cuando estas condiciones se cumplen,

las comunidades de aprendizaje son un lugar privilegiado para la creación de conocimiento. (Wenger, 2011, p. 260).

Martin (2003), retomando a Wenger, McDermoth y Snyder, define las comunidades de práctica como:

Grupos de personas que participan en un sistema de aprendizaje social [...] comparten enfoques, problemas, aspiraciones, situaciones y necesidades, sobre temas establecidos [...] reflexionan sobre cuestiones comunes y sondan nuevos procesos [profundizan en su conocimiento, adquieren *expertise* ofrecen y producen aprendizaje [...] incorporan el conocimiento como parte integral de sus actividades e interacciones [...] producen documentos que son parte de la vida de la comunidad, no meros objetos de información. (p 2 – 4).

De ahí que crear espacios para el desarrollo de una comunidad práctica docente en la escuela, favorece la convivencia pacífica en la escuela en el sentido de que permite compartir experiencias y aprendizajes en el marco del diálogo, el respeto de las diferencias, la inclusión, la resolución de conflictos y el ejercicio reflexivo donde exista debate y negociación. La producción colectiva de conocimiento toca la negociación y la toma de decisiones democráticas, con lo que la comunidad práctica, de manera estructurante, puede contribuir a la construcción de espacios de convivencia democráticos en la escuela.

Por otro lado, la misma autora reconoce que en la comunidad práctica, sus miembros:

Se sitúan en una plataforma en movimiento, en desarrollo, en crecimiento, en exploración, en situación de avance [...] hacen sinergia y comparten riesgos, favoreciendo el crecimiento y mejora continua de la organización [...] genera un sentido de identidad y de pertenencia a un grupo de proyectos comunes (Wenger, 2011, p. 5).

En este sentido recuperaré a Wenger (2001) quien propone una estrategia basada en tres premisas, que pueden ser aplicadas al grupo de docentes, a saber:

1. Somos seres sociales. Este hecho, lejos de ser una verdad trivial, es un aspecto esencial del aprendizaje.
2. El conocimiento es una cuestión de competencia en relación con ciertas empresas valoradas como, por ejemplo, cantar afinado, descubrir hechos científicos, arreglar máquinas, escribir poesía, ser cordial, crecer como un muchacho o una muchacha, etc.
3. Conocer es cuestión de participar en la consecución de estas empresas, es decir, de comprometerse de una manera activa en el mundo (p. 21).

A partir de las estrategias propuestas por Wenger (2001) me he planteado como el primer eje rector de la intervención la necesidad de conformar espacios de interacción e intercambio entre docentes. Para ello parto de la idea de la docencia como una actividad que tiene implicaciones sociales. De ahí que la constitución de espacios para el intercambio docente pasa necesariamente por procesos de reconocimiento de la experiencia docente y de la cultura escolar en la que está inmersa que ofrece posibilidades frente a la gestión de la convivencia en la escuela.

Esta experiencia y cultura escolar tienen valor y efectos, tanto negativos como positivos en el desarrollo de las relaciones entre los sujetos educativos. Esto implica que sólo con la participación de los docentes, su compromiso activo, podrán realizarse los cambios que ellos mismos proponen. La comunidad de práctica permite mirar las propias disposiciones frente a las de los demás y generar un proceso de retroalimentación alrededor de las diferentes problemáticas que existen en el centro escolar.

Tratando de concretar la estrategia, recuperaré a su vez la cuestión de que la práctica docente también se configura como un espacio

de aprendizaje social, bajo la idea de que los maestros siempre aprenden algo en su ejercicio profesional. Por esta razón hablo también de un *ethos* docente que se configura en torno a los significados, las disposiciones, los supuestos, de lo que significa ser docente.

En este orden de ideas, Wenger, propone una manera social de aprendizaje basada en cuatro componentes, los cuales son:

1. Significado: una manera de hablar de nuestra capacidad (cambiante) [...] de experimentar nuestra vida y el mundo como algo significativo.
2. Práctica: una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción.
3. Comunidad: una manera de hablar de las configuraciones sociales donde la persecución de nuestras empresas se define como valiosa y nuestra participación es reconocible como competencia.
4. Identidad: una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales de devenir en el contexto de nuestras comunidades. (Wenger, 2001, p. 22).

Lo anterior me permitió considerar como elemento fundamental de la propuesta la búsqueda de una estrategia que buscara transformar gradualmente el conjunto de significados que existían en la labor docente. Esta gradualidad pasó al principio, por un proceso de reflexión y sensibilización. Por otro lado, pretendí tocar la práctica docente a partir de revalorar las experiencias y los recursos que los maestros empleaban frente a los problemas de convivencia en la escuela. Lo anterior con miras a generar una cultura de responsabilidad y corresponsabilidad docente frente a la del temor e indiferencia que al parecer imperaba en la institución.

Posibilitar la participación supone la existencia de condiciones

que permiten a los miembros de un colectivo el desarrollo de sus competencias, entre los que me parece importante destacar los siguientes derechos democráticos pedagógicos que propone Bernstein (1998).

- Refuerzo: La condición necesaria para experimentar los límites, sean sociales, intelectuales o personales, no como prisiones o estereotipos, sino como puntos de tensión que condensen el pasado y abran posibles futuros [...].
- Inclusión: el derecho del individuo a ser incluido social, intelectual, cultural y personalmente, [y].
- La participación: el derecho a participar en los procedimientos mediante los que se construye, se mantiene y se modifica el orden. Se trata del derecho a participar en la construcción, el mantenimiento y la transformación del orden (Bernstein, 1998, p. 20 y 21).

El lograr que los espacios colectivos docentes sean lugares donde se desarrollen procesos basados en el refuerzo, la inclusión y la participación, constituyen entonces elementos que fundamentan la propuesta de intervención que desarrollo en la escuela.

5.1 El Consejo Técnico Escolar y la comunidad de práctica

Un espacio importante para la intervención lo constituye el Consejo Técnico Escolar que es el espacio colectivo más importante de la escuela, en éste el colectivo puede auto gestionarse y producir una ruta, un plan de acciones para la mejora de la escuela, normando así mismo la participación de los docentes. En las estrategias de la intervención, retomé algunos momentos y procesos de la administración estratégica, que se planteaban para el Consejo Técnico Escolar, que se relacionaban con la propuesta de Bolívar (2001), a saber:

- Construir “condiciones iniciales de trabajo conjunto”, lo cual pasa por procesos de sensibilización y reconocimiento del valor

que tienen los otros, sus conocimientos y experiencias. Establecimiento del diálogo y el intercambio entre el colectivo.

- “Autorrevisar la propia práctica”, reconociendo las fortalezas y áreas de oportunidad que se tienen en las disposiciones docentes, detectando problemáticas y trayéndolas al colectivo.
- Lo anterior implica el “priorizar y clarificar las necesidades”.
- Pasar a la “planeación”, construir colegiadamente estrategias de mejora para atender las problemáticas, por supuesto que a través del rescate de las experiencias y la investigación de formas innovadoras.
- A continuación, se propone poner en práctica y desarrollar las acciones, para probar el prototipo de intervención en la comunidad escolar o el ámbito seleccionado.
- Lo anterior con procesos de “seguimiento”.
- Como última fase, que implica en cierto modo un reinicio, se “evalúan las acciones y sus resultados”, que nos lleva a repetir el proceso de manera cíclica en una mejora continua.

La estrategia escolar que se plantea para las reuniones de Consejo Técnico Escolar, propone un proceso que inicia con la planeación, seguida de la implementación, el seguimiento, la evaluación y la rendición de cuentas. Esto guarda una relación cercana con el enfoque administrativo de proyectos. En relación con la gestión de la convivencia en la escuela, la Ruta de mejora podría considerarse como un proyecto del colectivo docente, donde pueden lograrse transformaciones importantes en el centro escolar.

Los procesos anteriores involucran los presupuestos planteados por Bolívar (2001), Berstein (1998) y Wenger (2001), a saber: la colaboración, la participación, el compromiso, la inclusión, el reconocimiento de las experiencias, la toma de conciencia, la autonomía, entre otros más. Ésta era también una necesidad urgente develada en la fase diagnóstica de esta intervención. Los maestros

expresaban la necesidad que había en la escuela para desarrollar un trabajo colectivo entre el grupo docente.

En este tenor, busqué analizar en colegiado las problemáticas y retomar elementos tanto del diagnóstico como de las propuestas hechas por los autores, para crear alternativas pertinentes, que se transformaran en disposiciones docentes favorables a la convivencia escolar pacífica. En este orden de ideas, y de acuerdo con lo que plantea Puig (2003), traté de crear estrategias que de manera estructurante atendieran las necesidades detectadas, esto desde el entendimiento de las prácticas como “espacio-tiempo donde la acción de los sujetos expresa las constricciones sociales y donde esa misma acción reproduce y modifica tales condiciones” (p. 91). Construir el trabajo estructurante de las competencias para la convivencia pacífica en el aula, se articuló con la modificación de las condiciones detectadas en el diagnóstico, que en un primer momento estaban relacionadas con la competencia entre docentes y la falta de cooperación; así como la ausencia de procesos colegiados de trabajo. Esta conformación antropológica de la docencia, como comunidad de aprendizaje, es rescatada ahora por la Nueva Escuela Mexicana, por ende, la experiencia narrada reflexivamente, puede ser de utilidad en la consecución de un Consejo Técnico con esa orientación.

Evidentemente la conformación de esta forma de trabajo comunitaria y colaborativa no es sencilla, porque en la escuela prevalecen cultura y tradiciones tendientes al individualismo, la competencia y otros rasgos organizativos y de gestión neoliberal presentes y plenamente actuantes. No obstante, la NEM insiste —y es acertado— en proponer el trabajo colegiado como eje nodal para la consecución de las finalidades formativas en la NEM, tanto a nivel institucional como social. Lo anterior establecido en el Acuerdo 08/04/2024 denominado *Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*.

Desde un análisis crítico, este acuerdo mantiene lenguajes y significados derivados de las reformas anteriores, con cierta actualización o reorientación a los principios de la NEM, sería adecuado someterlo a otras perspectivas filosóficas y epistemológica, para transformar realmente el trabajo de los colectivos docentes y desligarlo de un pasado centrado en la calidad, las mediciones estandarizadas, el liderazgo autoritario, la acción individual; para trasladarlo, sobre todo a consolidarse como centro del trabajo pedagógico, didáctico, social, cultural que logre interpretar prudentemente las problemáticas de la escuela y en consecuencia, realizar intervenciones guiadas por el bien común y planetario.

5.2 La intervención articulada a la estrategia de transformación de la escuela

Desde el primer momento, planteé la intervención con la intención de reconocer los elementos, que desde su experiencia, los docentes identificaban como:

1. Problemáticas que el docente podía reconocer en torno a la convivencia en la escuela.
2. Estrategias implementadas que le parecían exitosas.
3. Estrategias que habían tenido poco resultado.
4. Características y necesidades que el docente debía tener en torno a la convivencia.

Con este ejercicio busqué traer al colectivo escolar las problemáticas y las posibles soluciones, para identificar temáticas de discusión y generar un ambiente donde se analizaran, promoviendo que se produjeran dinámicas de trabajo colectivo y reflexión con miras a:

- a) Establecer reuniones colegiadas donde se expresen las problemáticas en relación con la convivencia escolar, se intercambien experiencias y se construyan estrategias pertinentes a las necesidades de la escuela.

- b) Desarrollar, en el marco de la Ruta de mejora escolar, un plan de acción para la promoción de la convivencia pacífica en el centro escolar, involucrando a la población escolar en su conjunto.
- c) Establecer procesos colectivos de aplicación, seguimiento y evaluación de tales estrategias, con miras a fortalecerlas, modificarlas o transformarlas.

En general, el proyecto pretendió aprovechar el Consejo Técnico escolar y la estrategia de mejora escolar, como posibilidades para la intervención, ya que estos eran los espacios institucionales que las escuelas tenían para planificar acciones que atendieran las diferentes problemáticas del centro escolar. Por tanto, se erigieron como espacios colegiados de intercambio y diálogo entre profesores, articulado como parte de la estrategia convocada y con el acuerdo tácito de los participantes, situación que permitió su puesta en marcha.

La implementación de este proyecto se dio bajo un acuerdo tácito con los docentes de la escuela y la directora, a quienes se les expuso el tema y la propuesta en el Consejo Técnico Escolar. Sin embargo se encontraron resistencias para cuando se refirió que el trabajo estaba relacionado con la elaboración de mi tesis de maestría. Contribuyeron a su realización las demandas y exigencias que el sistema educativo planteaba a la escuela para desarrollar estrategias relacionadas con la mejora de la convivencia escolar donde los estudiantes desarrollen “su identidad como persona, como miembro de una comunidad, el país y el mundo. [Conozcan, respeten y ejerzan] sus derechos y obligaciones. [Favorezcan] el diálogo y [contribuyan] a la convivencia pacífica y [rechacen] todo tipo de discriminación y violencia (Modelo educativo para la educación obligatoria, 2017, p. 50).

Vale señalar que pese a estas exigencias planteadas a la escuela, desde las políticas educativas y las necesidades evidentes de atender las problemáticas de convivencia en la escuela, paradójicamente existen formas de control del sistema educativo que lo impiden, por ejemplo, la prohibición de dar a conocer información sobre las escuelas, la vigilancia de los alumnos como responsabilidad del docente, el control jerárquico sobre el colectivo, entre otros que analizo en apartados posteriores.

5.3 Seguimiento de la intervención

Orienté la estrategia de seguimiento a obtener datos empíricos sobre la manera en que se desarrollaron las acciones colectivas, de cómo se ejecutaron los planes establecidos. En este orden de ideas, diseñé una metodología similar a la que utilicé en la fase diagnóstica, que fue también de corte cualitativo. Pero esta vez propuesta en 2 momentos. El primero consistió en la recolección de los datos a través de formatos que los docentes debían contestar con sus percepciones sobre las problemáticas de convivencia, sus estrategias exitosas, aquellas que les parecían con poco resultado y sus necesidades. Durante esta primera fase, recurrí también a la observación, principalmente en los Consejos Técnicos Escolares, en las reuniones del colectivo extraordinarias, durante las actividades realizadas por el colectivo a partir de las estrategias acordadas. Para registrar estos datos, construí un formato de observación, donde fueron registrados los datos empíricos.

Utilicé a manera de bitácoras o diarios de trabajo, las minutas de siete Consejos Técnicos Escolares, en este diario hice anotaciones sobre los hechos y los discursos presentes en esas reuniones. Estos instrumentos aportaron datos que se reportan en el siguiente apartado. Durante esta etapa me centré en observar el desarrollo de los procesos de conformación de la comunidad práctica docente, al menos los primeros ejercicios, así como el de las estrategias al ser ejecutadas por los docentes.

La nomenclatura que usé para identificar los registros de observación fue la siguiente:

- Para los Consejos Técnicos: BCTE0816-01, donde B=bitácora, CTE= Consejo Técnico Escolar, 08= mes, 16 = año, 01= página.
- Para las observaciones durante la intervención: Opi0816-02, donde Opi= Observación de plan de intervención, 08= mes, 16= año, 02= página.
- En ocasiones se agrega el informante, por ejemplo: Opi0816II1. Donde II1 se refiere a la maestra S. Los informantes se detallan en la Tabla de informantes (Anexo 1).

Por otro lado, aunque los maestros mostraron interés y disposición por participar en los diferentes momentos de la intervención, el uso de la entrevista se me dificultó, por la gran cantidad de tareas que tenían los docentes en sus actividades regulares y las que de forma permanente les eran asignadas por la dirección y por programas o proyectos que se implementan en la escuela desde el sistema educativo. Sin embargo, durante el desarrollo del dispositivo fue posible encontrar espacios para entrevistarlos, algunos de ellos de manera informal. Los resultados de estas entrevistas fueron relevantes en el desarrollo del plan de trabajo o Ruta de mejora escolar. Entre estos puedo mencionar las ceremonias cívicas, las actividades para promover la convivencia pacífica tanto en el aula como en el patio y los diferentes casos problemáticos en la escuela. Durante la implementación de la primera fase del dispositivo, los cambios que iba logrando se dieron de forma gradual. Es por esto que propuse una segunda fase en la intervención que consistió en recabar las opiniones que los maestros tenían, tras la aplicación de las primeras estrategias, reflexionar sobre los obstáculos encontrados, las nuevas problemáticas que habían surgido, aquellas acciones que debían fortalecerse y, por supuesto, lo que no dio

los resultados deseados. Traté de generar una dinámica para la mejora de la estrategia a partir del diálogo, el aprovechamiento de la experiencia docente y de los nuevos escenarios que se presentaron.

La manera de lograrlo fue a través de formar una comunidad de práctica, pero esta vez, profundizando más en las problemáticas y en las soluciones colectivas. Busqué trasladar al grupo de maestros a un nivel de reflexión sobre las problemáticas en torno a la convivencia. Para dar seguimiento a esta fase, utilicé entrevistas para conocer las opiniones y las experiencias que emergieron en los distintos Consejos Técnicos en relación con la convivencia escolar, además recurrí a las bitácoras del Consejo Técnico Escolar. Con estos instrumentos pude verificar la manera en que se habían modificado las disposiciones docentes frente a la convivencia, y por supuesto, los resultados que se obtuvieron. Esto último a partir de una comparación entre lo que se reportó en la fase diagnóstica frente a las nuevas realidades.

6. La trayectoria discontinua de la intervención

El dispositivo que propuse, partió del supuesto de que su capacidad transformadora estaba en la posibilidad de adaptarse a las realidades educativas de los profesores involucrados. Además, sus elementos se pensaron para una operación colectiva, esto significa que obtuvo su potencia de la interacción y colaboración de los sujetos de la intervención. En palabras de Estefanía (2011), “la colaboración de todos [y] la participación, se convierte [...] en un medio y herramienta para conseguir la mejora continua de los procesos de enseñanza – aprendizaje y el buen funcionamiento del centro [escolar]” (p. 135).

En la intervención existió un proceso de ida y regreso entre los datos del diagnóstico, los elementos detectados en el mismo, las problemáticas y los contextos, tal como lo menciona Rodríguez Mc-

Keon (2009) los momentos en una investigación y, por supuesto en una intervención, no son lineales, sino que se caracterizan “por un modo de proceder de tipo inductivo que [implica] un continuo ir y venir entre los datos y las teorías” (p.87). Mas cuando se trata de un proceder en y desde una mirada de la complejidad en el ámbito de la escuela primaria.

En este tenor, Bolívar, entiende la intervención como planificación de:

Un proceso que se sitúa en la reconstrucción de la acción desde su pasado (qué se ha hecho hasta ahora), presente (qué se hace actualmente) y futuro (qué se va a hacer) por parte de los profesores; y que, a su vez, debe quedar abierto a otros desarrollos subsiguientes: puesta en práctica, seguimiento y evaluación, toma de decisiones encaminadas a su progresiva institucionalización (Bolívar, 2001, p. 13).

Estos últimos elementos otorgaron a este proyecto su carácter situacional y dinámico, ya que en la escuela, como ya he señalado, están presentes cambios continuos. Las modificaciones en algunos casos pudieron servir para avanzar en el proyecto; pero, en algunos otros, representaron nuevos obstáculos inusitados a los que hay que adaptarse, incluso, algunos de estos aparecieron en alguna fase de la intervención y otros, estuvieron presentes de forma constante en la puesta en práctica del dispositivo.

De acuerdo con Valencia (2008) “en la cotidianidad escolar pueden observarse prácticas habituales, pero también es posible ver cómo la normalidad es modificada o alterada por prácticas y discursos alternos” (p. 125). Estas prácticas y discursos alternos presentes en el contexto de la primaria, pueden ser entendidas como condiciones que bordean a lo institucional, que se producen en los espacios o intersticios donde pueden darse posibilidades de transformación escolar. Aquellos que de acuerdo con Navia (2006), se

encuentran “en los márgenes del sistema (p. 211) o que Remedi (2004) denomina intersticios institucionales (p.3). Algunos de estos espacios intersticiales, se constituyeron como momentos nodales para avanzar en la consecución de los objetivos.

Por lo anterior, esta intervención siguió una trayectoria discontinua, de tal suerte que en el proceso pueden distinguirse, además de las acciones propuestas por mí como interventor y el colectivo docente, nuevos escenarios y bordes que resultaron como coadyuvantes y, en algunos casos como limitantes, de la potencia transformadora del propio dispositivo. En la Tabla 6 presento algunos elementos del *ethos* profesional presente al inicio de la intervención y las disposiciones con que están relacionadas.

Tabla 6. Disposiciones docentes de acuerdo con los datos del inicio de la fase de implementación del dispositivo, relacionadas con la convivencia pacífica en la escuela

Elementos del <i>ethos</i>	Dispositivo presente
<p>Eticidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La responsabilidad sobre los alumnos - Control disciplinarios - Vigilancia - Nostalgia por lo pasado, denostación de lo nuevo - Temor e incertidumbre - Prevención de problemas - Atención de problemas - Simulación, evasión y levantamiento de evidencias - Adaptación al cambio en la estructura escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Prevención, ausencia de diálogo, poca colaboración docente. - Control de la dirección - Preocupación por la convivencia en la escuela, como un asunto control y disciplina - Relación de competencia y aislamiento entre docentes - Control de trabajo docente - Consideración del ejercicio docente como un trabajo de vigilancia y control - Crítica, denostación, represión “regaño”, tildar de individualista o que se aísla
<p>Motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de reconocimiento y aceptación de los <i>noveles</i> - Necesidad de mantener línea de autoridad jerárquica en los veteranos 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer lo que se debe hacer y como se hace “adaptarse al sistema” - Ausencia de autodidaxia y pocos procesos formativos
<p>Formas de autorregulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de control jerárquico - Restricción y sanción a la diferencia - Homologación - Ejercicio de la dirección como docencia - Ausencia de trabajo colectivo - Vigilancia - Silenciamiento - Deslindarse de los problemas y evasión 	<ul style="list-style-type: none"> - Padres de familia que no colaboran, al contrario, critican. - Estrategias docentes orientadas hacia el control de la disciplina, y a la promoción de la convivencia pacífica - Poca comunicación entre colegiado - Enfrentamiento entre docentes veteranos y <i>noveles</i> - No se tratan los problemas colectivamente - Necesidades formativas sobre la convivencia
<p>Ideal al que se aspira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser un buen maestro, tener compromiso - Cumplir obligaciones - Evitar las problemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso del diálogo, la negociación y el reconocimiento de los otros de manera limitada cuestiones personales que limitan la intervención - Se recurre a la prescripción. - Poco interés por el tema de la convivencia, salvo que represente un problema en el grupo o en la escuela - Se mira la convivencia desde los problemas y no como necesidad formativa - Existen muchos cambios por la Reforma educativa, ante esto hay temor e incertidumbre

CAPÍTULO 3: CONDICIONES Y RESISTENCIAS FRENTE AL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Toda intervención se enfrenta a procesos de resistencia por parte del medio instituido, el *ethos* docente que guía las disposiciones docentes, resulta ser una estructura compleja de modificar, ya que sus elementos son fortalecidos y adquieren potencia con las prácticas y problemáticas escolares. Esta estructura se puede modificar se en la medida en que se puedan superar las condiciones y fuerzas que legitiman el modo de ser docente frente a la convivencia, que se muestran también como cultura moral actualizada en las acciones.

Puig (2003) considera que:

La escuela, la iglesia, las universidades, la economía forman campos distintos y superpuestos, campos que prescriben unos valores que les son propios, que tienen unos principios reguladores, que poseen un tipo de capital que en su interior le da poder, que definen un conjunto de relaciones entre agentes e instituciones, que cada una de estas entidades sociales está colocada en una posición provista de cierta cantidad de poder, y que nadie que entre en el campo puede escapar a su influencia. (p. 93 – 94).

El proceso de intervención no escapó a estos campos de poder, al contrario, fue influenciado por los mismos, estos manifestaron resistencias múltiples y diferenciadas. Considero relevante analizarlas, ya que en estos pude encontrar tensiones y líneas de quiebre (Deleuze, 1990), que cual bordes permitieron potenciar la capacidad de cambio del dispositivo en torno a la convivencia. Estas

posibilidades estaban precisamente en la actualización del *ethos* profesional, en las disposiciones que los docentes tenían en torno a la convivencia y el dispositivo de la presente intervención las develó para aprovecharlas.

De acuerdo con Gimeno Sacristán:

Se es docente de una forma u otra según determinadas coordenadas sociales, que de alguna manera, ese docente se desempeña como tal de acuerdo a pautas culturales aprendidas y que se trabaja en contextos escolares y en el seno de tradiciones y culturas escolares. (Gimeno, 213, p. 256).

La intervención no fue ajena a las coordenadas sociales de los docentes, al contrario, fue atravesada por éstas, pero su fuerza se encontró en los cambios que produjo en el *ethos* docente de los maestros. El dispositivo tomó sentido en su capacidad de moverlos de sus posiciones y supuestos. A continuación, describo la manera en que se movieron las condiciones institucionales durante la implementación del dispositivo de intervención, los desafíos a los que se enfrentó y las posibilidades de cambio que se vislumbraron.

1. Mi proceso de iniciación en la docencia

Me parece relevante abordar mi iniciación a la docencia, ya que es desde este lugar desde donde planteo el proyecto de intervención, momento desde donde se construye mi experiencia formativa y mi identidad docente. A decir de Navia y Castañeda (2011), “la etapa de iniciación es fundamental en el desarrollo formativo del profesor, en tanto que le permite empezar a vivir una sucesión de experiencias en relación con los otros [...] y moldean su práctica docente”. Encontrarme inserto de esta manera, condicionó muchos de los esfuerzos iniciales en la intervención, y hasta hoy la percepción de los docentes sobre mi persona se mantiene con algunos cambios.

Tuve un ingreso conflictivo al centro escolar. Desde el primer día de la llegada a la escuela fui identificado como cercano a las autoridades. La razón es simple, ya que el día que me presenté en la escuela, conocí a un maestro que también se incorporaba a la institución. Quedé marcado con este maestro quien tenía una trayectoria de 30 años en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que en el marco de la presente reforma educativa ha sido identificado como sindicato “charro”, lo que lo identificaba como un funcionario que apoya a las políticas e iniciativas del poder sindical y no de las necesidades de los docentes.

Este maestro y yo construimos una amistad cercana. En esos días, me presentó con otros colectivos docentes y con la supervisora de zona, quien también entabló una relación empática conmigo. En esa primera semana, recuerdo que los docentes me preguntaban ¿oye, tú conoces al maestro Il, verdad?, a lo que yo respondía: - No, apenas lo conocí en esta escuela -. Pienso que los maestros no me creyeron y me asociaron con este maestro. Recuerdo que en múltiples ocasiones, el conserje de la escuela se encontraba charlando con otros docentes y en tono de broma decía: - cállate, cállate, ahí vienen las orejas del sindicato -. En ese momento no entendía totalmente las limitantes que esto representaba a la posibilidad de que los docentes y la directora confiaran en mí.

Esto fue un proceso indeseado y aún creo que prevalece esta imagen que los profesores construyeron de mí en esta fase de llegada a la escuela. Además me veían como un maestro de diferente preparación, por estudiar la maestría y me reconocían como un profesor diferente, al tener la licenciatura en pedagogía y en derecho. En este sentido, considero que la directora mantuvo una posición ambivalente hacia mí, ya que por un lado reconocía el trabajo que realizaba en la escuela y en diversas oportunidades me solicitaba apoyo para diferentes actividades; pero por otro lado descon-

fió de que pueda generarle un conflicto, lo cual fue expresado en ocasiones a padres de familia.

Mi experiencia de maestro *novel*, en cierta manera condicionó mi estancia y desarrollo en el centro escolar, así como a la intervención, en palabras de Navia y Castañeda:

La experiencia de iniciación en la docencia, marca un sentido de identidad para los maestros porque imprime una forma de ser y hacer la profesión [...] para los docentes *noveles*, esta experiencia constituye un elemento que marca una dimensión temporal y espacial simbólica de su tarea, en el sentido de que vive una transición entre un proceso de iniciación donde la incertidumbre ocupa un lugar importante, a un proceso de estabilización que le permite en cierto modo “habitar la docencia” para reconocerse como docente, sentirse competente y asumir con cierto grado de certeza su desempeño profesional (Navia y Castañeda, 2011, p. 1-2).

Al llegar a la escuela me enfrenté a un ambiente desconocido, integrado por normas y reglas, muchas de las cuales no se encuentran escritas. Desde el inicio se me pidió pagar derecho de piso, el cual consiste en otorgar al grupo de docentes una gratificación con alimentos, lo cual era una tradición en el plantel. Así lo tuvimos que hacer los tres profesores que llegamos, tanto el maestro I1, como la maestra I13, y aunque la maestra I13 mostró cierto desacuerdo, al final terminó cooperando con su parte (Opi0815). Por otro lado, durante el proceso de intervención me encontré con la dificultad para desarrollar el dispositivo debido a la desconfianza de la directora. Esta situación fue notoria en diversas oportunidades durante el proceso de tutoría que la directora me otorgaba, quien en su discurso identificaba al maestro *novel* con un “docente sin experiencia” (Opi0815). Aun más, en una plática con una maestra de nuevo ingreso (maestra I13), se hizo referen-

cia al proceso de seguimiento que se aplicaba a los docentes de nuevo ingreso:

No compañero, a la maestra I16 y a mí, nos trajeron el año pasado con la mirada encima, más a la maestra I16, que sí se pasaba de equivocaciones, eso me redujo un poco a mí las críticas. Esto es así, ahora están sobre de ti pero verás el próximo año que llegue un maestro nuevo, ni siquiera te van a decir nada” (Opi1115).

Otra práctica del grupo docente que me encontré al iniciar en la profesión fue el hecho de que por norma no escrita, a los maestros nuevos se les nombraba como encargados presidentes de la Cooperativa escolar, una función nada fácil que casi ningún docente quería realizar. Cuando me asignaron esta tarea, yo no sabía nada sobre los alcances y responsabilidades que se me encomendaban, pero poco a poco se me comenzaron a requerir firmas de libros, cancelación y apertura de cuentas, realización de balances y libros contables, entre otras funciones. Con el tiempo y a través de la charla con la maestras I13 e I8, se me comenta: “no compañero, lo que pasa es que siempre que llega un maestro nuevo se le asigna la cooperativa escolar, a nosotros nos tocó cuando llegamos y tú no te salvas de eso, es así” (Opi0915).

Una estrategia mas era el asignar al maestro de nuevo ingreso en el grupo considerado más difícil de la escuela. Al menos esto ocurrió en la asignación que durante la junta de Consejo Técnico Escolar, a inicio del ciclo escolar: “cuando se asignaron grupos, el maestro E, le comentó a la directora: oiga maestra y si le dejamos al maestro A el grupo de 5° año, y a mí me deja en la dirección” (Opi0815). Con el paso del tiempo, noté que en mí grupo existían muchas problemáticas de cambios de maestros, rezago escolar importante y problemas de disciplina y conducta entre alumnos, entre los cuales estaba el considerado más problemático de la escuela.

La maestra subdirectora y tres maestras al término del ciclo escolar, durante la junta de Consejo Técnico Escolar en agosto de 2016, comentaron, “lo que pasa I6 es que a ti te dejaron el grupo de 5° año, que era el más difícil y nadie lo quería, más por el niño DA, por eso el maestro I9, le pidió a la maestra que te lo dejara” (Opi0816). Con el tiempo, he comprendido que estas prácticas son parte de la cultura institucional de la escuela y aunque se podría decir que no son realizadas por mala fe o dolo, no toman en cuenta la importancia que tiene el proceso de iniciación y profesionalización de un docente discutido ampliamente por Marcelo (2001) y Yurén (2005). Sin embargo me han ayudado a construir mi experiencia docente y la manera en que me he implicado (y aún lo hago) con los otros maestros.

2. Mi intervención en el *habitus* institucional

En la tarea de intervenir, me encontré con desafíos entre mi grupo de pares. Esta situación me implicó mirar de otra manera mi participación y tratar de generar nuevas posibilidades para avanzar. Un obstáculo importante que se me presentó al intervenir fue aceptar que en un inicio, entre el grupo docente existía una negativa a colaborar con el proyecto. Lo anterior no era porque consideraran la intervención poco importante, sino por el temor de expresar situaciones que los pusieran en una posición de vulnerabilidad en su trabajo. Este temor estaba relacionado con la posición del directivo escolar, sobre la obligación de que la información relacionada con la institución no podía darse a conocer fuera de la escuela.

La oposición al proyecto no sólo se derivó del temor de los docentes a las consecuencias de ser descubiertos por la autoridad educativa, sino también a la desconfianza de los profesores ante mi llegada como un nuevo actor en el centro escolar. Mi presencia como maestro *novel*, representó en sí mismo una transgresión al

statu quo. En parte porque se consideraba que la llegada de un profesional con una formación diferente podía afectar a la práctica cotidiana de quienes llevaban un tiempo en la escuela. Esto fue expresado de manera precisa por la directora en una reunión de Consejo técnico Escolar en octubre de 2016: “el problema actual de la escuela, es que han llegado muchos maestros jóvenes, que traen el conocimiento teórico, pero que no son maestros, porque no saben cómo es la escuela, sólo son docentes, que si resisten con el paso de los años se convertirán en maestros” (OD1201610cte). En este tenor, Navia (2006) reconoce que en la escuela existe “una tensión entre los maestros ‘antiguos’, es decir aquellos que tienen muchos años ejerciendo la docencia y los maestros ‘nuevos’, aquellos que recién ingresan y son generalmente jóvenes” (p. 110). Por esta razón, cuando se pretende modificar el estado de las cosas, sea maestro *novel* o no, se está frente a una labor que se hace compleja cuando los cambios implican modificar los supuestos y las ideas que los sujetos tienen sobre su profesión, es decir su *ethos* docente.

La intervención, en cierto modo afectó el *habitus* institucional en las prácticas colectivas para atender la convivencia, desde la práctica de un docente *novel*. Navia (2006) retomando a Bourdieu (1995) expresa que el *habitus* es “un sistema socialmente construido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (p. 86). Por otro lado, la misma autora, nos dice que el *habitus* “no se presenta de manera transparente para el maestro, pues se ha internalizado en el marco de la cultura en la que está presente y que incide de algún modo o condiciona en forma importante su formación y su práctica docente” (p. 86).

En este sentido la intervención se configuró como un mecanismo que permitió el tránsito de un ámbito a otro, lo cual no es una ta-

rea sencilla ni cómoda, sino un esfuerzo continuo que implica una negociación con la institución y por supuesto, con las autoridades y los docentes.

2.1 Ingenuidad del interventor novel ante las condiciones instituidas

La docencia es diferente cuando se vive en su contexto. Con mi llegada a la escuela, la idea que había construido al respecto de la escuela fue modificada. Me di cuenta de la diferencia que existe entre analizar las problemáticas escolares desde la reflexión académica y la vivencia del hecho educativo. Ser parte del sistema escolar, y más aún, entenderme como un sujeto que interviene el mismo, me ha dado una perspectiva más comprensiva de las distintas problemáticas que existen en la primaria con respecto a la convivencia.

Comprender mi calidad de novato en la escuela primaria no fue tarea sencilla. Por un lado, tuve que reconocerme como parte de un grupo de maestros considerados inexpertos, me refiero con esto al hecho de ignorar los procesos de la escuela. Por el otro lado, la condición de haber ingresado como parte de la Reforma Educativa, que no cuentan con el reconocimiento del colectivo de maestras, y que en ocasiones son objeto de burlas y críticas. Además de encontrarme bajo tutoría¹ o supervisión constantemente y

1 De acuerdo con el Marco General para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica (2016). La tutoría es un proceso de acompañamiento que un docente con más de 3 años en la práctica, acompaña durante dos años a otro docente *novel*, para: “fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias [...], para favorecer su inserción en el trabajo educativo, la autonomía profesional, la participación en la escuela, la comunicación con los padres de familia y la permanencia en el Servicio Profesional Docente. [Así como] contribuir a la mejora de su práctica profesional, de modo que cuente con más y mejores capacidades para atender las prioridades establecidas en la Educación Básica y para propiciar el máximo logro de aprendizaje de sus alumnos.

no ser reconocido como sujeto cuyas propuestas podían ser tomadas en cuenta para aplicarlas en el centro escolar.

Al momento de plantear la intervención, tenía tres meses en la escuela y en el ejercicio de la profesión docente en nivel primaria. Además de ser profesor *novel*, mi ingreso a la escuela se dio por medio del Concurso de Oposición para el ingreso a la Educación Básica, enmarcado en la Reforma Educativa de 2013, que permitió a profesionales con nivel de licenciatura distinta a la educación en escuelas normales pudieran ingresar al sistema educativo. En mi caso soy licenciado en Pedagogía, titulado por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, así como también egresado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Como profesor con estos antecedentes formativos, mi posición en la escuela tenía dos aspectos, por un lado el carácter de *novel* y, por otro lado cierto recelo de mis colegas por causa de mi formación profesional en Derecho y Pedagogía. Aunado a esto hay que añadir mi experiencia laboral en procesos de gestión de manejo de personal en empresas privadas donde me desempeñé como Gerente en las áreas de operaciones y de procesos, lo cual me daba cierta experiencia y orientación sobre la manera en que se estructuraban los equipos y procesos de trabajo en una organización. Todos estos factores me dieron, desde el primer día, una posición crítica a la manera en que se hacían las cosas en la escuela, pero a la vez, el ser sujeto a la mirada crítica de parte de los otros.

Si bien esta situación fue en cierta medida una limitante para la intervención, en el sentido de que generó cierta desconfianza hacia mí, a la vez me permitió posicionarme por tener experiencia en el trabajo con grupos. Además de esto, como interventor reconozco que me resultó problemático darme cuenta de la manera como me estaba implicando en las relaciones con el colectivo

docente, desde mis saberes previos. Esto me exigió un proceso constante de reflexión para tratar de mirar con un sentido más comprensivo a la escuela y a los diferentes actores de la misma, de entenderla como un ambiente que conocía en el nivel del discurso y el análisis académico, pero no en la operación cotidiana.

2.2 De la eticidad inmediata a la phrónesis de la intervención

Una de las primeras tensiones a superar tras la implementación de esta intervención, fue la desconfianza que el colectivo docente demostraba hacia mí y hacia la propia intervención. Lo anterior en virtud de las condiciones que rodearon mi llegada, descritas anteriormente. Al principio, me parecía que el colectivo y, principalmente la directora, mantenían una posición opuesta a mis propuestas. Esta situación mantenía en mi persona una sensación de rechazo, poca motivación y ansiedad.

Mi posición cambió al revisar las diferentes reflexiones teóricas sobre las implicaciones que tiene la intervención en cuanto transgresora de lo instituido (Dubet, 2006; Remedi, 2004). Me di cuenta que la cultura institucional (Dubar, 2002) se enfrenta u opone a los procesos de cambio. Además, pude hacerme consciente de que la oposición no era hacia mi persona, sino hacia la propia transgresión que mi presencia producía en la escuela, y sobre todo mi carácter de ingreso por medio de la evaluación de ingreso que me otorgó la categoría de “idóneo”, según se formulaba en el perfil de ingreso de los docentes, ante el cual, los maestros de la escuela se sentían ajenos e incómodos. También, tomé una posición diferente ante las negativas de la directora y de algunos docentes a colaborar, se trataba del producto de la incertidumbre y los riesgos que al menos simbólicamente están presentes en la profesión docente.

En cierta forma, mi hacer se volvió reflexivo y con sentido práctico. Este tránsito se expresa por Puig (2003) en dos etapas, la

primera más bien irreflexiva que “apela a un dominio de conocimiento prerreflexivo. El agente orienta su acción en el mundo sin pensarlo, sabe que es necesario hacer sin deliberación previa, lleva a cabo conductas tal como es debido sin ninguna preparación” (p. 96). Y una segunda, reflexiva, donde se desarrolla un “sentido práctico [que] permite una actuación infraconsciente pero acertada, una acción que se ha ido implantando gracias a la inmersión prolongada en un entorno social” (p. 96).

Con el avance de la intervención, mi sensación de rechazo, poca motivación y sentido de ser ajeno a la escuela, han disminuido, en parte por un esfuerzo de asumir una postura reflexiva, pero también por el proceso de interacción con otros docentes, la charla, el apoyo, la convivencia misma. En cierto modo me volví cauto y prudente, aprendiendo cómo se deben hacer las cosas, desde donde es posible la acción.

A este proceso Yurén y Romero, lo nombran como el paso de la “eticidad inmediata” hacia una “moralidad como obligación abstracta”, con incipientes muestras de cierta “*phrónesis* profesional”, donde:

Se pasa de los principios abstractos a las situaciones contextuales en las que se plantean diferentes puntos de vista, diversas posiciones y experiencias que se respetan [se construye] una sabiduría práctica [...] que se revela como sentido de equidad, atención a la diferencia, compromiso con el otro con rostro (no sólo compromiso en abstracto) y una autoestima siempre vigilante y nada complaciente (Yurén y Romero, 2007, p. 28).

No pretendo afirmar que he llegado a la sabiduría práctica en la intervención, pero sí que ésta se ha hecho más prudente y adecuada al contexto. No al que prevalecía de acuerdo con el diagnóstico solamente, sino al nuevo, producto del cambio constante en la escuela. En cierto modo puedo decir que se construye una espe-

cie de *phrónesis* de la intervención, que le ha dado mejor posición frente al contexto escolar.

El proceso de intervención también me ha formado en la docencia, porque en cierto modo los procesos implementados para lograr mis objetivos, se han dado a la par de mi socialización en la escuela, aprender a interactuar con los docentes y a ejercer la profesión. Llegué con mucho optimismo, pero éste se convirtió en frustración al notar que la cultura escolar instituida tiene una fuerza abrumadora que tiende a acallar las expresiones de diferencia y controlar todo para uniformarlo. Ambas sensaciones provenían de mi desconocimiento del ámbito. Tras la frustración, vino el acomodo, porque empecé a conocer y comprender las maneras en que se hacían las cosas en la “escuela” y a descubrir los mecanismos internos que se usaban para movilizar las propuestas.

3. Tensiones ante la implementación del dispositivo

A continuación describo las diferentes tensiones que encontré al implementar el dispositivo y la manera en que se superaron, aclarando que existen condiciones que se modificaron mayormente que otras, pero, algunos elementos que permanecieron constantes como desafíos de la intervención.

3.1 El Consejo Técnico Escolar (CTE) como espacio problemático

Durante el proceso de intervención, fue notorio el hecho de que el CTE, si bien se erigía como espacio colectivo, no funcionaba como una instancia colaborativa, lo cual es problemático en el sentido de que la colaboración del grupo docente era y es uno de los elementos más importantes que la política educativa plantea actualmente en torno a los CTE y también un objetivo de la intervención en la escuela. A través de las observaciones pude observar que en la mayoría de estas reuniones prevalecían problemas en la dimensión comunicativa y la construcción de consensos

entre el colectivo docente. Esto se daba por la presencia de un discurso preeminente de la directora que limitaba la participación de los docentes. Además, en esta escuela el CTE también se vio afectado por condiciones de cambio de la estructura escolar.

En relación con lo anterior, se puede decir que la composición del grupo de docentes que participaban en el CTE fue afectada de manera constante con cambios producidos por jubilación, enfermedad, ingreso de nuevos profesores. Esta situación volvió inestable la construcción de consensos en el colectivo, muchos de los cuales se lograron con enorme dificultad y en medio de tensiones, por diversas razones: amistad o enemistad, críticas entre docentes, denostaciones y división, problemáticas interpersonales, chismorreos, etc. Así lo dejaron ver las observaciones correspondientes a los Consejos Técnicos Escolares y las observaciones de la intervención, donde suceden las siguientes interacciones.

En noviembre se organiza en colectivo el evento de celebración del 20 de noviembre, que corresponde coordinar a la maestra nueva (I11). La maestra hace el programa y avanza con los docentes en el acuerdo de los turnos que seguirán los números artísticos y culturales que presentaran sus alumnos, a saber, bailes de diversas regiones, poesías corales y obras de teatro. En este periodo, se retoman las actividades en aula sobre la convivencia. Durante la ceremonia de la Revolución, la maestra de 6° (I3), se burla de las presentaciones de la maestra I11 y del maestro 16. Otra maestra (I13) la ve y lo comenta a los docentes [...] la maestra (I3) posteriormente expresa que estos profesores son unos “sonsos” (Opice1116-01).

Las tensiones producidas entre maestros, no siempre provenían de aspectos meramente profesionales, sino de problemas interpersonales o de grupos que, muchas veces obstaculizan la posibilidad de lograr acuerdos. Las diferencias entre docentes, producto de

las críticas al trabajo de los demás, fueron una constante a la que esta intervención se enfrentó. Superarlas fue una tarea compleja, en virtud de que las disposiciones docentes y la propia intervención se encontraron con “momentos de inflexión, por desplazamientos o estancamientos [...] por tránsitos que van de lo privado a lo público” (Navia, 2006, p.86), definiendo diversos momentos del desarrollo de la intervención.

3.2 La intervención limitada por el discurso directivo

El proceso de intervención fue limitado por las condiciones de preeminente participación de la directora en las reuniones de CT y el poco espacio que se daba a los docentes para participar, lo cual contraviene la naturaleza jurídica misma de los Consejos Técnicos Escolares. Por ejemplo durante la reunión de Consejo Técnico Escolar en su fase intensiva, cuya duración fue de una semana, la directora ocupó la mayor parte del tiempo exponiendo sus ideas y reflexiones sobre las necesidades y problemáticas de la escuela. Éstas fueron:

La necesidad de compartir conocimientos entre maestros en el Consejo Técnico Escolar.

Analizar casos y resultados durante las sesiones.

Incrementar la comunicación escolar.

Establecer diálogo entre pares con eficiencia y eficacia.

Trabajo colaborativo.

Crear estrategias colegiadas.

Tener retroalimentación y la posibilidad de expresar con confianza las necesidades (DCTE0816).

En la Tabla 7 presento la proporción de participaciones del directivo y profesores en cinco reuniones del CTE. Como se puede observar la excesiva participación de la directora se mantuvo durante los Consejos Técnicos de septiembre y octubre de 2016. A partir del proceso de intervención hubo una modificación du-

rante noviembre de 2016 y los profesores tuvieron más espacios para opinar y proponer. La preeminencia de la participación de la directora fue notoria de nuevo en diciembre, sin embargo en enero del año siguiente el colectivo volvió a recuperar espacios para expresar sus ideas y estrategias.

Tabla 7: Porcentaje de participación del directivo y los docentes en las diferentes reuniones del Consejo Técnico Escolar durante la implementación del plan intervención. (CTE agosto, septiembre, octubre, noviembre y reunión extraordinaria de diciembre, así como enero del año siguiente).

Consejo Técnico (mes y año)	% aproximado de participación del directivo	% aproximado de participación de los docentes	% aproximado de participación de otros sujetos educativos (padres y alumnos)
Intensiva, agosto de 2016	75% exponiendo normas, objetivos, plan de trabajo inicial, consideraciones, revisión de calendario escolar, análisis de resultados, declaración de estrategias y percepciones sobre docentes y escuela.	25% acordando la Ruta de mejora escolar, participando en el nombramiento de las comisiones, charlando sobre temas diversos y teniendo un convivio (comida). Acordando el reglamento escolar.	0%

Septiembre de 2016	70% exponiendo el plan de trabajo con padres, revisando leyes (artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación), reflexionando sobre lo que se lee. Guiando a los maestros en una actividad, planteando necesidades, preguntando a docentes sus problemáticas y estrategias que han usado para atenderlas.	30% exponiendo problemáticas brevemente (5 minutos máximo) sus problemáticas y estrategias. Leyendo en voz alta cuando la directora lo solicita, expresando algunas opiniones (algunos docentes), en convivio (comida).	0%
--------------------	--	---	----

<p>Octubre de 2016</p>	<p>65% exponiendo el sistema de alerta temprana, explicando la evaluación y sus tipos. Contando historias y opinando sobre las tareas, sugiriendo cómo evaluar y cómo ser mejor docente, dando las fechas para entrega y evaluación de los alumnos. Exponiendo con la supervisora un caso problemático con un niño de otra escuela.</p>	<p>30% Escuchando, participando en la toma de acuerdos generales, preguntando dudas sobre la evaluación, participando sobre la importancia de las tareas. Tomando acuerdos para ceremonia escolar y la evaluación. Maestro A, brevemente exponiendo los resultados de los formatos de convivencia y platicando en colectivo sobre las mismas, planeando estrategias brevemente.</p>	<p>5% La supervisora, exponiendo un caso de un alumno en otra escuela.</p>
------------------------	---	---	--

<p>Noviembre de 2016</p>	<p>40% Reflexionando sobre los problemas de la escuela y las nuevas generaciones. Exponiendo algunas estrategias y formas de ser buen maestro. Organizando a los docentes, observando y participando en la planeación de estrategias para mejorar en la escuela. Compartiendo sus experiencias.</p>	<p>60% Discutiendo y participando sobre el trabajo colaborativo. Expresando sus desacuerdos e ideas para mejorar. Compartiendo experiencias y estrategias, opinando sobre las de los demás docentes. Tomando acuerdo sobre el control de lectura, las actividades de convivencia y de aula. Tomando acuerdos sobre la evaluación. Planeando actividades de cierre de año.</p>	<p>0%</p>
<p>Extraordinaria, diciembre de 2016</p>	<p>80 % exponiendo leyes, normas, acuerdos y reglamentos. Proponiendo estrategias y consideraciones sobre la manera de mejorar la escuela. Llamando la atención a los docentes sobre los bajos resultados en PLANEA. Organizando las actividades para enero.</p>	<p>15% intercambiando críticas y quejas entre docentes. Votando sobre las actividades para enero.</p>	<p>5% Supervisora, exponiendo estrategias colectivas que se implementarán en el CTE de enero.</p>

Enero	15% Saludando y despidiendo las actividades. Quejándose por la mala organización de las actividades colectivas. Exponiendo sobre el Bullying, analizando las 5 dimensiones docentes, revisando casos y cuestionado a maestros sobre los resultados.	80% Realizando activación física, entrando a los salones a compartir con otros docentes sus experiencias y estrategias en tres rubros: lecto-escritura, habilidad matemática y convivencia en la escuela. Opinando sobre las estrategias. Teniendo un convivio (comida). Exponiendo sus estrategias para mejorar. Opinando sobre la actividad colectiva.	5% Supervisora Guiando los trabajos colectivos, y una actividad entre docentes.
-------	---	--	--

Como se puede ver, la participación del grupo docente era reducida, esta condición me obligó a modificar el proyecto de intervención para buscar espacios en los que se pudieran establecer espacios de comunicación con los docentes. Estos fueron el receso, la entrada a la escuela, los horarios de salida, todos funcionaron como intersticios desde los que fue posible comunicar las problemáticas de la convivencia en la escuela y sobre la intervención. En este orden de ideas, logro vislumbrar dos elementos que surgen a partir de la presencia del discurso directivo en las reuniones del CTE. El primero es una especie de monólogo sobre la escuela, donde las expresiones de la directora denotan que tiene cierta claridad al respecto de aquellas problemáticas que condicionan los resultados del centro educativo, mismas que se encuentran limitadas por ausencias del trabajo colaborativo y cooperación

entre maestros. En segundo lugar, se devela la posibilidad que existía entre el grupo de docentes para tomar acuerdos cuando las condiciones lo permitían y de echar a andar estrategias colectivas efectivas en el centro escolar para obtener resultados positivos en áreas diversas, por supuesto en la convivencia, tales como: “las fichas de lectura, el rally de convivencia, los villancicos, etc.” (CTE1116-10-14).

3.3 La comunidad negada

Si bien en la escuela existía una comunidad *de facto*, integrada por los sujetos que conformaban al grupo educativo: directivo, profesores, etc., y organizada en el CTE. Al mismo tiempo, la posibilidad de establecer una comunidad de práctica estaba vedada por el conjunto de “formas de hacer, de sentir y de pensar, que constituyen a la vez valores colectivos (la conciencia orgullosa) y marcas personales” (Dubar, 2002, p. 136). Estos elementos del *ethos* profesional docente, generaron tensiones en la práctica, distanciamientos entre los maestros, pero también zonas de ruptura en el dispositivo de origen. La posibilidad de constituir al colectivo como una comunidad de práctica estaba limitada por los siguientes aspectos.

a) El ejercicio de la autoridad

Una situación constante en el proceso de intervención, fue la limitación que existió para propiciar el trabajo colectivo, misma que se manifestó de múltiples maneras. La más notoria, fue el control que la directora ejercía sobre los tiempos del colectivo docente durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar. Este control limitaba incluso la posibilidad que los maestros tenían de charlar entre sí. Pero no sólo la autoridad directiva, sino también la autoridad supervisora, resultaron limitantes al trabajo colectivo.

Un ejemplo de lo anterior sucedió en una Junta del CTE, cuando

la supervisora ingresó a la sesión y planteó las características del nuevo modelo educativo permitiendo mínimamente la intervención de los docentes (BCTE0816-09). Por otro lado, durante esta sesión, los maestros se limitan a “escuchar, guardar atención y escribir en sus respectivos cuadernos o computadoras” (BCTE0816-09). En una actitud de pasividad, de seguimiento de la línea, que se oponía al desarrollo de un espacio donde los docentes dialogaran e intercambiaran experiencias.

b) Por la necesidad de “no aislarse o ser individualistas”

La cultura escolar limitaba las relaciones de los docentes. Por un lado se expresaba la necesidad de que los maestros: “tomen decisiones, apunten al alza en los resultados, forman un colegiado y trabajen como equipo, creen estrategias colegiadas, expresen sus necesidades con confianza” (BCTE0816-10,11). Pero por el otro, se censuraba aquellas oportunidades donde los docentes podían reunirse para intercambiar experiencias. La cultura escolar se encontraba en medio de una serie de elementos constitutivos del *ethos* profesional docente, entendidos como prácticas específicas que cuando menos obstaculizaron la colaboración e incentivaron, quizás de manera tácita, situaciones de aislamiento de los docentes. Por ejemplo:

Durante el trabajo para acreditar el curso Estrategias para una vida de paz, impartido por el FUPAC, algunos maestros se pusieron de acuerdo en la entrega de evidencias. En uno de los dos equipos, algunos maestros charlaron durante el tiempo previo al inicio de la jornada escolar, sobre la posibilidad de realizar la evidencia consistente en un video y mural sobre la paz, repartieron actividades entre ambos y asignaron algunas a la subdirectora, quien era parte del equipo. Anteriormente ya se había hecho una práctica de esta índole entre la subdirectora

y otro maestro del mismo equipo. En esta ocasión, cuando llegó la subdirectora, que era parte del equipo formado, se molestó por el hecho de que los maestros se hayan puesto de acuerdo para hacer la actividad y no se le tomara en cuenta. Esto generó que la maestra subdirectora decidiera entregar sus evidencias de manera individual, con la advertencia a los maestros de que por favor no se aislen o formen grupos, que cuando hagan algo procuren preguntar a todos sobre las actividades. (Opi1016-01).

Es este caso, puedo notar un discurso que si bien expresa la necesidad de no aislarse, al tiempo busca el control de la capacidad de los docentes para ponerse de acuerdo al margen del control directivo. El aislamiento o individualismo, se entiende en este caso como hacer las cosas sin avisar a la autoridad, en una especie de temor a que los maestros se organicen y comiencen a formar un grupo. Esta dualidad entre el discurso y la práctica, representó un obstáculo a la intervención, en virtud de que limitó la posibilidad de trabajo colectivo en espacios intersticiales, como lo es el tiempo anterior o posterior al inicio de las clases.

No obstante, algunos maestros continuaron formando un grupo de trabajo. Principalmente se trató de docentes de nuevo ingreso. Este grupo se estableció a la par de otro, conformado por maestros de más tiempo en la escuela. Entre ambos grupos se presentaron tensiones, principalmente por el hecho de que el de maestros con experiencia, también consideraban que los otros se aislaban y eran individualistas. Incluso la subdirectora, expresó en alguna oportunidad que el hecho de que algunos profesores charlaran o se pusieran de acuerdo para realizar algo sin que se diera a conocer a la directora, era incorrecto y sugirió: “no aislarse, no dividir, ser iguales” (Opi0916-01).

Puedo interpretar que en la escuela existía un temor a la formación de un grupo diverso, ya que se promovía una manera única

de ser docente, a saber, aquella que seguía la “línea de la escuela” (BCTE0816-11). Se limitaban aquellas expresiones que no iban de acuerdo con las maneras establecidas de trabajar, esto generó un reducido reconocimiento de todas las expresiones como valiosas y resultó en una condición que dificultaba los cambios en la escuela. En este tipo de relación escolar imperaba el autoritarismo. Santos Guerra (2008) menciona, “en una cultura escolar [de este tipo,] es fácil que tengan lugar relaciones [autoritarias] entre los miembros del grupo, aunque existan subculturas antihegemónicas en pequeños grupos o en individuos (p. 32). En la escuela intervenida, el autoritarismo jugó el papel de factor disuasorio para la formación de grupos que hicieran las cosas de otra manera. En cierta medida, buscaba la formación de una comunidad homogénea, que siguiera lo establecido y negó en ciertos momentos la posibilidad de crear una comunidad de práctica que transformara la realidad educativa. Sin embargo, esta negación no fue absoluta, ya que con el avance de la intervención se crearon y aprovecharon momentos para la organización de los docentes, que produjeron cambios importantes en la escuela.

3.4 Todo lo debe saber la directora: las normas y el control frente a la intervención

Para la directora, era importante mantener la supervisión en la escuela. Este asunto se mencionaba como “poder ver lo que pasa en un momento” (BCTE0816-08). Dicha situación representó al inicio de la intervención un obstáculo ya que, resultaba en cierta manera ajena a la institución y violentaba la normatividad escolar, en el sentido de que “ningún maestro está autorizado para dar a conocer lo que sucede en el centro escolar, el único autorizado por la Administración Federal, es el tal persona (se omite el nombre intencionalmente)” (DOpi0816-01).

Este elemento presente en el *ethos* docente, entendido como principio que guiaba y limitaba la posibilidad de acción, puede ser interpretado como una moral específica de la institución educativa. De acuerdo con Valencia (2003), “el papel de quien representa la autoridad, sea el director, coordinador, prefecto o profesor, es legitimar esa moral” (p. 127). Por tanto, intervenir fuera de esta normatividad era, en cierta manera violentar la institución, esto explica la negativa de algunos maestros a colaborar con la intervención.

Santos, refiere que:

La escuela es una jerarquía, no sólo en cuanto está organizada y articulada mediante estamentos con diferente poder y constituida por un personal que dirige y otro que es dirigido, sino porque las instancias de supervisión y control actúan en todas direcciones [...] hay presiones que se ejercen desde la dirección; otras, desde la coordinación e, incluso, algunas tienen carácter ascendente, ¿no acusan algunos alumnos (y profesores) a otros ante el profesor o el director? (Santos, 2008, p. 28).

La tendencia al control no resulta un hecho sin sentido en el centro escolar, ya que cuando la directora estaba enterada de todo lo que pasa en la escuela, podía, al menos en términos de sus expresiones: “conocer los problemas antes de que exploten en la dirección” (Opi0916-01). Tal condición generaba imposibilidades del intercambio horizontal y privilegiaba el intercambio vertical, como si se tratara de proteger a la escuela de algo que aún no pasaba, pero potencialmente podía suceder en cualquier momento y los maestros tenían que estar preparados. Colaborar en un proyecto con otros maestros, representaba en buena medida un riesgo para quien lo hiciera.

El control normativo era útil para construir una identidad hegemónica, que si bien no se expresaba como tal el discurso institu-

cional, sí resultaba evidente en el nivel disposicional. En cierto sentido, se orientaban las estrategias de control hacia la formación de un grupo docente con una identidad uniforme. Lo dicho se asemeja a lo que Dubar (2002) denomina “identidades de oficio”, que podrían equipararse a identidades profesionales, las cuales “exigen para reproducirse una relativa estabilidad de las normas con las que se organizan y de las comunidades que las soportan” (p.136). El grupo docente hacía las veces de maquinaria de control, donde cada profesor jugaba un rol específico en torno al control de la directora.

De aquí que en la escuela se privilegiaran mecanismos de conocimiento absoluto de la dirección sobre los problemas escolares, y se construyera una especie de control panóptico entre los docentes. Este dispositivo buscaba generar un entramado de relaciones de vigilancia y supervisión que controlaran lo que los maestros hicieran o propusieran. Los ceñía a la línea correcta de la autorización y el conocimiento jerárquico. En palabras de Foucault (1999), “el dispositivo panóptico dispone unas unidades [...] que permiten ver sin cesar y reconocer el punto” (p. 203). El directivo insertaba en la operación de la comunidad docente, su dispositivo de control para ejercer el poder y garantizar uniformidad y normalidad en las prácticas, así evitaba las problemáticas o situaciones que se salieran de la norma.

La estrategia de la directora devela un afán por establecer un *ethos* docente productor de formas específicas de acción, desde un aparato de control y disciplina entre los maestros y en la escuela misma. Foucault (1999) da luz al respecto de este tipo de control, al expresar que este aparato en su perfección, “permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente. Un punto central sería a la vez fuente de luz que iluminara todo, y un lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada

se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas” (p. 178). El control jerárquico se convierte en este ojo y centro al margen del cual nada debe suceder, sin embargo, suceden muchas cosas.

En este tenor, Santos (2008) reconoce que en la relación de control en la escuela operan tanto la jerarquía normativa y la legal. La primera referida como el conjunto de: “rituales, normas, costumbres que están previamente fijadas o que son modificadas de forma habitualmente jerárquica” (p. 30). La segunda, entendida como la ley que otorga a los cargos directivos: “una mayor presencia y una mayor incidencia en la determinación de las relaciones descendente y ascendentes (p. 31). Este mecanismo presente en la escuela, limitó mi posibilidad de intervenir sin el pleno conocimiento de las autoridades escolares sobre el proceso implementado. Lo anterior relacionado con una moral instituida que “niega la posibilidad de otras formas de ser” (Valencia, 2006, p. 127).

3.5 Convivencia como control disciplinario

El control fue una constante presente durante la intervención. Se lo veía como problemática, pero también como necesidad de transformación. La convivencia estaba íntimamente relacionada con el control y la disciplina. El dispositivo escolar para mejorar la convivencia pasaba siempre por mecanismos de control y disciplina. Me refiero al control como problemática, en virtud de que las dificultades que los docentes interpretaban como relacionadas con convivencia, en general tenían que ver con situaciones de conducta inadecuada, esto se deriva de la fase diagnóstica y se mantuvo constante durante toda la intervención.

Se expresaba como necesidad, en el sentido de que urgía establecer en la escuela mecanismos y “estrategias para el control de la conducta de los alumnos” (BCTE0816-11). En este orden de ideas, puedo mencionar un caso durante la formación de los

alumnos después del receso, donde la directora llamó la atención al colectivo docente frente a los alumnos, porque estos no se formaban bien, hacían ruido y tiraban basura, “les recuerdo a los maestros, que a mí me dan una serie de rasgos a evaluar, y que uno de ellos tienen que ver con la disciplina de los alumnos, les pido que por favor la controlen y me eviten evaluarlos mal en ese rubro” (Opi0916-01).

Desde el punto de vista de Foucault (1999) “el ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada” (p. 175). En este caso se encuentra presente en la supervisión jerárquica de la directora que mira cómo se forman y comportan los alumnos, que señala a los docentes las consecuencias que tendrán en caso de no existir corrección. Se ve muy claramente quién vigila y quiénes son los vigilados, donde está el poder de coerción y castigo. Este mecanismo movilizaba y orientaba las prácticas docentes.

En el mismo sentido, las problemáticas y estrategias expresadas por los docentes en torno a la convivencia, como producto de la intervención durante agosto y septiembre de 2016, estaban relacionadas con el control disciplinar: “desorden en el salón, falta de disciplina, entendida como descontrol en el grupo, conducta inapropiada de los alumnos, juegos bruscos, falta de respeto entre los alumnos, no saben expresar de manera adecuada sus emociones, que los alumnos tienen hermanos en otros grados y que esto genera problemas cuando los defienden, agresividad, transgresión de reglas” (FPI01). Aunque se expresaron asuntos sobre autoestima y gestión de sus emociones, estos fueron mínimos.

También las estrategias exitosas que los docentes refirieron, tenían que ver con mecanismos de control y disciplina, a saber, “exposiciones sobre el valor de no romper reglas, reglas y límites en casa y aula, cambio de lugar cada lunes, semáforo de conducta, regla-

mento de aula” (FPI01). Aunque en este caso no se mencionaron estrategias consistentes en leer fabulas, dialogar, sí se reconoció que es muy tardado aplicarlas. Luego entonces, resultaba mejor controlar o al menos era la estrategia que menos tiempo requería. En otro sentido, algunos docentes reconocieron el control de grupo como una de las estrategias con poco éxito y, añadieron, que tampoco era funcional “hacerlos reflexionar exhibiéndolos, hablar con los alumnos para que no se relacionen con sus hermanos. Mucho menos las llamadas de atención, acuerdos forzados o que pidan disculpas (Opi0816I1). Cuando se les trató de sensibilizar sobre las características y necesidades de un docente para promover la convivencia, reconocieron como la principal “tener disciplina”. En este caso también expresaron ciertos aspectos de orden ideal sobre una docencia efectiva para resolver las problemáticas entre los alumnos, a saber:

Motivar a los alumnos, tener amabilidad y respeto hacia ellos, buena voluntad, practicar los valores dentro y fuera del aula, ser tolerante, desarrollar empatía, realizar actividades para concientizar sobre la forma que deben relacionarse, unificar estrategias para toda la escuela, una mente y actitud abierta, aceptar críticas constructivas y sugerencias, compartir en colegiado experiencias. (Opi0816I16).

Debo reconocer, que si bien no existía una mirada única del control y disciplina como principales temas en la convivencia, sí había una mayoría de docentes que se expresaban en este sentido. La directora ponía énfasis en el control y la disciplina, las estrategias principales se orientaban hacia allá y, constantemente existían prácticas que reforzaban la idea de que un buen grupo y un buen docente es aquel que controla y disciplina al grupo. Baste con la siguiente situación, observada durante la formación después del receso.

Llega la directora durante la formación posterior al receso escolar, toma el micrófono y comienza a dar instrucciones: atención escuela, media vuelta por tiempos, uno, dos, tres”. Algunos grupos no atienden las indicaciones y hacen ruido, muchos alumnos platican y juegan, los maestros llaman la atención y regañan a sus grupos diciendo: “a ver, atiendan a la directora que está hablando fórmense, uno, dos, tres”. La directora sigue dando instrucciones: “tomar distancia por tiempos, uno, dos, tres”. El grupo de 5° año toma distancia, los alumnos levantan la mano y se alinean de acuerdo a las instrucciones del directivo, quien expresa: “a ver, el mejor grupo, es el grupo de 5° año, que es el más disciplinado, así deberían formarse los demás. Les pido a los maestros cuidar la disciplina de sus alumnos”. (Opi0916-01).

Al parecer los principales problemas de convivencia en la escuela tenían que ver con la disciplina de los alumnos. Frente a esto se hizo necesario producir estrategias para atenderlas. La orientación hacia el control, devenía de una estructura escolar históricamente diseñada para controlar y, de una eticidad que producía prácticas con las que los maestros buscan normalizar a sus grupos. Lo normal es aquello que resulta correcto. Por ejemplo, cuando a los alumnos se forman bien o están en orden sin hacer ruido. Lo anormal es problemático y debe atenderse, por esta razón se mira a la convivencia como un asunto problemático, que se hace visible sólo en los casos que se complican, a saber cuando los alumnos pelean, se agreden, no atienden, faltan al respeto. Pero que se deja de lado en otros casos donde al parecer no existen dificultades, aunque aclaro, sí convivencia.

En palabras de Foucault:

En la escuela [...] reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la ma-

nera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (faltas de recato, indecencia) (Foucault, 199, p. 183).

Ahora bien, no todas las estrategias docentes en la escuela se orientaban hacia el control, ya que durante la intervención emergieron prácticas cuya consideración de la convivencia iba más allá que el control disciplinario y se acercaban a un enfoque respetuoso de los Derechos humanos. En este tenor puedo citar el ejemplo de las estrategias exitosas señaladas por algunos maestros, consistentes en:

Permitirles [a los alumnos] expresar sus motivos, explicarles las consecuencias de sus actos, involucrar a todo el grupo, lectura de fábulas, actividades del P.A.C.E para la convivencia, dialogar con los padres, mediar los conflictos, llegar a acuerdos o negociar con los alumnos, motivar, tener amabilidad y respeto hacia los alumnos, buena voluntad, ser tolerante, tener empatía, realizar actividades para concientizar sobre la forma que deben relacionarse, unificar estrategias para toda la escuela, mente y actitud abierta, aceptar críticas constructivas y sugerencias, compartir en colegiado experiencias (Opi1016-01).

Esta intervención coadyuvó en lograr que el colectivo docente reflexionara y pensara sobre otras maneras de actuar frente a las problemáticas, el hecho de incluir este proceso de intercambio de ideas durante el CTE, posibilitó el desarrollo de formas creativas de acción. Lo anterior abonó en cierta manera a la formación de la comunidad de práctica que me permitió avanzar en el logro de los objetivos del proyecto.

3.6 Estamos bien cuando no hay problemas: estrategias de control escolar

En la institución y en el grupo docente existía una preocupación por la seguridad de los alumnos. El hecho de que se produjeran problemas entre estudiantes, podía tener impacto en la seguridad laboral de cada maestro y determina la posibilidad o no de permanecer en el centro escolar, incluso de quedar involucrado en asuntos legales. Así lo muestran las expresiones hechas por la directora durante el Consejo Técnico y las estrategias que en este se produjeron, por ejemplo:

Establecer acciones para el control de conducta, atender el reglamento de la escuela, que los padres de familia lo firmen, cerrar la puerta a las ocho a.m., supervisar, echar un vistazo: es posible ver lo que pasa en un momento breve. (CTE08-10,11).

Estas disposiciones orientadas a controlar, se daban también en otros ámbitos y de manera escalada. Desde una política pública que establece un Marco para la Convivencia Escolar; así como por aquellas disposiciones instituidas por la cultura escolar que se mostraron durante la intervención como obstáculos para el logro de los objetivos.

Este último aspecto desde la cultura institucional explica el hecho de que en la escuela existieran prácticas como: “otorgar días económicos seguidos a profesores con antigüedad, incluso permitirlos durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar y negarlos o limitar a los profesores de nuevo ingreso” (Opi0816-01). La directora delimita hasta donde podía actuar el maestro a partir de su propia concepción de autoridad, de disciplinamiento, que a los profesores no les era posible contravenir (Navia, 2006).

En palabras de la directora, “en la escuela se tratan las cosas de dos formas, como amigo y como autoridad, ninguna debe pasar a la otra, ustedes deciden cómo debemos resolver ¿como amigos o

como autoridad? (BCT0916-02). Esta política de gestión orientaba las disposiciones y la relación entre docentes y autoridad hacia una especie de miedo o temor a “ser regañados por la maestra” (Opi0816). Se trataba de un estilo directivo donde la directora ejercía el control hacia los maestros cual si fueran sus alumnos, y por su parte los docentes le obedecían llamándole “la maestra”. Pude notar la existencia de un mecanismo de poder y ejercicio de autoridad en la escuela. Se controlaba para mantener orden y uniformidad y se distinguía una tendencia a la pérdida de responsabilidades y autoridad, orientada “a configurar un tipo particular de maestros sujetos al control y a la disciplina, enmarcados en una pedagogía que propone saberes y comportamientos que se van imponiendo desde formas sutiles hasta formas abiertamente invasivas” (Navia, 2006, p. 116). El control disciplinario se muestra en diversos momentos y niveles, puedo decir que durante la intervención fue posible reconocer al menos tres de estos:

a) El control del Consejo Técnico

Como lo he dicho, existía un control que la directora y la supervisora ejercían sobre los tiempos del Consejo Técnico Escolar. Son ellos quienes decidían cuándo iniciaba y terminaba la reunión. Esta debería iniciar a las ocho y terminar a las doce y media, pero en todas las ocasiones el inicio se retrasaba hasta “la llegada de la directora a las nueve o nueve y media y terminaba más tarde, alrededor de la una de la tarde” (Opi16-17).

Este control excesivo, limitaba la posibilidad de construir la comunidad de práctica que buscaba este dispositivo. Más aún, redujo la interacción, el diálogo, la negociación y el intercambio de experiencias entre el colectivo. Además, orientó las disposiciones hacia una sola línea “la de la «escuela» imaginada por la directora” (Opi0816-11), por lo que veló las posibilidades de otras maneras

de hacer las cosas. La intervención se enfrentó a este control, visto como fuerza jerárquica y condicionante, construida por la trayectoria de la directora, que orientaba un imaginario de la escuela, la forma de regular el trabajo y la participación de los maestros en los espacios colegiados.

Sin embargo, este proyecto pudo avanzar porque existían momentos de intercambio que escapaban al control directivo, que si bien fueron reducidos, pudieron aprovecharse para incorporar procesos de diálogo. Así ocurrió durante las interacciones de los docentes en las reuniones durante el receso, donde “los maestros comentaron y se realizó intercambio de ideas, se nombraron comisiones en colectivo, se establecieron algunas problemáticas y se propusieron estrategias” (Opi0816-09,14,17). Las ocasiones donde la directora permitió el trabajo colectivo durante los CTE, resultaron útiles para potenciar los alcances del dispositivo.

b) El control de los alumnos

Los mecanismos de control pasaban de los maestros a los alumnos. Las estrategias planteadas durante los CTE, en buena medida guiaban las disposiciones de los docentes frente a los alumnos. Así se vio en las estrategias que estos expresaron durante las reuniones del Consejo técnico escolar, donde se muestran las siguientes maneras de control:

Evitar salidas recurrentes al baño, si lo hacen regularmente y tomar el tiempo, no permitir que los alumnos mayores se junten con los menores, más si son hermanos, permanecer en la guardia cada docente para evitar problemas, vigilar lo que los alumnos comen, formarlos al salir y bajar con ellos las escaleras, establecer mecanismos pedagógicos para control de grupo, hacer que los alumnos se adapten al maestro, no que el maestro se adapte a los alumnos (BCTE1016).

El control de la convivencia en la escuela era una constante en las prácticas establecidas para y por los maestros. Pero esta se realizaba a manera de vigilancia hacia los estudiantes, pero también hacia los maestros. Entre los maestros operaba este mecanismo de control, en el sentido de que si un maestro observaba que otro hacía algo inadecuado, debería informarlo de inmediato a la directora. Lo que indica que la intervención se enfrentaba a la limitante de una concepción de convivencia basada en un control disciplinar sobre todas las conductas de alumnos y maestros.

c) El control de los padres de familia y la participación social

Durante la intervención, pude ver otros mecanismos de control, establecidos por otros actores de la escuela, esto es, los padres y madres de familia que vigilaban y controlaban las actividades de los docentes. Por ejemplo, en el caso de las actividades de la celebración del día de muertos, se desarrolló una reunión entre los alumnos, “el colectivo docente decidió con la mesa directiva, pedir una cooperación entre los niños de 20 pesos para un pan de muerto y atole². La actividad se realizó, aunque algunos niños no cooperaron, por lo que no se les dio pan ni atole, algunas mamás tomaron fotos” (Opi1116-01). La situación de vigilancia fue notoria cuando en reunión extraordinaria, durante el receso, la directora expresó a los maestros:

Hay que tener cuidado ahora hasta con lo que publicamos en nuestras redes sociales (Facebook), resulta que una de la mamitas acaba de publicar en su Face, que en la escuela “de referencia” se discrimina a los niños, porque dice que no le dimos pan y atole a algunos y salen en las fotos sin pan, hay que te-

2 El pan de muerto en México es un producto de repostería que se realiza para conmemorar el día de muertos durante las festividades del 1 y 2 de noviembre cada año. El atole es una bebida hecha con agua o leche, a la que se le agrega fécula de maíz y algunos sabores como fresa, chocolate, etc. Se acostumbra a servir caliente y endulzada.

ner cuidado porque los padres de familia nos están vigilando” (Opi1116-01).

Pero el control de los padres hacia los maestros fue mayor, en el sentido de que acudían a protestar a la dirección por cualquier asunto que consideraban injusto o porque un maestro no hizo lo que ellos consideraban debía hacer. Este mecanismo fue aprovechado por la directora para supervisar a los maestros, incluso reiteradamente, durante las ceremonias, la directora expresó a los padres: “recuerden que ustedes son mis ojos y mis oídos en el aula, de todo lo que pase allí, ustedes me enteran” (OPI16-17). Es necesario mencionar que los mecanismos de control de las disposiciones docentes resultaron en una tensión para lograr relaciones más flexibles entre el colectivo de profesores, porque se veían obligados a establecer mecanismos uniformes, cerrar filas, mantener el orden. Estos preservaron más que lograr transformar las condiciones institucionales en torno a la convivencia escolar. Este mecanismo de control directivo se mantuvo visible y ejerciendo presión durante todo el proceso de la intervención. Como resistencia, fue alimentado por el constante desequilibrio que existía en el sistema escolar y el temor al caos que representó la apertura a otras formas de hacer docencia y de atender la convivencia en la escuela. De acuerdo con Escudero, Delfin y Arano (2014) ante “la inestabilidad o pérdida de equilibrio [...] a la cual hay que responder [...] el estado de equilibrio en el que se encontraba el sistema, actúa como un obstáculo (p. 5). En este tenor, puedo afirmar que la cultura de control escolar ejerció presión para regresar a su equilibrio, al estado que tenía antes de que los docentes levantaran la voz y, en cierta manera la pusieran en un lugar incómodo e incierto.

Por ejemplo, durante la reunión extraordinaria de CTE, la directora dedicó un amplio espacio para exponer, de forma enfática,

diversas leyes y reglamentos escolares. En esta junta, la directora mantuvo una exposición donde aclaró a los docentes las particularidades de su profesión, sus responsabilidades y obligaciones con base en la normatividad vigente. Les dio instrucciones sobre la manera en que deberían tratar a los padres de familia, a los alumnos. Entre ellos reiteró, “se debe cumplir con las tareas del docente, hacer un escaneo visual de los niños, hacer planeación, asistir, entregar avances. Ninguna información debe salir de la escuela” (CTE1216).

Durante esta reunión, la participación de docentes se redujo de manera sustancial, “los maestros llegaron puntuales, anotaron lo que la directora dijo, la maestra I3 expresó que “cada escuela tienen su forma de ser, lo que allá funciona, aquí no” (JECTE1216). No fue visible la interacción o comunicación entre docentes. Me parece adecuado resaltar el hecho de que incluso los docentes que habían levantado la voz en las reuniones anteriores, en este caso no lo hicieron. Al reflexionar sobre la causa de esta baja o reducción en la participación de docentes, considero necesario resaltar que en el discurso de la directora, existieron algunos eventos disuasorios de la comunicación entre maestros y por ende, de la posibilidad de organizarse.

El primero se produjo después del CTE de noviembre:

La maestra I8 que es subdirectora en la escuela, platica individualmente con los maestros que se organizaron y reclamaron a la directora durante la reunión de CTE de noviembre de 2016. Al maestro I6, le dice que la directora se encuentra molesta porque considera que entre ellos hay una tendencia a la individualidad y que son personas que generan conflictos, que la directora no los va a tomar en cuenta para promoverlos como subdirectores cuando se vaya de la escuela. Lo mismo dice de la maestra I13, a quien se le considera como una maestra que ma-

nipula a los otros para dividir al grupo y, a la maestra I11, se le reitera la sugerencia de preguntar sólo a su tutora (Opi1216-01). El segundo tuvo que ver con la reacción que este señalamiento y advertencia producen entre los docentes. Durante una charla antes del inicio de la jornada, entre maestros reaccionaron ante la división del colectivo y expresaron lo siguiente:

Maestra C: siempre es lo mismo, ya ven como siguen con sus cosas.

Maestro I6: pues habrá que seguir participando y buscando que nos tomen en cuenta, la maestra.

Maestro I11: yo por eso mejor llego a la hora de inicio para evitar que digan que nos ponemos de acuerdo (Opi1216-02).

Los mecanismos de control directivo en el sistema lucharon por prevalecer durante la intervención. Para este proyecto, dicha tensión fue una limitante constante, que pudo superarse desde el inicio a través de crear confianza, establecer espacios para hacer contrapesos y expresarse. La cultura escolar buscaba un proyecto donde los docentes se apoyaran y colaboraran, pero de acuerdo con las normas hegemónicas. Cuando así sucedió, los resultados fueron reconocidos, pero cuando este trabajo generó incomodidades al sistema, fue censurado para evitar una transformación del estado de cosas.

No obstante lo anterior, la acción docente colectiva y colaborativa fue fundamental para lograr atenuar los efectos del control directivo. En este tenor, se pudo transitar hacia la construcción de un *ethos* profesional activo, cercano a los Derechos humanos y responsable frente a las problemáticas escolares. Esto resultó fundamental en la tarea de promover interacciones pacíficas entre los sujetos de la intervención.

4. Diversas maneras para responder a la crisis

El grupo docente a lo largo del proceso de intervención tuvo diversas crisis o momentos álgidos. Estos condicionaron el avance de las estrategias propuestas produciendo cierto estancamiento de los cambios. La intervención sufrió modificaciones orientadas hacia la adaptación a los nuevos escenarios. Por ejemplo, durante el mes de agosto de 2016 la llegada de la maestra I11, generó en el grupo docente dificultades que acrecentaron la división entre el colectivo, pero, por otro lado, alteraron las condiciones previstas para el proyecto.

Según lo menciona Gimeno Sacristán (2013):

Decimos que algo o alguien está en crisis cuando la percepción del mundo, la sociedad, la cultura de referencia, nuestro comportamiento y las expectativas que tenemos, se inadaptan o desajustan respecto de un determinado orden y contexto al que estábamos acostumbrados

(p. 249).

El encuentro entre los docentes, de sus trayectorias laborales y formativas y con concepciones sobre la educación diversas y en ciertos casos opuestas, generó una crisis en la escuela. Durante la intervención, ésta se manifestó como división del grupo docente abriéndose una brecha entre los docentes con antigüedad y los *noveles*, que en ocasiones llegó a la crítica y el descontento. En cierto modo, se desajustó la integridad institucional y se vio trastocada la identidad de todos los sujetos de la intervención. En el caso de los profesores con experiencia en el ámbito educativo, se notó la inconformidad porque “en la “escuela” ya no se hacían las cosas como antes” y a los maestros nuevos se les permitía hacer cosas que antes no se permitían. Una maestra lo expresó de la siguiente manera durante la reunión del CTE de septiembre:

Maestra (dirigiéndose a la directora), yo estoy en desacuerdo porque cuando yo llegué a la escuela, hace unos años, puedo considerar que a los maestros de antigüedad, usted nos llamaba la atención cuando hacíamos algo incorrecto o no cumplíamos, en muchas ocasiones usted me llamó la atención fuertemente y aprendí; pero ahora, veo que a los nuevos maestros usted les pasa muchas cosas [se refiere a que no los reprende], eso está afectando a la escuela, y creo que es necesario retomar lo de antes, es decir, ser más dura, porque yo veo que ahora usted como que ha flexibilizado las cosas (Opi0916-01).

Por otro lado, los docentes nuevos (entre los cuales me encuentro), se enfrentaron a un ambiente hostil y crítico hacia sus disposiciones y maneras de pensar, una denostación que la misma directora y los docentes de experiencia expresaron en diversos momentos. Por ejemplo, durante la reunión extraordinaria celebrada en octubre, la directora expresa a los maestros:

En la escuela “de referencia” turno matutino de antes, las cosas se hacían bien, muchas personas pensaban que esta escuela era particular porque siempre tenía buenos resultados, cuando los alumnos exponían, siempre lo hacían bien uniformados, claramente y con buena dicción; había disciplina en los grupos y todos íbamos en una dirección. Desgraciadamente, ahora los maestros se han jubilado y nos están llegando los nuevos que no son docentes y ahora tenemos salones sucios, niños que no se forman y bajos resultados (Opi1016-01).

En estas líneas pude notar la crisis que se vivía entre los docentes, que representaba una tensión ante el cambio, mismo que devenía tanto de la política pública institucional, en el marco de la Reforma Educativa, pero también, por causa del choque entre generaciones y formaciones de profesores. Ésta era también una crisis de desajuste entre lo instituido y lo instituyente, donde se

vislumbraban una serie de estrategias de acción docente, tanto del lado de los maestros antiguos, como del de los docentes *noveles*. Estas crisis tocaban el ámbito personal y el profesional, donde se intercalan y entrelazan. De acuerdo con Gimeno (2013):

Ese desajuste produce inseguridad, perplejidad [...] son crisis con repercusiones en la identidad personal y profesional, más en el caso de los docentes, al estar implicada su personalidad con el trato que se establece con otras personas. Por eso: las crisis profesionales se manifiestan también como crisis personales y al revés: las personales pueden afectar al ejercicio profesional (p. 249).

La intervención se desarrolló en medio de esta crisis entre docentes, como profesionales y como personas, aspectos que se encontraban íntimamente unidos. Esto se nota en las críticas que las maestras de 6º (I3) y de 1º (I4) expresaron hacia los maestros nuevos al tildarlos de “sonsos” y “que no saben”, o exigir “que la directora sea más dura con ellos”. Situaciones que se entrelazaban con cierta lejanía personal entre los mismos docentes. Así se vio en esta charla entre docentes, realizada durante el mes de diciembre, cuando la maestra I11, le expresa al maestro I6:

Oiga maestro, ¿va a ir al convivio?, sí maestra sí iré, aunque no sé a qué ir porque allá estarán esas maestras, pues yo también no sé a qué ir maestro, ya ves que ni nos llevamos, al menos a mí la maestra I4 ni me habla, yo no sé qué vamos a estar haciendo allá con ellas, pero hay que ir, ya ves que es día laboral (Opi1216-01).

La potencialidad de la intervención se vio afectada cuando se produjo esta división, o al menos se mostró con mayor notoriedad, ya que al llegar la maestra nueva a inicio del ciclo escolar, el grupo docente se constituyó aproximadamente con un 40% de docentes noveles y un 60% de docentes antiguos. Esto generó un contrape-

so de corte político. Los docentes *novelas* formaron un grupo y los de experiencia otro, ambos con ciertas reservas a colaborar con los otros.

Como se pudo notar, las relaciones interpersonales entre docentes fueron fundamentales para el avance o estancamiento de la intervención. Así lo pude observar por ejemplo en las relaciones de convivencia en las que por lo general, cuando prevalecían las críticas entre docentes al inicio de la intervención (Opi08091016), las posibilidades de intervenir eran reducidas, porque los maestros veían con cierta desconfianza a los *novelas* principalmente y se mostraban reacios a colaborar.

La situación fue diferente durante las actividades sucesivas al CTE de noviembre, considero que cuando los docentes pudieron expresar sus diferencias, se llegó a un punto de acuerdo que permitió al colectivo avanzar en torno a la convivencia entre ellos y, por ende hacer propuestas para mejorar la de la escuela. Si bien las actividades se planearon por cada maestro, hay que reconocer que ni en el proceso de planeación, ni durante la implementación existieron críticas evidentes, cada docente participó de acuerdo con el plan y, a decir del colectivo y la directora, existieron “buenos resultados” (CTE1216-01).

De lo anterior se puede derivar que en la medida en que los maestros desarrollaron procesos para gestionar sus diferencias, pudieron mejorar sus disposiciones. Esto eventualmente pudo llevarlos a establecer una mejor comunicación, compartir experiencias y generar estrategias más pertinentes y con alto nivel de eficiencia. Por el contrario, cuando las diferencias persistieron, los cambios fueron mínimos o aislados. La potencia del dispositivo aumentó cuando existieron buenas relaciones entre docentes y se estancó cuando se manifestaron diferencias notorias.

De acuerdo con Sime Poma (2006), “las relaciones interpersonales [...] siempre se construyen entre seres semejantes y a la vez diferentes” (p. 42). Los docentes si bien comparten contextos, también tienen diferencias, algunas devienen de sus percepciones sobre la educación, los alumnos, situación laboral, edad, condiciones familiares, etc. Considero que todo esto se encontró involucrado en las relaciones entre profesores. Por ende, en la posibilidad de lograr o no acuerdos como colectivo.

4.1 Estrategias ante el desajuste

Cada grupo de maestros adoptó estrategias de acción ante el conflicto, tendientes a buscar ajustar el desequilibrio que causó la intervención y la llegada de los nuevos docentes. El proyecto se vio modificado porque tuvo que adaptarse a los mecanismos o disposiciones que los docentes desplegaron. Según Gimeno (2013): “la crisis perceptible en el profesorado hoy está en parte justificada por el hecho de no saber cómo hacer frente a las nuevas situaciones, el no poder percibir su significado y el no saber cómo resolverlas” (p. 253). Ante la incertidumbre, las respuestas son diversas. En estas, de acuerdo con el mismo autor, “se expresan la anomia, el malestar y el deseo de huida” (p. 253).

En esta intervención se pudieron mirar además, otras disposiciones docentes, que se desplegaron para buscar superar la crisis y el desajuste. Estas en ocasiones resultaron coadyuvantes al dispositivo, pero en otras generaron un deterioro mayor de las condiciones para el desarrollo de un trabajo colaborativo en torno a la convivencia en la escuela. A continuación describiré aquellas que resultan relevantes en la primaria intervenida.

a) “La escuela no era así, ha cambiado”: docentes y su crisis de identidad

La directora de la escuela y los docentes de experiencia, compartían una serie de significados en torno a lo nuevo, en este caso,

relacionado directamente con los cambios educativos, a la que se le llama en múltiples ocasiones “nueva reforma”. Según Gimeno (2013), “en nuestro tiempo se están produciendo cambios muy acentuados y en muchos frentes, lo cual hace que la crisis sea vivida con mayor intensidad (p. 250). Existían además de las tensiones entre maestros nuevos y antiguos, aquellas que se dan entre las visiones nostálgicas de “la escuela de antes” y de “los padres de familia de antes”.

El proceso de intervención se desarrolló en el marco de la Reforma educativa, cuyos efectos produjeron una crisis de identidad entre los maestros con experiencia y los *noveles*. Dicha crisis se manifestó como un conjunto de disposiciones donde los docentes con mayor antigüedad criticaban y menoscababan los esfuerzos de quienes ingresaron al centro escolar. Al entrecruzamiento de trayectorias y formaciones, se sumó al descontento que tenían tanto la directora como los maestros con experiencia sobre las reformas educativas.

Dubar refiere la identidad profesional (2002) como:

Las normas identitarias [configuraciones Yo, Nosotros) y tales que se las puede localizar en el ámbito de las actividades de trabajo [...] formas observadas no [...] solamente de relación (identidades de actores en un sistema de acción), sino también biográficas (tipos de trayectorias en el curso de la vida laboral) [...] son formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo (p. 114).

La crisis de identidad, estuvo presente en el proceso de la intervención, en particular frente a un proceso de tránsito entre lo que Dubar denomina “identidad categorial” y “la identidad de red”.

La primera referida como:

[Aquella] que está inscrita en una continuidad, en una forma histórica preexistente que le proporciona su identificación prin-

cial (para los otros). El colectivo preexiste y forma con anterioridad la individualización, que no constituye más que la especificación de una forma de tipo comunitario a la vez referencial y apremiante (Dubar, 2002, p. 143).

Por otro lado, la identidad de red, de acuerdo con el mismo Dubar (2002), “es la que resulta de la ruptura, que implica una identificación nueva (para sí mismo), que atraviesa la prueba de la individualización a menudo forzada, que afronta la reconstrucción de una forma societaria, a la vez voluntaria e incierta” (p. 144). La intervención que propuse fue afectada y afectó el proceso de cambio presente en la escuela como institución y, de los efectos que produjo en el *ethos* profesional de los maestros, lo cual generó resistencias y tensiones diversas.

De acuerdo con Dubar (2002) la crisis descrita implicó “la encrucijada de dos paradigmas, de dos modos de pensar los vínculos entre construcción de individualidad y construcción social” (p. 144). Las fuerzas producidas por esta encrucijada, resultaron un desafío para la intervención, ya que en buena medida, de éstas devino la separación continua del grupo de trabajo. Por supuesto que esta situación representó también una limitante a la hora de operar el dispositivo de intervención, porque no sólo puso frente a frente a los sujetos, sino a sus trayectorias, experiencias, seguridades, egos y aspiraciones. Una cuestión de encuentro entre lo instituido y lo instituyente (Remedi, (2004).

En este tenor la directora de la escuela se refirió al desajuste de identidad de la siguiente manera:

Hay muchos factores, hace tiempo atrás, la escuela no era así, ahora ha cambiado, se pierde tiempo, no hay resultados (DBC-TE11-04). ¿Qué teníamos los maestros de la normal que sabíamos controlar? , mucho tiempo se trabajó en la “escuela”, los maestros controlaban la disciplina ¿qué pasa ahora con “los

licenciados”?, los niños se les suben a las barbas. ¿Por qué los maestros de antes tenían autoridad?, ¿son los valores o la imagen del maestro? (BCTE1116-08). Los maestros nuevos están en la mira (BCTE1216-09).

Como se puede notar, existía una especie de mirada nostálgica hacia la escuela de antes, sus valores, los maestros de antes y los alumnos de antes. Esa escuela, que había cambiado, que era otra, se vivía por los docentes con un tinte de añoranza. Ante lo nuevo, se develaba la incertidumbre, la cual fue visible en las preguntas que se produjeron, cuyas respuestas no se tenían. Se deja entrever también un temor a lo que sucedería tanto con la escuela, como con los maestros. Es posible considerar que esta incertidumbre pesa emocionalmente en los docentes porque al estar en otra escuela, o al menos en una que ha cambiado, también se estaba situado en un lugar incierto e inseguro.

Pero este desajuste identitario no era solamente de los docentes, sino de la escuela en su conjunto, por ejemplo en la relación los padres de familia. Este discurso nostálgico se hizo presente cuando los docentes en múltiples ocasiones expresaron situaciones referidas a un cambio en la manera de ser padre de familia. Lo anterior produjo una nueva relación de los maestros con los padres de familia. Así lo mencionaron unas maestras durante el CTE de noviembre:

¿Qué pasa con las nuevas generaciones? Los padres no saben educar, ¿dónde se rompió esa parte? (DBCTE116-03). Los contextos han cambiado, la mamá no está, ni el papá, se buscan soluciones fáciles. Antes las mamás maduraban sin ir a la escuela, ahora estudian, se juntan y no maduran (BCTE141116-04).

La referencia a los padres de familia como personas que no apoyan al centro escolar fue recurrente durante el proceso de intervención. Se los considera más que como apoyo a la escuela, como

un obstáculo que hay que superar. Debo recordar que durante la fase diagnóstica la directora expresaba que los padres de familia “son como jarritos de Tlaquepaque”³. En algunas ocasiones las tensiones generadas por la acción de los padres de familia, coadyuvaron en la formación de estrategias operativas para atender los problemas por causa de una queja. Los maestros optaron en este caso por “evitar problemas y no exponerse” (BCTE1116-12), así como “acompañarlos y concientizarlos sobre sus hijos” (BCTE0816-04).

b) Crítica o denostación del otro

Una de las principales estrategias adoptadas por los docentes ante lo que consideraban pudiera atentar contra la manera en que siempre han realizado las cosas, fue la crítica y la descalificación del otro. Esto no es un asunto plenamente consciente, pero sí estaba relacionado con un *ethos* profesional convertido en un *habitus* que presentaba resistencias a ser transformado. Mas cuando entre los docentes *noveles* se intentaban desplegar acciones de transformación en la escuela, con lo que se trastocaba el contexto mismo en que los docentes se habían desarrollado durante toda su vida. Las reformas educativas, implican cambios en la identidad de los profesores y, por ende, de la escuela primaria. Desde hace pocos años, pero cada vez más, se incorporan a la institución profesores con formaciones diversas a las de los docentes con antigüedad, que por lo general son egresados de una formación normalista. Una de las primeras reacciones frente a la llegada de esos docentes nuevos, fue criticarlos por diversas razones. Esta crítica generó diferencias, lo cual fue evidente en el siguiente fragmento:

3 Jarritos de Tlaquepaque se utiliza en algunas regiones de México para hacer referencia a una actitud defensiva ante alguna circunstancia, es decir, a reaccionar rápidamente y con molestia ante un comentario o situación que incomoda.

La incorporación de una maestra nueva (I11), produce reacciones contrarias entre el grupo de maestros, al considerarla presumida, cortante, creída. Hay diferencias entre los docentes (algunos), por la actitud de los maestros nuevos y sus actividades, se les llama “sonsos” y se les critica que no saben. La maestra nueva pregunta a otros sobre sus dudas, la subdirectora le llama la atención y le pide que sólo pregunte a su tutor. (Opi0816-01).

Las diferencias entre maestros persisten. (Opi1016-01).

La crítica y la división que algunos docentes desarrollaron como estrategias frente a los procesos de cambio propuestos por la reforma educativa pueden ser consideradas también como maneras de oposición al cambio en la escuela. Por ejemplo, los maestros con antigüedad en el centro escolar, optaron por denostar las acciones implementadas por los docentes *noveles*, considerarlas sin sustento o, de plano ignorarlas por proceder de profesionales que recién se insertan en la docencia. Así se pudo notar en el siguiente hecho desarrollado durante la reunión de CTE de febrero y las charlas de docentes relacionadas con lo tratado.

La maestra de UDEEI, comenta las estrategias que diversos maestros han implementado para resolver los problemas de rezago y convivencia entre los alumnos de diversos grupos. La maestra expone las estrategias, poniendo énfasis en las adecuaciones curriculares que se realizaron con el caso del niño (AE), en colaboración con el grupo de la maestra I6, quien es del grupo de *noveles*. Cuando la maestra comenta sus estrategias, las maestras de 2° y 6°, platican con el maestro de Educación Física e ignoran lo que expresa la maestra de UDEEI (I10), quien intenta en varias ocasiones llamar la atención y opta por terminar su exposición. En comentarios posteriores, la maestra expresa al maestro I6: creo que ya no voy a poner ejemplos de tu grupo, porque siento que los demás los ignoraron, esa actitud

está mal, deberíamos colaborar y respetar el trabajo de todos.
(Opi0217, BCTE0217).

La denostación de las prácticas de los maestros *noveles*, no fue privativa del grupo de maestros con experiencia, sino que estuvo presente desde el discurso directivo. Al parecer, se trató de una forma de resistirse a aceptar que las disposiciones de los maestros *noveles* pueden tener efectos positivos en el centro escolar y, aunque son diferentes, están generando resultados aceptables. Esta situación representó un choque entre los supuestos que los maestros antiguos tenían sobre los *noveles*, ya que estas ideas no coincidían con lo que sucedía. Por otro lado, estos resultados eran chocantes con una concepción de parte de la directora sobre respecto de la Reforma Educativa, a saber, que es incorrecta y se ha diseñado para “privilegiar a los maestros jóvenes más que a los antiguos [...] a los maestros con experiencia los sacaron de la escuela obligándolos a irse o jubilarse” (DBCTE1216-02).

En este tenor, la directora también expresaba: “la metodología está fallando, hay que mejorarla, las modernizaciones están fallando, a veces lo viejo es bueno, sólo hay que actualizarlo” (DBCTE1216-15). Es probable que la oposición a los maestros *noveles*, se muestre como una reacción de resistencia ante la Reforma Educativa, que al no poderse expresar contra ésta, en virtud de ser una especie de “enemigo impersonal”, se manifestó contra los sujetos que en cierta manera la representan. Esto es, la tendencia hacia la:

[...] descalificación de experiencias positivas: no tener en cuenta las experiencias positivas y mantener una creencia negativa que realmente no está presente en la experiencia diaria [pero también como] inferencia arbitraria, ver las experiencias como negativas, exista o no evidencia a favor. (Ellys, en Santos, 2008, p. 50).

Las diferencias entre el grupo docente, representaron para la intervención un obstáculo imprevisto, ya que si bien no existió un apoyo generalizado a las iniciativas de la intervención, sí fue posible construir el ambiente de confianza y establecer los encuentros con los profesores que eran necesarios para avanzar. Pero tras el inicio del siguiente ciclo escolar, las diferencias se hicieron evidentes en pleno inicio del proceso de intervención, ya que al parecer, desde la llegada de la nueva maestra, el grupo de *novelas* se fortaleció y pudo hacer ciertos contrapesos ante la postura hegemónica. En cierta manera, el fortalecimiento del grupo de docentes *novelas* contribuyó a formar lo que Dubar (2002) llama un “proceso de negociación de reglas y normas, de referencias comunes [que] es necesariamente conflictivo en parte” (p. 144). Esta construcción fue realizada durante reuniones informales entre docentes y charlas al inicio de la jornada escolar, en el receso y durante la salida de la escuela, en estas, los profesores acordaron: “pronunciar sus desacuerdos” (Opi1116-01).

Es interesante notar que a la vez que la Reforma Educativa pretendía desarrollar la escuela como una comunidad donde los docentes reflexionaran e intercambiaran experiencias, también reducía esta posibilidad por las tensiones que generaban los cambios entre los sujetos intervenidos. Esta intervención tuvo el desafío de superar esta tensión, porque sus efectos limitantes, condicionaban en primera instancia, la potencia del dispositivo y también la posibilidad de lograr cambios sustanciales en la convivencia escolar, al inhibir a los maestros a compartir sus experiencias y logros.

c) La simulación y evasión de las responsabilidades

Otra estrategia consistía en cumplir con sus evidencias, llenar los formatos, en fin, simular que se está haciendo algo frente al problema de la convivencia y otros asuntos de la escuela. Por ejemplo

durante la reunión de CTE a inicio del ciclo, se propuso en colectivo establecer el reglamento en la escuela, mismo que se debía trabajar entre los docentes, lo que se estableció como un acuerdo (Opi0816-10). Este acuerdo se realizó en uno de los pocos espacios donde la directora guió los docentes y en cierta manera les permitió opinar sobre las diversas reglas y “en colectivo se revisaron las diferentes indicaciones del reglamento escolar y se hicieron algunas adecuaciones de redacción” (Opi0816).

Una vez hecho el reglamento de la escuela, el primer día de clases cada maestro recabó la firma de los padres de familia para tener evidencias de que estaban de acuerdo con dicho reglamento. Esto se planteó como el principal objetivo de la actividad “que los padres de familia firmen el reglamento el día de la inscripción, así nos evitamos problemas, si hay algún reclamo, pues les decimos, lo siento mucho, pero usted firmó” (Opi0816-01). Al parecer la intención de crear un reglamento, si bien atendió a la necesidad de aplicar el Marco para la Convivencia Escolar, en última instancia, funcionó como un mecanismo de simulación, que buscaba recabar evidencia de que los padres de familia estaban enterados de las obligaciones que tienen frente al centro escolar.

Esta afirmación cobra sentido, cuando se mira la instrucción que la directora dio tras la firma de los documentos “por favor que ningún padre se lleve copia del reglamento, se los dan que los firmen e inmediatamente se los recogen para ponerlos en el expediente (Opi0816-01). Pero no sólo es el caso del reglamento, ya que en el plan de seguimiento, constantemente se pidieron evidencias del trabajo sobre la convivencia en aula. Esto mismo ocurrió con el curso tomado por docentes en la Fundación Telefónica, que terminó con la entrega de evidencias, es decir, la respectiva constancia. La simulación permaneció como una constante desde la intervención y algunos maestros vieron las actividades como “pérdida de tiempo” (Opi1016-01).

Superar la simulación fue una tarea compleja, porque esta práctica persistió en el centro escolar. De hecho la estrategia de mejora escolar, en muchos casos resultó en un conjunto de acciones que se redactaban para su entrega, pero que en realidad no se realizaron por completo. En la escuela muchas veces lo que importaba era “estar protegidos”, tener la evidencia, cumplir el requisito. Tal vez, los cambios quedaban en segundo término y las acciones se reforzaban cuando había problemas de consideración. Las verdaderas prácticas muchas veces no se escribían, aunque se realizaron, se operaron en el aula, en el patio, entre los sujetos intervenidos.

Por otro lado estaba la estrategia de evadir responsabilidades. Esto pudo verse cuando durante el CTE de enero, donde la supervisora y la directora propiciaron intercambios entre docentes, para compartir experiencias exitosas en su labor educativa. Algunos maestros dejaron la responsabilidad del trabajo en manos de ciertos profesores que entre el colectivo docente eran identificados como “quienes harán el trabajo” (Opi0117-01). El siguiente fragmento da un ejemplo de tal estrategia.

Durante la semana previa al CTE de enero, se pidió a los docentes presentar aquellas estrategias que les habían dado resultado en tres ámbitos principales: a) aprendizaje de las matemáticas, b) español y habilidades verbales y, c) convivencia pacífica. Las responsabilidades se repartieron por sorteo entre docentes, de tal suerte que a los maestros de 1º y 2º grados se les encomienda matemáticas, a los de 5º y 6º español y, a los de 3º y 4º la convivencia. En el caso de la comisión de convivencia, conformada por los maestros I17, I11, I9 e I6, se acuerda reunirse para trabajar en equipo, pero por razones de tiempo y ocupaciones docentes las reuniones no se logran. La subdirectora pregunta al maestro I6, ¿cómo van las cosas, qué avances

llevan?, el maestro I6 responde, pues hay vamos, nos estamos poniendo de acuerdo. La maestra contesta de seguro tu vas a hacer todo como siempre verdad. El maestro I6 sonríe y dice no, c omo crees. Al final este maestro realiza la secuencia y planeación didáctica misma que los otros miembros del equipo aprueban sin modificación alguna. Un día antes de la presentación, algunos maestros no sabían sus responsabilidades en la actividad y preguntan al maestro I6  qu  les toca hacer?, se reparten funciones, la maestra An, le toca traer papel bond, a la maestra I11, plumones y colores. El maestro I9 no est  en la reunión y se decide que presente la actividad con el maestro I6. El día de la actividad, el maestro I9 presenta el plan de trabajo y lo realiza. Las maestras se inconformaron porque el maestro I9, no hizo nada, sólo llegó a presentar.

Casos como el del maestro I9 eran continuos en la comunidad escolar. Existían profesores que aprovecharon del trabajo de los otros y no les apoyaron, pero a la hora de entregar se hicieron presentes y tomaron un papel protagónico, dando a entender que s  colaboraron en la actividad y para cumplir con el requisito. La intervención tuvo que adaptarse a esta situación, trabajar con los maestros que se involucraban, que dicho sea de paso, cada vez fueron más. El mismo maestro I9, luego se mostró interesado en colaborar para realizar otras actividades, por ejemplo “el Villancico de diciembre” (Opi1216), la actividad para celebrar el 21 de marzo (Opi0317), entre otras cosas.

Me pregunto  c mo lograr los cambios pertinentes y sostenidos cuando los docentes no se suman? Las respuestas tienen que ver con los procesos de integración y sensibilización sobre las responsabilidades docentes. Puig (2003) afirma que “las prácticas vinculan a la comunidad en la medida en que los sujetos participan de ellas y adquieren las virtudes necesarias para hacerlo correc-

tamente (p. 102). El reto que aún persiste frente al colectivo docente es la incorporación de todos. La idea de práctica según Puig (2003), es un “lugar de encuentro entre la acción del sujeto y la cultura de la comunidad [que] permite dar una imagen menos aislada del sujeto, más entrelazada con su medio cultural (p. 134). En la medida que los maestros se involucran, las prácticas se fortalecen y los resultados se espera, mejoran.

d) Reaccionar adaptándose

Otra de las maneras en que los docentes reaccionaron frente al control autoritario y la crisis identitaria presente en la escuela, fue la adaptación. Tal condición pudo verse en las frases de los docentes durante en una charla durante el receso escolar, donde “un docente comenta con sus compañeros su desacuerdo por la excesiva presión que el grupo docente ejerce y la crítica constante a su trabajo. La maestra le responde: compañero, no te desesperes, aquí las cosas son así, estás aprendiendo, ya verás que después ni te dirán nada, es cuestión de acostumbrarse (Opi0316-01).

Los docentes aprendían o se acostumbraban al modo de la escuela, tal como “los alumnos deben adaptarse a su maestro y no el maestro a sus alumnos” (DOpi1016-01). La directora trasladaba esta idea a todos los docentes, ya que se buscaba que los maestros vayan en una dirección. Se pretendía que los docentes se adaptaran al estilo directivo y no la directora al estilo docente.

La directora tuvo varias frases que marcan la pauta a los docentes, a saber:

En la escuela “de referencia”, todos somos iguales, o todos hacemos algo, o ninguno (Opi0916-01). Hay una frase de un sabio que era explorador, que descubrió varias partes del continente Americano, era un Barón muy importante, que decía: si no sé algo, pregunto, así les pido a ustedes, si no saben algo, pregunten (DOpi0216, 0916).

Estos mecanismos de adaptación fueron limitante de los procesos de cambio frente a la convivencia, porque se pasó de una tendencia a evitar el conflicto, hacia una especie de conformidad al sistema imperante e integración a los modos de ver homogéneos sobre la idea de la escuela y las prácticas docente de la dirección. Se evitaba el conflicto con la directora y los otros docentes, haciendo y diciendo lo que “se debe” y evitando lo que no se debe. Esta situación condujo a “atascos prácticos” (Romero y Yurén, 2007, p. 23) porque algunos docentes dejaron su afán transformador y optaron por asumir una posición conveniente con las cultura moral dominante del centro escolar.

En el proceso mismo de aplicación del proyecto de intervención, algunos maestros optaron por no expresar ninguna estrategia o problemática frente al colectivo docente o en una entrevista. Durante los meses de septiembre y octubre de 2016, se pidió a los docentes que llenaran el formato para compartir de manera breve sus experiencias, problemáticas y percepciones (Anexo 3). Como he dicho, la mayoría participó, pero, entre quienes no lo hicieron se encuentra la directora, la subdirectora y una maestra. Cuando se pidió a la directora expresar su opinión sobre la convivencia en la escuela dijo “claro que sí, lo checamos, yo te aviso” (DOpi0316-01).

En el caso de la subdirectora la respuesta ante su retraso en la entrega del formato fue, “ah maestro I6, lo había olvidado, pero mañana sin falta te lo entrego” (Opi1016-01). Cuando se le solicitó nuevamente, ella expresó lo mismo. Esta situación prevaleció, hasta que llegó el momento en el que entendí que no lo quería entregar. El caso de otra maestra es similar, ella expresó, “ay maestro, no me dio el formato o creo que lo perdí, por favor mándemelo por correo y yo lo imprimo y se lo entrego” (Opi0916-01). El formato le fue enviado por correo y de manera física, pero

no lo entregó cuando se le pidió nuevamente, cambió de tema y sonrió “maestro, lo olvidé, discúlpeme” (Opi1016-02). Se puede notar que los maestros preferían no expresar situaciones que les pudieran comprometer, o quizás en verdad se olvidaron o no tenían tiempo de entregar. Pero la estrategia era clara, existía una evasión a colaborar o tomar responsabilidad.

Esta forma de reaccionar devenía del temor que los maestros tenían a estar en una condición que pusiera en riesgo su estabilidad en la escuela, en el sentido de ser cuestionados por sus disposiciones. No decir nada es más sencillo, les evitaba problemas, limitaba “su existencia en relación con los otros bajo una lógica de equilibrio entre la expresión, los elementos del saber, conflicto, beneficio y daño” (Navia, 2006, p. 112). Las barreras que resultaban de la evasión, se pueden interpretar como una reducción de los efectos posibles en la formación de una comunidad práctica, porque a la vez que evitaba daños a los docentes, también la posibilidad de expresar e intercambiar sus estrategias.

En este sentido, se establecían condiciones difíciles para la intervención y su objetivo de conseguir cambios sustanciales en la escuela. Sin embargo, lo anterior también significaba posibilidad, porque otorgaba una mirada más profunda de las problemáticas. Esto le imprimió al dispositivo un carácter sensibilizador hacia los docentes sobre la necesidad de tomar posición y responsabilizarse de los cambios. La manera de lograrlo fue causando ciertas incomodidades a los docentes que no participaban aprovechando los mecanismos mismos de la institución, es decir, expresando en el CTE de noviembre de 2016, la necesidad de que “todos participen en el trabajo” (BCTE1116-01).

e) Inhibir al máximo la expresión de los docentes

La crítica de lo que cada maestro realizaba y su denostación, tocó directamente un asunto emocional de la práctica docente. Un maestro al ser censurado o puesto en evidencia, optaba mejor por no opinar, proponer o generar cambios visibles, esto se usó como una estrategia. No obstante, de esta disposición surgieron posibilidades para el dispositivo. Por ejemplo, en una charla entre la maestra encargada de UDEEI y un docente en el tiempo de Educación física, la maestra expresó lo que sucedió en la dirección frente a un problema que se suscitó entre una madre de familia y la maestra de 6° grado:

Maestro, fíjate (no le vayas a decir a nadie), pero te voy a contar, resulta que la mamá de F, acudió muy enojada con la directora para reclamarle que está descontenta porque la maestra I3, maltrata mucho a su hijo, y dijo que no va a permitir que le hagan lo mismo que le hicieron a DA, que lo hartaron para que se fuera. Le dijo que ella no sabía por qué no te habían dejado como maestro de ese grupo porque a ellos les parece que se hizo un muy buen trabajo. Además dijo que el problema afuera está fuerte y que los padres de familia se están organizando para solicitar el cambio, porque dicen que antes los niños venían con motivación y avanzaban y, ahora sienten que no avanzan, que no era porque les regalaras calificaciones o no trabajaras, sino que ellos veían a sus hijos más contentos con lo que hacías. Te lo digo para que no te quedes con la idea de lo que dice la directora “que no hacías nada”, yo no sé porque la maestra no reconoce el trabajo de los demás, en lugar de criticarlo y desprestigiarlos debería preguntar ¿qué hacías? Porque el grupo se veía mejor que ahora, yo lo veo y se lo dije. Pero qué bueno que los padres de familia se lo digan para que se de cuenta y te comento que también así pasó con el papa de E, que ahora está

insostenible, nada que ver con el año pasado. Una vez vino su abuelo y le dijo a la directora que no tenía el gusto de conocer al maestro de 5º año anterior, pero que le parecía que había hecho un excelente trabajo. El maestro I6, responde: sí maestra gracias por comentarme, porque a veces siento que lo que uno hace no está bien, o al menos no se lo reconocen, ya ves que ahora dicen que el problema de F, es porque yo no hice nada el año pasado, eso no nos ayuda, al contrario lo hace a uno sentir mal. (Opi0117-01).

Los espacios como el descrito, se mostraron como lugares donde sucedía la “interacción formativa”, la cual “emerge como una necesidad del docente de realizar un intercambio de opiniones que se presenta como casual, pero con el que se pretende establecer un diálogo, una “plática” en el sentido formativo” (Navia, 2006, p. 171). Estos espacios resultaron fundamentales para el avance de la intervención. Además hay que reconocer que también las voces de los padres de familia sirvieron como factores coadyuvantes al proceso de sensibilización de la directora, porque le mostraron una realidad diferente a la que idealmente había construido sobre los profesores de nuevo ingreso y modificaron de manera gradual el *ethos* profesional y la cultura institucional.

f) A constituirse como sujetos de libertad

En la escuela se pudo notar una fuerza que operó sobre la forma de pensar de los docentes y les impedía constituirse plenamente como sujetos de libertad. Esto en virtud de las barreras que condicionaban la capacidad de un maestro para desarrollarse con mayor autonomía. Puig (2003) expresa que “la autonomía de un sujeto que busca la imparcialidad, la justicia y la realización de sus derechos no puede olvidar la [...] densidad moral de su comunidad de pertenencia” (p. 46). En este tenor, se puede afirmar

que el *ethos* profesional presente en las disposiciones docentes de la escuela intervenida, no obstante que se modificaba continuamente, se encontraba sometido a fuerzas institucionales que desde la cultura escolar, trataban de normalizar la acción de los docentes, de uniformarlos, de que hicieran las cosas de cierta manera.

Lo anterior, se expresaba como una línea que implicó supuestos y concepciones, la coincidencia o negociación de los significados. Durante la intervención, fueron evidentes estas fuerzas que buscaban, sino directamente sí de manera colateral, mantener el estado de las cosas, virar hacia atrás, recuperar el pasado perdido, evitar la diferencia y la opinión encontrada o el conflicto. Esto lo has repetido muchas veces, por eso mejor quitarlo. Esto adquirió significados particulares, porque implicó moldear o formar a los docentes en ciertos valores y principios para la acción.

“En la escuela las cosas se hacen de cierto modo”, “todos somos iguales”, “vamos hacia el mismo lado” (DOpi08, 0916), son frases a la que la directora y los docentes recurrieron constantemente. De hecho, cada vez que había una expresión de diferencia, se procuraba hacerlo saber a la directora. Por ejemplo, “en alguna ocasión, un docente realizó con los alumnos un convivio por el mes de febrero, celebrando el día del amor y la amistad. La maestra I4, se enteró del asunto y de inmediato fue a comentarle a la directora, quien mandó a llamar al maestro para llamarle la atención, porque en la escuela o todos hacen convivio o ninguno, además hay que avisar y pedir opinión (Opi0215)”.

Por otro lado, la puesta de límites a los docentes, estaba íntimamente relacionada con los valores que resultaban primordiales en la escuela. Estos son mencionados de manera reiterada, a saber: “nadie es plus, todos tenemos áreas de oportunidad, debemos tener compromiso, preguntarnos ¿qué hacer para mejorar?, avisar todo a la directora, tener autoridad que se adquiere por

el nombramiento, tener ética al evaluar y dar las clases, no ser “ganapán”⁴, ponerse de acuerdo, ser todos iguales, trabajar en equipo, si no se sabe preguntar, dar sugerencias (Opi08,09,1016) (BCTE08,09,10,16).

De acuerdo con Yurén y Romero (2007), esta prescripción de formas de ser y actuar, limitan “las situaciones formativas para que los principios construidos sean explicados y examinados críticamente y, menos aun se dan aquellas situaciones que contribuyan a configurar la sabiduría práctica (p. 28). Estos valores orientaban formas de ser en la escuela, tendientes a enseñar a los sujetos intervenidos cómo debían pensar y actuar. Por otro lado, el excesivo control del tiempo, también limitaba la capacidad reflexiva y de deliberación entre docentes, que si estuviera plenamente desarrollada, podría rendir frutos al colectivo.

g) Formación y competencias limitadas

Como describí desde la primera fase de la intervención, entre el colectivo docente existía la necesidad formativa en el ámbito de estrategias para afrontar los problemas de convivencia entre alumnos, entre maestros y con la comunidad escolar. Esta necesidad provenía de las trayectorias, ya que como mencionaron ciertos maestros, “se requieren asesorías de ¿cómo tratar al alumno? (Edim0192), “más tiempo para leer”, “métodos para salvar los problemas que tenemos” (Edim0195). Estas necesidades tocaban el aspecto formativo que estaba ausente entre docentes, sobre todo en el caso de la convivencia escolar.

En este asunto, se actuaba más bien con base en las experiencias y a veces, por estrategias desde el sentido común o con base en cier-

⁴ Según el diccionario de la Real Academia Española (2016), “ganapán” es un hombre que se gana la vida llevando recados o transportando bultos de un punto a otro. Es una expresión utilizada en México para referirse a una persona que no realiza su trabajo con calidad, sino que busca la manera más fácil de obtener las ganancias que le produce.

tas maneras prescritas en manuales como el P.A.C.E. (Proyecto a favor de la convivencia escolar), y en algunas instancias como la UAMASI (Unidad de atención al maltrato y abuso sexual infantil). La intervención se desarrolló entre un grupo docente que se encontraba limitado en sus posibilidades de formación en torno a la convivencia, ya sea por el poco tiempo, el desinterés o la poca prioridad que pudiera tener el tema de la convivencia en la labor docente.

Durante la implementación del dispositivo, fue notorio que los profesores desarrollaban pocos ejercicios formativos con relación a su profesión docente. En las observaciones de CTE y del plan de intervención, me encuentro que solamente tomaron: el Curso de la Fundación Telefónica: Destrezas para una vida de paz, la lectura de algunos textos con relación al trabajo colaborativo (CTE116-01) y, ciertas menciones durante los CTE de la “necesidad de tomar cursos de actualización para pedir constancias” (BCTE0813-13). Esta urgencia era vista como una forma de tener evidencias formativas, más que como un medio para obtener competencias para atender las problemáticas escolares.

Ahora bien, la oferta de cursos estuvo presente continuamente en la escuela. Por ejemplo, durante el mes de febrero, las autoridades escolares circularon un memorando, donde se daba a conocer cursos para docentes con valor curricular, entre los cuales se encuentran algunos en relación con la convivencia. Sin embargo, ningún maestro se inscribió al curso. Las razones principales fueron “que los cursos se realizan en sábado y los docentes no pueden asistir, que las fechas de inscripción estaban vencidas al momento de que se dio a conocer el memorando, que otros cursos estaban entre semana en las mañanas o bien, que se encontraban saturados o bien no tenían tiempo para asistir” (Opi0217-01).

Con todo esto, los espacios para la formación o actualización do-

cente se mantuvieron reducidos. Esta limitante estuvo presente durante toda la intervención, ya que pocos docentes tenían formación previa en convivencia escolar. De hecho, sólo el maestro I6, quien era estudiante de una maestría en convivencia escolar, y la maestra I13, quien en 2013 tomó un curso impartido por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, contaban con elementos formativos para atender las problemáticas relacionadas. En general el interés de los docentes por buscar opciones de autoformación o coformación, sobre temas relacionados con la convivencia escolar no fue evidente. Al contrario el grupo de profesores mostraron poca motivación para tomar algún curso de los ofertados por la Administración Federal de Servicio Educativos en el Distrito Federal o, incluso, para buscar cursos o documentos en otras instancias o instituciones.

5. Limitantes administrativas

Pude notar una baja en los efectos de la intervención por causas relacionadas con los cambios recurrentes del personal que integraba la estructura escolar. Además, existieron condiciones administrativas que modificaron las posiciones e intereses de la escuela, de tal suerte que produjeron una reducción en la potencia del dispositivo y un estancamiento en los resultados. Por ejemplo, las fechas de evaluación de bloques, donde los esfuerzos de los docentes se orientaban hacia la entrega de exámenes, su aplicación y la evaluación. Durante estos periodos se dejaron de lado las acciones para promover la convivencia durante la ceremonia y en el aula. Así lo vi durante el periodo de evaluación correspondiente al diagnóstico aplicado al inicio del ciclo escolar. Cuando “se aplica el diagnóstico escolar [...] se deja de lado la implementación del reglamento escolar y los esfuerzos se orientan hacia planear las clases, entregar listas, expedientes, hacer estadísticas” (Opi0816-02). Por otro lado, durante el mes de octubre, “se realizan activi-

dades de sensibilización sobre la convivencia escolar por alumnos en ceremonia y aula [...] las actividades se dejan en segundo término y los maestros se dedican a preparar los exámenes y evaluaciones” (Opi1016-01).

En palabras de Santos (2006), “la forma de organizar el tiempo, el espacio, las normas, las actividades pueden favorecer o dificultar [los cambios], hay que disponer de medios, de tiempos, de espacios y, sobre todo, del personal especializado necesario para que desarrolle eficazmente el proyecto de la escuela (p. 68). La excesiva exigencia de formatos, exámenes, evaluaciones, listas de toma de lectura, expedientes y demás asuntos administrativos, establecieron condiciones limitantes para los docentes y por ende, para la posibilidad de lograr más cambio, aún cuando se tenían planes o proyectos a desarrollar, el tiempo y los recursos no fueron suficientes.

Me pregunto si la intervención pudo incidir sobre este asunto, ya que desde el diagnóstico, se señaló la excesiva carga de trabajo administrativo que los maestros tienen, lo que es reconocido como un elemento frecuente en las escuelas (Fullan y Hargreaves, 2000). Esta carga se presentó como un factor limitante para movilizar disposiciones favorables a la convivencia sobre diversos temas, incluido el de la convivencia escolar.

En cierta manera este “dejar de lado”, respondía a la falta de tiempo, espacios y estrategias para hacer las cosas de otro modo, entre ellas, para usar programas que ayudaran a los profesores a construir eficientemente sus evaluaciones o informes. Se notó un constante retomar y dejar de lado la intervención, que no generaba de ningún modo cambios sostenidos, sino sólo reacciones temporales. Estas no aportaban mucho a la transformación sostenida de la escuela.

6. La coyuntura sobre la acción docente

Otro aspecto que se mantuvo como condición limitante a los efectos sostenidos del dispositivo fue el dinamismo que la escuela tenía frente a las coyunturas. Ya he descrito cómo, durante los meses donde hay evaluaciones diagnósticas o parciales, los esfuerzos escolares se orientaban a estas actividades y se dejaban de lado las estrategias planeadas. Es evidente que existió un desfase entre los tiempos de las estrategias y los de las evaluaciones porque que se traslapaban. En la escuela se establecían prioridades de acuerdo con la coyuntura que modificaban las acciones en torno a la convivencia, ya que se privilegiaba la evaluación sobre el ambiente educativo.

Por otro lado, existieron otros aspectos, también de orden coyuntural e institucional, relacionados con asuntos de carácter nacional que afectaron a la escuela. Estos limitaron las posibilidades del proyecto de intervención y por ende de la continuidad en las transformaciones, ya que orientaron los esfuerzos de la escuela para atenderlos de manera inmediata. El siguiente fragmento es una muestra de lo dicho:

[...] a una semana de retomado el ciclo escolar después de vacaciones decembrinas, en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, se presentó un tiroteo en las instalaciones del Colegio Americano del Noroeste. En este suceso, un adolescente y estudiante de secundaria hirió con una pistola a su maestra y compañeros durante el tiempo de clases. Tras el hecho, la autoridad Federal y, en particular la Secretaría de Educación Pública (SEP) en conjunto con la Secretaría de Seguridad Pública (SSP), ordenaron aplicar como medida preventiva en todas las escuelas el denominado “Operativo mochila segura”, para evitar que los alumnos ingresen sustancias y objetos indebidos, así como armas a la escuela. La directora convocó a una junta extraor-

dinaria durante el receso, y pidió a los maestros recabar ese mismo día la firma de enterados de todos los padres de familia, para evitar desacuerdos. Los docentes en sus grupos recabaron las firmas a través de una circular enviada con los alumnos a sus padres, mismas que trajeron al día siguiente. Así mismo se convocó a las vocales de participación social y de grupo para realizar la revisión. El día 20 de enero, comenzaron las revisiones diarias de mochilas, se recogieron algunas tijeras, compases y tenedores. Esta revisión se ha mantenido en febrero y marzo [...] y se acordó realizarla hasta el final del ciclo. (Opi010217).

La revisión de mochilas, se convirtió en el tema principal en el centro escolar, incluso fue motivo de una convocatoria para una reunión extraordinaria. Esta acción movió los esfuerzos de los docentes y sumó condiciones nuevas a la intervención, ya que fue un operativo de seguridad. En palabras de Hernández (2014) se trató de formas de “violación a la intimidad y a los derechos humanos, a la criminalización de los estudiantes, la focalización de los agentes peligrosos en los alumnos y no el entorno escolar (p. 135). Me pregunto si este asunto que lesionó los derechos de los alumnos, afectó los esfuerzos realizados por los maestros en el sentido de promover una convivencia pacífica en la escuela.

Es probable que sí lo hiciera, porque enviaba un doble mensaje a los alumnos, pasaba de considerarlos como sujetos que podían promover la paz, para señalándolos *de facto* como sujetos que potencialmente eran capaces de incurrir en conductas delictivas, por tanto sospechosos, a quienes era indispensable revisar. El docente se encontró en este momento coyuntural, por un lado como promotor de la paz entre los estudiantes, y por otro como vigilante que directamente violaba sus derechos humanos. Estos discursos dobles, no abonaron a la intervención. Me parece fundamental mirar estas condiciones como limitantes difíciles de superar, por-

que pusieron los cambios logrados en la institución en un lugar endeble y con poca solidez que redujo la potencia del dispositivo. Además, el operativo se puede considerar como una manera más de simulación. De acuerdo con Hernández (2014) en muchas escuelas, la revisión de mochilas es un dispositivo “utilizado como un pretexto para decir que algo se está haciendo”. Con este operativo, más que promover y proteger los Derechos humanos de las niñas y los niños, se favorecieron las estrategias poco efectivas para mejorar la convivencia en la escuela. Esto se constituyó como una pérdida de tiempo valioso que pudo usarse para implementar y fortalecer disposiciones que resultaran más pertinentes al enfoque de Derechos humanos

CAPÍTULO 4. LA CONSTRUCCIÓN DE UN *ETHOS* DOCENTE CERCANO AL ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS

1. La estrategia para generar encuentros

Como respuesta a las resistencias y condiciones frente a la implementación del dispositivo, hice algunas modificaciones a la intervención orientadas a la incorporación del discurso del proyecto al discurso de la institución. No se trató de una acción cuyo propósito fuera obtener la gracia de la directora, sino de un reconocimiento de que en la escuela existían prácticas valiosas e intersticios o bordes, desde donde era posible intervenir, y de que era necesario construir un proyecto asequible y comprensible para el colectivo docente, desde sus posibilidades, herramientas y significados.

Busqué generar situaciones de confianza y reconocer la experiencia del colectivo, por ejemplo, preguntando a la directora lo que se debería hacer en algunos casos problemáticos, pidiendo consejo a los maestros para resolver asuntos relacionados con el proceso de aprendizaje, en la cooperativa escolar, en el llenado de formatos y documentos oficiales, en lo que se debe responder a los padres de familia en un caso específico, entre otras cosas. Este proceder fue estratégico porque trató de generar encuentros para mejorar la relación personal. Al respecto Puig (2003) expresa que “en los encuentros se ponen en juego dos personas, aunque una suele reclamar la atención de otra, pedir una respuesta o provocar una operación, evaluar la producción y, finalmente producir un efecto” (p.68). El objetivo era lograr que tanto la directora como los docentes pudieran cooperar con esta intervención a la par de irse involucrando con la misma.

La tarea de generar encuentros, también consistió en acciones como: ayudar en lo necesario, genera empatía, decir cosas graciosas, intercambiar miradas. Puig (2003), refiere esta tarea como “contactos cara a cara, en los que la mirada y el gesto tienen tanta importancia como la palabra y la entonación” (p. 68). Así, existieron una serie de situaciones que permitieron generar confianza, y posteriormente la colaboración en la intervención, por ejemplo:

El maestro I6, entra a la dirección, la directora necesita que se le instale un antivirus en la computadora, pregunta al maestro si conoce alguno, el maestro A, responde que sí lo conoce y pregunta: -¿desea que se lo instale maestra?-, la directora responde -por favor, te lo agradecería-, el maestro instala el antivirus en las computadoras de la escuela y muestra a la directora su uso” (Opi0816-01).

Otro caso es el siguiente:

La maestra I3, solicita al maestro I6 su apoyo en la reinstalación de su Tablet Aprende Mx, ya que a decir de ella, no puede utilizarla en el aula. El maestro I6, le comenta, -claro que sí maestra, con gusto-, le solicita traer el dispositivo y tras algunos días le regresa la Tablet funcionando, la maestra I3 agradece y se lleva la tableta” (OPI0816-01).

Con este proceder, durante las reuniones intensivas del Consejo Técnico Escolar al inicio del ciclo escolar, logré ser comisionado en el marco de la Ruta de mejora escolar, para atender el problema de la convivencia en la escuela. Esta situación hizo posible proseguir la intervención, pero ahora desde un ámbito institucional, lo cual también permitió que los docentes se sumaran al proyecto y comenzarán a mirarlo como viable, más aún cuando, durante la Reunión de Consejo Técnico Escolar, la directora reconoce mi plan de trabajo como “aquel que más se apega a la normatividad escolar” (OCTE0916). Tal acción se constituyó como la acepta-

ción formal y colectiva para su realización.

1.1 Cambios generados desde el inicio de la intervención

El proyecto de intervención planteado, desde el principio tuvo impactos en la colaboración entre maestros. Uno de estos fue la realización de un primer acercamiento colectivo a las problemáticas en torno a la convivencia escolar. Lo anterior a través de un formato que propuse, el cual consistió en un cuadrante que buscaba indagar las percepciones y opiniones de los docentes sobre la convivencia escolar en 4 rubros: problemáticas en torno a la convivencia, estrategias implementadas con éxito, estrategias con bajo resultado y, las características y necesidades del docente para promover la convivencia en la escuela (Anexo 3).

En el diseño del instrumento tomé en consideración algunos de los indicadores o resultados encontrados en el diagnóstico y la fase intensiva, a saber, aquellos relacionados con la necesidad de formar estrategias colectivas para atender la convivencia y de acuerdo con el propósito de formar una comunidad de práctica entre los maestros para construir estrategias de atención cercanas al enfoque de Derechos humanos. Este fue revisado y autorizado por la directora.

A través de este ejercicio logré la participación de 6 de los 9 docentes que integraban el grupo. En la Tabla 8 muestro los datos obtenidos en este primer ejercicio, realizado en la Reunión de Consejo Técnico Escolar durante el mes de septiembre de y hago un comparativo con los resultados de la fase diagnóstica. El propósito es mirar de manera esquemática aquellos elementos que coinciden, así como los que emergieron para complementar el dispositivo de intervención.

Tabla 8. Comparativo de los resultados de la fase de la intervención (inicio de la implementación), con el diagnóstico

Rubro	Elemento	Relacionado con diagnóstico	Aspecto que emerge o debe atenderse
<p>Problemáticas en torno a la convivencia</p>	<p>Control de grupo, desorden en el salón, falta de disciplina, conducta inapropiada, juegos bruscos, falta de respeto y valores, no saben expresar sus emociones, tienen hermanos en otros grados, agresividad, autoestima, transgresión de reglas.</p>	<p>Se relaciona con el hecho de que los docentes entrevistados manifiestan problemáticas de la misma índole: indisciplina, control de grupo, agresión física, etc. Se añade el problema de los hermanos que se tienen en otros grupos y la autoestima baja.</p>	<p>Generar estrategias para la convivencia en el aula, la atención de la disciplina y el control del grupo.</p> <p>Atender el asunto de los hermanos que algunos alumnos tienen en otros grupos para evitar conflictos.</p> <p>Generar estrategias para mejorar la autoestima y educación emocional de los alumnos.</p>

<p>Estrategias exitosas implementadas por los docentes</p>	<p>Trabajar sobre valores, exposiciones sobre la importancia de no romper reglas, poner reglas y límites en casa y aula, cambio de lugar cada lunes, permitirles expresar sus motivos, explicarles las consecuencias de sus actos, pero toma mucho tiempo, dialogar con ellos, involucrar a todo el grupo, lectura de fábulas, actividades del P.A.C.E para la convivencia, dialogar con los padres, mediar los conflictos, llegar a acuerdos o negociar con los alumnos, semáforo de conducta, reglamento de aula</p>	<p>Coincide con las estrategias observadas en la fase diagnóstica, la mayor parte de éstas desde una posición prescriptiva.</p> <p>Por otro lado, emergen estrategias ya consideradas en el diagnóstico como: la sensibilización, el diálogo, la lectura de fábulas, el uso del manual P.A.C.E.</p> <p>Adicionalmente se expresan elementos como la mediación y negociación, mismos que no se vislumbran en el diagnóstico de manera relevante.</p> <p>Surgen actividades concretas como reglamento de aula, semáforo de conducta.</p>	<p>Como proceso de intercambio de experiencia, lo manifestado sirve para establecer estrategias como: el reglamento de aula y escuela, el establecer procesos de diálogo y sensibilizar a los alumnos durante las ceremonias y en el aula. Establecer actividades de convivencia en la escuela como el Rally de convivencia.</p> <p>Se reconoce que mediar y dialogar con los alumnos lleva mucho tiempo y es complicado.</p>
--	--	--	---

<p>Estrategias de poco resultado</p>	<p>Control de grupo, hacerlos reflexionar exhibiéndolos, hablar con los alumnos para que no se relacionen con sus hermanos, llamadas de atención, acuerdos forzados, que pidan disculpas, portarse altanera-mente con padres y alumnos.</p>	<p>En el diagnóstico se muestran estos elementos como presentes en las disposiciones docentes, es marcada la presencia del control de grupo, la llamada de atención y la prescripción.</p>	<p>Se nota un proceso reflexivo sobre las prácticas docentes que no dan resultado, mismas que están presentes en las disposiciones docentes.</p>
--------------------------------------	---	--	--

<p>Características y necesidades de un docente para promover la convivencia</p>	<p>Tener disciplina, motivar, amabilidad, respeto hacia los alumnos, buena voluntad, practicar los valores dentro y fuera del aula, ser tolerante, empatía, realizar actividades para concientizar sobre la forma en que deben relacionarse, unificar estrategias para toda la escuela, mente y actitud abierta, aceptar críticas constructivas y sugerencias, compartir en colegio experiencias.</p>	<p>Coincide con los elementos encontrados en el diagnóstico, en cuanto a aspectos presentes en el <i>ethos</i> profesional que pertenecen al aspecto del deber ser, pero que no se muestran en prácticas específicas.</p> <p>Surge de nueva cuenta la necesidad de formar un trabajo colaborativo y de intercambio entre docentes. Aunque se suma el aspecto de aceptar las críticas constructivas y tener apertura.</p>	<p>Se retoma la necesidad de intercambio en colegiado, poniendo el énfasis en generar procesos para lograrlo, en este caso la comunidad de práctica.</p> <p>Se vislumbran aspectos que son aspiraciones, pero que también son oportunidades en razón de interesarles a los docentes, a saber, las actividades de sensibilización, y las estrategias para motivar y ser amables y empáticos con los alumnos, lo cual otorga una orientación humanista a la intervención.</p>
---	---	--	---

Como se puede notar, el acercamiento a las consideraciones y disposiciones docentes, me permitió profundizar más en las problemáticas en torno a la convivencia en la escuela, exponerlas en el colegiado, charlar sobre las mismas, al tiempo que de manera sintética se detectaron problemáticas específicas de la escuela primaria.

1.2 Líneas de acción derivadas del trabajo entre docentes

Las acciones que se construyeron como resultado del primer acercamiento e intercambio entre docentes para atender la convivencia escolar fueron cinco:

a) Incorporarse como colectivo al curso: Destrezas para una vida de paz.

En la fase intensiva de Consejo Técnico Escolar, durante el mes de agosto de 2016, se discutió sobre la importancia de formarse en torno al tema de la convivencia, y se acordó, de forma colegiada, asistir al curso Destrezas para una vida de paz. Se trató de un curso de actualización para maestros en servicio que imparte una organización civil, Fundación Telefónica, a través del portal SCOLARTIC. Nuestra participación en el curso se estableció como un espacio para la colaboración e intercambio de estrategias entre docentes, ya que el curso permitió la entrega de los productos, un plan de trabajo para atender la convivencia de la escuela y la mayor parte de los maestros lo realizaron en equipo, situación que posibilitó el intercambio entre los mismos.

De esta experiencia, como grupo se lograron concretar acciones que abonaron a la construcción del grupo de aprendizaje, de la comunidad práctica, tales como la construcción de un video donde los alumnos participan con referencia a la comunicación asertiva y la manera de resolver conflictos, una serie de fotografías que dan cuenta de las acciones del grupo de estudiantes en pro de la paz, la participación en un foro virtual sobre temáticas relacionadas con la convivencia pacífica (Opi1116-01).

b) Establecer el reglamento escolar

Durante el inicio del ciclo escolar, el colectivo acordó, como una acción de la Ruta de mejora, construir colectivamente el reglamento escolar con base en las normas establecidas por la SEP en los Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación básica. Preescolar, primaria y secundaria. Esto fue realizado y tuvo resultados positivos, al disminuir los reclamos por parte de los padres de familia en torno a la puntualidad, la asistencia, entre otras cuestiones, ya que ellos conocieron desde el inicio las reglas, las firmaron y hasta el momento han servido para justificar las acciones de la escuela e inhibir las quejas.

c) Construir el reglamento de aula.

En colectivo se acordó que cada salón debería de construir un reglamento escolar junto con los alumnos, con el objetivo de establecer desde los primeros días las reglas que cada grupo debía respetar. Esto se realizó en la totalidad de los salones, de tal suerte que cada maestro tiene su reglamento en aula y los alumnos en su cuaderno. Este ejercicio permitió reflexionar en la comunidad escolar sobre las reglas y la importancia de respetarlas para convivir mejor.

d) Promover la convivencia en la escuela

Se propuso que como parte de las acciones para promover la convivencia, los maestros incorporaran a su orden del día, trabajos y expresiones de los alumnos en torno a la convivencia, la resolución de conflictos y el marco de convivencia escolar, lo cual se ha realizado medianamente a través de carteles, presentaciones y expresiones verbales de los alumnos.

e) *Producir el mural: Niños y niñas construimos la paz.*

A partir de una convocatoria por grupo, se pidió a los alumnos que elaboraran carteles, trípticos, dibujos o textos en relación con la convivencia pacífica, en la participaron de manera voluntaria algunos grupos. En este mural los alumnos colocaron sus producciones, mismas que consistieron en carteles, folletos, dibujos, figuras. El mural se colocó en un lugar visible del edificio escolar. Una de las dificultades fue que el producto permaneció poco tiempo en buenas condiciones ya que los alumnos de ambos turnos lo comenzaron a destruir, de tal suerte que a los pocos días, las producciones estaban rotas o arrancadas. Esto no es un asunto que sucediera solamente con el mural, ya en la escuela era común que por la gran cantidad de alumnos en ambos turnos se causaran daños a las producciones de cualquier tipo o asignatura.

2. Posibilidades docentes útiles en la construcción de la convivencia escolar

Una vez descrita la primera fase de la implementación del dispositivo y los primeros cambios obtenidos en la escuela, me necesario reflexionar sobre aquellos procesos o elementos que se muestran durante una segunda fase, como el conjunto de disposiciones movilizadas para promover un *ethos* profesional favorable al enfoque de Derechos humanos. La relevancia de esta reflexión radica en el hecho de buscar posibilidades que puedan resultar útiles para la gestión de la convivencia pacífica en la escuela y que representan los logros del proceso de intervención.

En la Tabla 09 muestro algunos elementos del *ethos* profesional docente resultantes del dispositivo de intervención que desarrollé en la escuela.

Tabla 09. Disposiciones docentes de acuerdo con los datos en la fase de cierre de implementación del dispositivo, relacionadas con la convivencia pacífica en la escuela

Elementos del <i>ethos</i>	Dispositivo presente
<p>Eticidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La responsabilidad sobre los alumnos - Apertura y control disciplinario regulado por la participación docente - Reducción en la vigilancia de los alumnos - Reconocimiento de las diversas formaciones y posiciones, menor referencia al pasado - Acción frente al temor e incertidumbre - Prevención y atención de los problemas colectivamente - Toma de responsabilidad frente a las problemáticas - Recabar evidencias - Adaptación al cambio en la estructura escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Prevención, incorporación gradual de diálogo, la reflexión y deliberación ante los problemas entre docentes y en la escuela - Apertura de la directora y control de la dirección que persiste - Preocupación por la convivencia en la escuela, como un asunto de ambiente de aprendizaje - Relación de colaboración entre docentes - Posibilidad del trabajo en intercambio docente en intersticios y CTE - Consideración del ejercicio docente como un trabajo de mejora del centro escolar - Disminución de la crítica, tránsito hacia la aceptación de las diferencias - Conocer lo que se debe hacer y cómo se hace "adaptarse al sistema"
<p>Motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la formación y conocimiento de los <i>noveles</i> - Reconocimiento de la experiencia de los veteranos - Reconocimiento del directivo tras los buenos resultados - Estrategias que resultan efectivas en la convivencia, obtener resultados positivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de autodidaxia y pocos procesos formativos - Padres de familia que no colaboran, al contrario, critican. - Estrategias docentes orientadas hacia el control de la disciplina, y a la promoción de la convivencia pacífica - Mayor comunicación entre el colegiado - Mayor colaboración entre docentes veteranos y <i>noveles</i>
<p>Formas de autorregulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reducción de las prácticas de control jerárquico hacia el desarrollo de la autonomía docente. - Incorporación gradual de la diferencia. - Reconocer que hay posiciones diferentes, pero con tendencia a homologar. - Ejercicio de la dirección como facilitador, en ocasiones como docencia - Mayor presencia de trabajo colectivo - Menor vigilancia - Levantar la voz, expresar las opiniones - Responsabilizarse de los problemas, tomar acciones - Limitantes administrativas y coyunturales 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de tratar los problemas colectivamente - Necesidades formativas sobre la convivencia - Uso del diálogo, la negociación y el reconocimiento de los otros de manera - Cuestiones institucionales, personales y coyunturales que limitan la intervención - Se recurre a la planeación en CTE - Mayor interés por el tema de la convivencia - Se mira la convivencia como necesidad formativa, a las problemáticas como aspectos que se pueden mejorar - Existen muchos cambios por la Reforma educativa, ante esto se enfrenta el temor e incertidumbre
<p>Ideal al que se aspira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser un buen maestro, tener compromiso - Cumplir obligaciones - Atender y cambiar las problemáticas - Mejorar las acciones - Trabajar como colectivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de procesos de participación colectiva - Tensión del control directivo y la apertura al colectivo]

Derivado de lo anterior, en los siguientes apartados presento y describo seis elementos potenciales para favorecer un *ethos* desde el enfoque de Derechos humanos que resulte pertinente para la convivencia pacífica en la escuela.

1. Manifestarse frente a los mecanismos de control para producir transformaciones útiles a la convivencia pacífica
2. Construir espacios de comunicación e interacción formativas.
3. Mirarse de otro modo frente a la convivencia.
4. Convertirse en agentes para el cambio: Mover a la institución.
5. Los docentes como profesionales que se ajustan a las nuevas condiciones escolares.
6. El desarrollo de una docencia creativa y participativa.

2.1 Los docentes deben manifestarse frente a los mecanismos de control, silenciamiento y pasividad, para producir transformaciones útiles a la convivencia pacífica

Uno de los momentos relevantes de la intervención, fue cuando los docentes decidieron levantar la voz ante el conflicto entre maestros antiguos con *noveles*. Lo anterior significó una ruptura con la cultura hegemónica escolar. Levantar la voz implicó en cierto modo la toma de responsabilidad de los docentes sobre las problemáticas de la convivencia escolar, para mirarlas, expresarlas, reflexionarlas, deliberarlas y establecer acciones para transformarlas. En una primera instancia sobre las propias dificultades entre docentes, y en segundo lugar, como espacios de colaboración para atender los problemas de interacción entre alumnos.

Al preguntarme ¿cómo fue que la intervención coadyuvó al proceso de ruptura del silencio implementado como estrategias por los docentes? Puedo reconocer que se trató de una suma de voluntades producida a partir de la construcción de encuentros entre profesores en los espacios intersticiales. Uno de los factores que

resultó fundamental para el logro de la comunicación y la toma de acciones, fue la identificación que tuve con el grupo de *novelas*. Lo anterior en virtud de que compartimos condiciones similares en nuestro ingreso, sobre todo, la denostación por parte de algunos maestros con experiencia y una mirada desconfiada por parte de la directora, que fue notoria en ciertos periodos de la intervención y que motivó la necesidad de cambiar entre el colectivo docente. Levantar la voz fue un proceso que implicó otras circunstancias previas, tales como vencer el miedo a la crítica, tomar responsabilidad sobre las propias decisiones y, por supuesto, implementar acciones específicas para hacerse escuchar en el colectivo. Esto implicó para los docentes un proceso de cambio en el sentido de que vivieron la experiencia de reconocerse y ser reconocidos como sujetos (Navia, 2006). El proceso resultó importante porque implicó a los docentes de otro modo en la institución escolar. Es menester decir que a partir de este intercambio y de que los docentes expresaran sus opiniones y desacuerdos, la intervención logró transitar hacia un CTE más dinámico, donde los maestros realizaron intercambios más cercanos a la construcción de una comunidad práctica y avanzaron en la planeación e implementación de estrategias para mejorar el centro escolar. Esto fue notorio en el CTE del último bimestre y primero del año siguiente, donde la participación y propuesta de los maestros fue más relevante. De lo anterior se deriva el hecho de que en la escuela intervenida, cuando fue muy alta la presencia del discurso de la directora, se pudo observar la presencia de prácticas de los docentes que están cercanas a la pasividad, la simulación o la resistencia. Por ejemplo: “la escucha al discurso directivo, la opinión escasa o mínima, tomar una actitud de pasividad o no opinar, limitarse a presentar evidencias y contestar lo que se les pregunta, realizar actividades como la de dibujar una mano y escribir sus fortalezas, llenar for-

matos en sus computadoras, escribir la bitácora, redactar la Ruta de mejora, etc.” (Opi08, 09, 1016).

Siempre que los docentes fueron pasivos y silenciosos, existieron pocos momentos de discusión, deliberación o reflexión, lo cual resultó en detrimento de la institución educativa. Así se vio durante las observaciones de CTE en agosto, septiembre y octubre de 2016. La intervención tocó este punto nodal, buscando generar procesos para que los maestros pudieran deliberar, discutir, dialogar y negociar sobre las problemáticas de la escuela. La manera fue producir disrupción, promover el desacuerdo reflexivo, buscar la expresión de las ideas para generar cambios.

Por otro lado, cuando la participación de la directora cambió en el sentido de permitir el intercambio docente y colaborar con sus experiencias, esto es, tomar una posición diferente de colaboración, las actitudes de los docentes cambian. Esto se vio en el hecho de que los profesores comenzaron a proponer, por ejemplo: “expresar la manera en que dan una clase, ejemplificar, felicitar a otros por su actividad de lectura, comentar cómo realizan sus secuencias didácticas, proponer acciones sobre las actividades de villancicos, pastorela, el rally de convivencia escolar para diciembre, expresar inconformidades y desacuerdos, analizar estrategias de lectura, etc.” (CTE1116-1-14). Además, fue evidente que el estilo directivo se tornó más abierto. También puedo notar un cambio en el grupo de docentes con experiencia que demostraron tal apertura, como se ha dicho, toda vez que se dieron más situaciones de encuentro entre docentes y de colaboración.

2.2 Construir espacios de comunicación e interacción formativa

En apartados anteriores hablé de los espacios intersticiales que posibilitaron el desarrollo de la intervención y que potenciaron las transformaciones. Uno de ellos fue el propio CTE, donde se dieron algunos espacios al margen del control directivo, sobre todo

en los casos donde se permitió el intercambio y deliberación entre maestros. Con estos se iba construyendo el reconocimiento que los profesores hacían de sí mismos como seres sociales (Wenger, 2001), así como la recuperación del CTE como un espacio social. Al principio de la intervención fueron pocos los espacios en los que el CTE se convirtiera en un espacio colectivo, pero aumentaron gracias a que los docentes tomaron la voz y fueron asumieron una actitud activa en el mismo.

Al generarse condiciones para la interacción formativa, el colectivo docente pudo producir cambios. En primer lugar por los espacios impulsados por la intervención y también por el intercambio docente, que gradualmente involucraron a la mayor parte del colectivo. En un segundo momento, estos procesos de comunicación tuvieron efectos en los propios Consejos Técnicos Escolares, hallaron eco en otros docentes y llevaron a generar estrategias con buenos resultados, potenciándolo.

Las disposiciones docentes para reconocerse y actuar tomando acuerdos (como sujetos sociales) y a comunicar sus conocimientos y experiencias (interacción formativa) vinieron de la sensibilización lograda por el dispositivo de intervención, incidiendo en un sistema hegemónico que al principio se negaba a cambiar, pero que con la presión y desajustes logrados, pudo sensibilizar a los miembros de la comunidad escolar (como colectivo) para reconocer otras voces y maneras de ser docente, que poco a poco se han incorporado al *ethos* profesional de la escuela.

El trabajo en la construcción de encuentros y de momentos formativos (Puig, 2003) se realizó de manera sistemática, pero variada, en reuniones, espacios temporales, charlas, discusiones y diálogos con el objetivo de producir canales de comunicación. En estos espacios intersticiales se negociaron algunas acciones como “expresar el desacuerdo en el CTE de noviembre” (Opi1016),

que llevó a un momento tenso pero productivo en la reunión de noviembre, donde la directora y el colectivo “intercambiaron opiniones sobre su descontento ante la crítica y la necesidad de trabajar colaborativamente (CTE1116-06), situación que llevó a la directora a asumir una posición más abierta y al colectivo a charlar e intercambiar opiniones y experiencias.

Es en esa misma junta donde sucedieron situaciones que mostraron una directora más sensible, que incluso “llora” al decir “todo por servir se acaba, hay que hacer algo por México ¿qué piensan las generaciones jóvenes? (DBCTE1116-06). En esta reunión se posibilitó la reflexión e intercambio entre maestros, así se puede ver en la bitácora de CTE correspondiente al mes de noviembre, donde una maestra (I8) se expresó ante el descontento mencionado por varios docentes *novelas* (I6,I13 e I11), en el sentido de que había docentes que les “criticaban y se burlaban de ellos” (BCTE1116-06). Ella dijo: “cada persona tienen su personalidad, algunos son flexibles y no es criticar, a veces no se permite algo y las cosas se toman personal, cada uno su percepción” (BCTE1116-06). La directora también se involucró en el diálogo, mencionando:

Aquí no hay plus, todos aprendemos de todos en el camino, todos tenemos que aprender, buscar la apertura y saber ¿qué le hace falta al niño?, ¿de qué pie cojea el niño? [...] siempre tenemos algo que aprender, no sabemos mas, querer aprender es preguntar. (DBCT1116-07).

Por otro lado, la maestra (I12) respondió:

Antes sí hacíamos algo incorrecto usted nos llamaba la atención y todos estábamos en orden, ahora pienso que usted deja pasar muchas cosas y es muy flexible, no es criticar sino desacuerdo porque los maestros hacen cosas que antes no se hacían y usted no dice nada (BCTE112116-06).

El conflicto entre docentes, al menos en ese momento, mostró señales de lograr una salida positiva para la intervención. En esa reunión fue notoria la expresión de las opiniones, los maestros externaron sus desacuerdos de manera directa y respetuosa, cosa que por cierto no era posible en ninguno otro espacio, ya sea por la gran carga de trabajo de cada docente o, simplemente por la estrategia de negar los problemas o evadirlos. La construcción y aprovechamiento de espacios que se realizó previamente, la toma de acuerdos y la consecuente expresión de las ideas, establecieron ciertas condiciones para que los maestros dialogaran sobre sus problemas y reflexionaran sobre la necesidad de establecer un trabajo colaborativo. La directora se expresó al respecto de la siguiente manera:

Las personas que se burlan de los demás, tienen muy mala educación, no saben que es importante preguntar, que no nos importe lo que otros dicen, por ejemplo, hay preguntas obvias, pero hay que aclarar dudas. Es más fácil preguntar, acercarse y entre todos resolver. La maestra (hablando de ella), no es directora, sino compañera [...] tenemos errores, pero hay que cambiar, no ser iguales (DBCT1116-07).

La sensibilización sobre la necesidad de cambio, se potenció como producto del conflicto entre docentes, en este sentido, se puede afirmar que este fue de utilidad para la intervención. El proyecto inicialmente pensado para desarrollarse en medio de la crítica y adaptado a la misma, desde las formalidades institucionales, logró transformarse nuevamente por esas diferencias. Un factor a favor de la intervención, fue la incorporación de la maestra (II 1) al colectivo docente, que al sumarse al grupo de *novelas*, permitió establecer contrapesos en el orden político y por ende a que tanto la directora como el grupo de docentes con experiencia, pudieran escucharlos.

En cierta manera este hecho, puso a la intervención en una mejor posición y en ese momento modificó el límite de la crítica y denostación, trasladándolo hacia la apertura y comunicación. De este intercambio se obtuvieron propuestas para atender las problemáticas de la escuela, entre las mismas la referente a la convivencia, surge la frase: “cambiar el convivio por convivencia” (BCTE116). Además, se reconoce el trabajo de las maestras (I16) e (I7), la primera *novel*, debido “al buen trabajo realizado en la actividad de lectura” (BCTE1116-11).

En ese momento de la intervención, se pudieron percibir avances sustanciales en la construcción de una comunidad práctica y reflexiva para la mejora. Esto a partir del establecimiento de encuentros (Puig, 2003) interpersonales donde hubo intercambio tanto de experiencias, opiniones y estrategias. De acuerdo con Puig (2003),

Las relaciones interpersonales son el componente elemental que interviene en la estructuración de las instituciones sociales. Las prácticas educativas más elaboradas se forman a partir de múltiples relaciones cara a cara entre sujetos. Estas relaciones no son aleatorias, sino que por el contrario, expresan valores y criterios pedagógicos (p.67).

Como se puede ver, las posibilidades de acción docente fueron potenciadas cuando se propiciaron encuentros e intercambios reflexivos y de reconocimiento entre todos. Superar los conflictos de manera pacífica, llegar a soluciones negociadas, acordar y deliberar, se muestran como elementos fundamentales para avanzar en los cambios necesarios para atender las problemáticas escolares.

2.3 Los profesores pueden mirarse de otro modo frente a la convivencia

Los resultados visibles de la intervención tocaron un aspecto de índole axiológica, ya que en la escuela se cuestionaron algunos

valores de toda una generación de docentes. Por otro lado, tienen un aspecto significativo, porque causaron un desequilibrio en los significados que los docentes tenían sobre la profesión que ejercen. Estos efectos fueron tanto para los docentes *noveles* como para los que tenían antigüedad. Fue evidente que la inserción de la Reforma Educativa en el ámbito escolar, causó efectos quizás inesperados o hasta desconocidos por quienes la proponen.

Sin embargo, estos efectos estuvieron presentes en las tensiones descritas en este trabajo, porque enfrentaban a los docentes, los separaban por causas de índole formativa, de cultura generacional o por la diferencia de intereses y significados. En el proceso de intervención, fueron recurrentes las expresiones sobre la “escuela de antes” y “ahora” como espacios donde:

[Antes,] todos los papás querían buenas calificaciones, apoyaban, lo cual era sano, había alumnos complicados, pero se atendían, por eso la escuela en una temporada era considerada como institución de atención especial, había competencia y trabajo con los alumnos y teníamos lugares principales en los resultados (DBCTE1016-05). [Frente a esto,] ahora hay niños con poca responsabilidad, sin interés con padres que no apoyan, ahora hay maestros con poca experiencia [...] es difícil recuperar la posición ante el grupo cuando no se planea, antes todos los días se planeaba, ahora no. Queremos que los niños aprendan lo que no sabemos [...] se ha perdido el trato diario, el control del grupo y el respeto del padre (DBCTE1016-06).

Reflexionando un poco, este asunto problemático entre valores y significados de la profesión docente de antes frente a la de ahora, causó incertidumbres y temores ante un ambiente que era conocido y en cierta manera estable, pero que ahora había cambiado y no se sabía cómo atender. Esta incertidumbre o duda se expresó a través de preguntas que los docentes hacían respecto a lo nuevo, tales como:

¿Qué hacer frente al grupo? Los contextos han cambiado, la mamá no está, ni el papá (BCTE116-04), ¿por qué los maestros de antes tenían autoridad, son los valores o la imagen del maestro? (BCTE116-08). ¿Qué pasa con las nuevas generaciones, qué los padres no saben educar, dónde se rompió esa parte, donde el maestro ha cambiado?, antes con el sólo hecho de entrar al grupo había respeto (BCTE116-03).

Pienso que la denostación hacia lo nuevo devino del cambio vertiginoso que ha tocado a la escuela, misma que se encuentra en el centro del debate sobre los problemas sociales y, bajo la mirada pública por el cambio educativo propuesto en 2013 y en 2016. Los maestros no sabían cómo reaccionar o actuar frente a las nuevas condiciones de la escuela, donde no se les respeta o valora, lo que coincide con lo detectado en la fase diagnóstica y se mantiene como constante durante la intervención. En cierta manera se vive una crisis de autoridad que, de acuerdo con Tallone (2010):

Hoy en la escuela nos encontramos con infinidad de situaciones de diversa índole, pero cuando se trata de buscar la causa de las situaciones conflictivas que ocurren en la vida cotidiana de la escuela –tanto en el ámbito pedagógico como en el de la convivencia- las acusaciones apuntan a la pérdida o ausencia de autoridad [...] estas situaciones comparten la idea de que la crisis de autoridad parece ser la fuente de todos los males, pero también de todas las soluciones (p. 118)

Ante este escenario, fue necesario buscar el desarrollo de relaciones interpersonales, que incluyeron el diálogo y la adaptación, con lo que se pudo superar gradualmente el temor del grupo con antigüedad hacia las disposiciones de los maestros *noveles* y, construir canales de colaboración y comunicación. Así se puede demostrar en el reconocimiento que durante la reunión de CTE se hizo a las maestras I16 e 17 por su buen trabajo en la actividad de

lectura, o el que de manera continua se hizo a la maestra I13 por el buen desempeño del grupo de 5° año (Opi1116, 01,0217), o el cese de las críticas que se hacían a mi persona durante el primer ciclo, que se han convertido en algunos buenos comentarios sobre el desarrollo del Mural para la paz, o de el villancico navideño. (Opi1216).

Tomo con ciertas dudas este cambio, ya que la aceptación de las disposiciones docentes que produjeron los *noveles* por parte de la cultura escolar, pueden devenir de un proceso que no abona al cambio hacia la convivencia pacífica. Porque los maestros *noveles* van cambiando adecuándose al sistema, en este caso, cesa su carácter disruptivo y se integran como parte del engranaje de una maquinaria superior que los absorbe y normaliza. En cierto sentido, son “amarrados al sistema” por los “lazos de interacción a través de las cuales las partes modifican a otras y son modificadas a su vez, dando esto como resultado la conducta del sistema (Johansen, 1993, p. 66).

Con todo, lograr que los docentes se miraran de otro modo frente a la convivencia escolar, es decir, como actores desde el respeto de los Derechos humanos, implicó el reconocimiento de los otros, de sus trayectorias y experiencias. Ahora bien, este reconocimiento procedió del hecho de que las disposiciones implementadas por maestros de nuevo ingreso también tuvieron buenos resultados y de las expresiones positivas de los padres de familia y alumnos. Si bien esta aceptación fue gradual, sentó las bases de respeto al grupo docente y su reconocimiento como profesores. La cultura institucional comenzó a transformarse en el contexto de los cambios educativos, lo cual integró nuevas exigencias a la profesión docente, entre las cuales se encuentra el trabajo colaborativo entre profesores.

2.4 Convertirse en agentes para el cambio: Docentes que pueden mover a la institución.

Una constante en la escuela fue el cambio, mismo que se manifestó a nivel institucional, es decir en las nuevas condiciones que desde la política pública se plantearon, el cambio en la plantilla docente, ya sea por la renuncia, jubilación o permuta de maestros. También el hecho de la llegada de maestros *noveles*, la incapacidad o permiso de otros y la nueva realidad que implicaba el día a día que resultaba contingente y operativo. La intervención se desarrolló en este ambiente dinámico y por tanto se modificó continuamente, que se mantienen con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana, según lo ha planteado Luna (2022) en su reciente investigación sobre el cambio educativo en la Cuarta Transformación.

Durante la intervención se suscitaron diversos cambios que a continuación se mencionan. El primero fue mi llegada a la escuela junto con la del maestro I1 (0815), otro fue la salida del maestro I12, por causa de enfermedad y permiso presidencial (1015), la salida por jubilación del maestro R y la llegada de la maestra An (1215), la salida del maestro I1 y su ascenso a la supervisión (0716), la llegada de la maestra I11 (0816), el ascenso de la maestra I8 a la subdirección técnico-pedagógica, el regreso del maestro I12 tras cumplir su incapacidad (0117). Todos estos cambios afectaron la intervención, porque incorporaron elementos inesperados y nuevas condiciones al centro escolar.

Por otro lado, la salida del maestro I1 y la consecuente llegada de la maestra I11 en a inicio del ciclo escolar, produjo reacciones adversas en el grupo docente, principalmente de las maestras. La denostación que se hizo hacia ella por parte de otras docentes, generaron un descontento y división entre maestros. La situación sirvió para beneficio de la intervención al buscar maneras

de destrabar el conflicto, que llevaron a los docentes a levantar la voz en noviembre (CTE1116), pero también a generar estrategias y propuestas durante ese mismo CTE y los subsecuentes. De esta manera se establecieron las condiciones que llevaron a la apertura del sistema escolar, por los contrapesos de orden político producidos.

En otro sentido, algunos cambios resultaron en límites para la intervención, por ejemplo, el regreso del maestro I12 tras cumplir su incapacidad, neutralizó el espacio de diálogo al inicio de la jornada escolar, ya que al estar presente, algunos docentes optaron por no charlar sobre las problemáticas por que este maestro es muy cercano a la directora. Los docentes llegaban y de inmediato iban a sus aulas, en ocasiones charlaban pero de manera muy general y sobre temas personales no relacionados con la escuela (Opi020317). Esto tiene que ver con la preservación de la estrategia de evadir los problemas que cierta manera redujo la posibilidad de acuerdos entre docentes.

Al preguntarme si la escuela se ha movido tras la intervención, considero que existe una diferencia entre la primaria de antes y la posterior a la implementación del proyecto. No asumo que todos los cambios se deban al dispositivo. Algunos tienen que ver con aspectos de orden institucional, a saber las nuevas condiciones relacionadas con la Reforma Educativa o los asuntos coyunturales. También el cambio de la plantilla docente ha cambiado a la escuela, incluso el egreso de una generación y el ingreso de otra o la misma reconfiguración de la estructura escolar.

En un sentido particular, la intervención movió mis supuestos sobre la docencia, en particular los docentes con más experiencia de la escuela, me hizo más cauto y prudente al pronunciarme, al proponer, al ejecutar las disposiciones. Ahora veo a los docentes de otra manera, puedo reconocer que tienen conocimientos va-

lios, pero también soy capaz de distinguir que, tanto ellos como los profesores noveles, tenemos prácticas no siempre favorables para la convivencia en la escuela. Entiendo que para intervenir se debe tener conciencia de las condiciones institucionales y, que los cambios no se producen sólo por iniciativa personal, sino que requieren de todos para ser efectivos. Mi mirada de la convivencia cambió, porque puedo mirar los problemas como una realidad compleja de atender, pero posible de modificar.

2.5 Los docentes como profesionales que se ajustan a las nuevas condiciones escolares

Durante el proceso de intervención, el colectivo docente se vio en la necesidad de ajustarse a las nuevas realidades, que eran cambiantes y variadas. Esto implicó aceptar (al menos en el discurso) que los maestros de experiencia y *noveles* eran parte del colectivo de la escuela, que todos tenían experiencias y conocimientos valiosos. Las expresiones de los docentes y la directora, que según se ha descrito anteriormente, tendían a menospreciar a los *noveles* y, de estos a mantener una posición de lejanía con los de experiencia, fueron transformadas en la escuela.

Pensar la escuela de otra manera, puede resultar chocante a una moralidad que tiende a lo uniforme. De acuerdo con Villoro (2000), “el discurso moral, además de proponer valores, sirve para afianzar la dominación de un grupo [...] propone valores deseables para una comunidad [...] forma parte de una ética reiterativa de la situación existente, pero no la pone en cuestión” (p. 5). Por otro lado, frente a esta moral conservadora, emergieron las posiciones de una cultura que se insertaba, que era diferente y generaba contrapesos, a saber, la de los *noveles*. Ellos al formar un grupo, configuraron en cierta manera, una moralidad crítica y disruptiva, que se reveló contra el estado de cosas y se fortaleció con la llegada de nuevos docentes.

La diferencia fue evidente, porque las expresiones tomaron relevancia en el intercambio e interrelación entre maestros. Se formó una especie de dialéctica moral, ya que frente a la moral hegemónica, se opuso la disruptiva. La intervención propuesta se encontró entre esta tensión, por esta razón propuso y se apoyó en los procesos reflexivos y la comunidad práctica. De acuerdo con Villoro (2000), “el choque sólo podrá suprimirse si el poder acepta incluir en su justificación el reconocimiento de los valores de esa moralidad social, en lugar de oponerle una concepción distinta” (p. 6). En este sentido, se llegó a una síntesis de las posiciones, que implicó aceptar la diferencia y los cambios como parte de la realidad del centro escolar.

Me pregunto ¿cómo modificó la intervención este temor a lo diferente? La estrategia pasó al menos por tres momentos: el primero, formar espacios para el reconocimiento de las experiencias y la construcción de confianza con los docentes *noveles*, colaborando e intercambiando experiencias y opiniones. En segundo lugar, incitando la disrupción, cuestionando al interior del grupo las prácticas de los docentes con antigüedad en el centro escolar. Tercero, llevando esas expresiones al CTE, aprovechando la voz de los padres de familia y los alumnos, así como los buenos resultados obtenidos por algunos docentes *noveles* (Opi08,09,10 y 11-16).

En cierto modo se reconstruyó la línea de control jerárquico de la escuela porque cada docente tomó una posición activa en torno a la convivencia en la institución. Considero prudente reflexionar el hecho de que con el cambio logrado, también se corre el riesgo de instalar otra vez una cultura hegemónica, que aunque sea diferente, se enfrente posteriormente de la misma manera que lo hizo a los nuevos escenarios. El temor e incertidumbre existe, pero en la escuela se trata de “conocer al enemigo (Reforma Educativa), no para tenerle miedo, sino para saber con qué herramientas enfrentarlo” (DOpi0217).

2.6 El desarrollo de una docencia creativa y participativa

Un aspecto que reconozco de la intervención fue la posibilidad de sensibilizar al colectivo de que los cambios no se podían intentar sólo desde lo individual, ya que se requería la participación de todos para lograr mejores resultados. Además, las disposiciones docentes se modificaron gracias al intercambio entre ellos, es decir, su reconocimiento como sujetos sociales. Así se develó en los ejercicios que dieron mejores resultados en torno al tema de la convivencia, tales como el Rally de la convivencia, la actividad de intercambio de estrategias o el proceso de acuerdo colectivo para realizar el evento de celebración de marzo.

En estos ejercicios fue notorio el trabajo colectivo como medio para construir estrategias pertinentes a las condiciones de la escuela. De manera gradual, los docentes se pronunciaron por este tipo de intercambios e incluso los demandaron como necesarios cuando no se realizaron. Por ejemplo, durante el tiempo de recreo ampliado celebrado en marzo:

La directora llamó a los docentes a junta extraordinaria para expresar su descontento porque algunos alumnos se querían retirar antes del término de la jornada escolar, y, por cierto desorden que se generó a la hora de la venta de los alimentos, por una mala planeación y organización (la cual realizó la directora con la sociedad de padres de familia sin involucrar a los docentes). El maestro E, expresa: maestra, yo creo que el desorden se dio por el hecho de que usted quiso hacer todo, deberíamos hacer como en otras ocasiones, que usted nos incluya y entre todos decidamos qué es lo mejor, creo que así podríamos tener una mejor organización, eso se ha visto otras veces y no hemos tenido tantos problemas. La directora le responde que no era posible porque se trataba de manejar dinero y no quería involucrarlos (Opi0317-01).

Pude notar el desarrollo de otra forma de interacción entre los profesores, quienes en cierta manera aprendieron a trabajar de manera colegiada. Este proceso me permite observar que en la medida que existió esta nueva forma de verse como sujetos sociales, como comunidad de práctica, se tuvieron mejores resultados. Ahora bien, el trabajo colaborativo no se produjo de manera irreflexiva, sino con base en las experiencias ya realizadas, que se percibían como adecuadas. Considero esto como uno de los avances del dispositivo propuesto, porque gradualmente incorporó al trabajo colaborativo en parte del *ethos* profesional favorable a la convivencia pacífica en la escuela.

¿Cómo pensar una comunidad de práctica desde el enfoque de Derechos humanos sin la reflexión y deliberación para la mejora de sus disposiciones? Uno de los avances que miro en la intervención es el desarrollo de capacidades reflexivas y de deliberación entre el colectivo docente. Éstas se presentaron de manera gradual, primero como ejercicios incipientes entre docentes de nuevo ingreso que después se tornaron en expresiones más amplias que generaron sinergia en el colectivo y la consecuente apertura de la directora y del propio colectivo docente.

De acuerdo con Puig (2003):

[Las prácticas de deliberación moral parten] siempre de la toma de conciencia de una interpelación, de alguna pregunta o interrogante no contestado, de algún nuevo elemento que perturba anteriores seguridades o, simplemente, de que estamos enfrentados a un conflicto de valores o a una controversia de compleja solución [...] la deliberación no parte de las seguridades establecidas, sino que surge de la necesidad de elaborar nuevas respuestas ante la inseguridad y la duda (p. 186).

La deliberación devino de un proceso gradual, en cierta manera fue la consecuencia de un conjunto de factores sumados. En pri-

mer lugar de la crítica y burla, que se convierte en una situación conflictiva entre dos grupos docentes, acrecentada por la llegada de nuevos docentes. Luego, de las discusiones y charlas para expresar el descontento, esto es, los intereses opuestos en el conflicto. Tercero la expresión de los mismos por las partes, que llevó a la deliberación de las maneras más adecuadas de resolverlo (no de terminarlo). La deliberación fue una posibilidad aprovechada por la intervención.

A partir de octubre, el grupo docente trabajó mejor como comunidad de práctica, desarrollando lo que Puig (2003) denomina prácticas de reflexión y deliberación. Éstas posibilitaron cambios en la convivencia de la comunidad escolar que resultan relevantes para esta intervención. Esto es, un momento de convivencia entre los alumnos –reconocido por la directora-, donde, como se ha dicho, “no hubieron dificultades o problemas de convivencia” (DBCTE1116).

En palabras de Navia (2006) “cuando el maestro reflexiona sobre su formación, descubre la incertidumbre que, desde lo ideal [...], y en lo real, aparece como algo inesperado [...] logrando encontrar certidumbre en el proceso de descubrir la enorme distancia entre la teoría obtenida en su formación inicial [y] de comparar teoría con práctica” (p. 201). Los procesos reflexivos y de deliberación desarrollados en esta fase de la intervención, muestran a un docente que toma conciencia sobre su papel en la convivencia escolar y su relación con los otros, pero también, en la diferencia que existe entre sus ideales y la realidad. Pero no se queda en esa diferencia únicamente, sino que opera en el intercambio con otros para construir estrategias e implementarlas.

Otro aspecto que se mostró durante el proceso de intervención, fue la capacidad creativa de los docentes del centro escolar cuando se organizaron. Es de reconocerse que en la medida en que se

sumaban las experiencias del colectivo, las planeaciones y estrategias se enriquecían, no sólo por la multiplicidad de soluciones que emergían, sino por los puntos que resultaban del análisis de las posibilidades de las mismas. Por ejemplo, cuando el colectivo analizó en las reuniones de CTE de noviembre y diciembre, la maestra I4 propuso que las actividades consistieran en manualidades o cosas que les agraden a los niños, pero que no impliquen un gasto para ellos” (SBCTE116-10), la maestra I13, añadió que “se pueden utilizar materiales que los maestros tenemos guardados de otras actividades, como hojas, plumones” (CBCTE116-10). Además, el colectivo decidió horarios, lugar de los “puestos” y tiempo de cada actividad (BCTE1216-12).

De acuerdo con Santos (2006), “hay que hacer otras cosas. Si no se llega a modificar la práctica, de poco valdrán los cambios de discurso y actitud. Seguir haciendo rutinariamente, estereotipadamente e, incluso, de forma consciente lo que siempre se ha hecho, lo que todo el mundo hace, supone que no se ha cambiado nada (p. 63). En estas reuniones, los docentes pudieron pensar en otras maneras de trabajar. La posibilidad de imaginarlas y expresarlas tiene que ver con un ejercicio de intercambio, pero también de creatividad. Cuando fue posible hacerlo, los docentes se vieron participativos y proponiendo acciones, que luego realizaron de la manera propuesta.

Lo anterior resulta evidente en el siguiente fragmento:

La ceremonia de navidad es planeada por el colegiado, se hace un ensayo general y cada maestro presenta su grupo, hay algunos comentarios sobre que ciertos números son mejores que otros. Los alumnos se ven ordenados y en sus lugares asignados. En colectivo se reparten los lugares para los *stands* de la actividad de convivencia. Se decide no hacer convivio (comida) para evitar problemas con padres de familia y alumnos y propiciar la

convivencia con manualidades. En la actividad apoyan padres de familia, los números y actividades se presentan y realizan en tiempo y forma planeados. Toda la comunidad escolar participa y se ve una convivencia sin contratiempos, los alumnos se ven activos y animados, se les da un tiempo para el *lunch*. Tras el término de la actividad, la directora reúne a los docentes y los felicita por el excelente trabajo de ese día (Opi1216-01).

Vale preguntarme ¿qué pasaría si estos momentos fueran constantes y sistemáticos? De acuerdo con lo observado, me queda claro que podrían lograrse efectos positivos en la escuela, en el sentido de que los profesores propongan estrategias de intervención pertinentes a un enfoque de Derechos humanos.

La participación de la comunidad escolar fue un factor indispensable en la intervención. Lo anterior porque se propuso en el sentido de retomar la convivencia y la integración del colectivo docente como parte de la comunidad escolar. Por otro lado, a los docentes les quedaba claro que las niñas y los niños eran parte del problema de la escuela ya que a decir del maestro E: “es complicado el trabajo colaborativo [con los niños], hay niños que ni solos trabajan (EBCTE1116-03). En su momento, la directora mencionó: “no hay cambios [con los niños] hay que suponer que son huérfanos e ir hacia el trabajo con ellos, hay muchos niños con rezago e indisciplina” (DBCTE116-03).

Los docentes encontraban en su labor hacia los alumnos áreas importantes para atender en cuanto a la convivencia, además de otros aspectos. La intervención propuesta trató de generar durante el CTE y en los espacios de encuentro, posibilidades para crear estrategias de acción hacia la comunidad escolar, pero que involucraran a los niños de la escuela. Por ejemplo, durante agosto con las limitaciones que había para la expresión del colectivo docente, se logró avanzar en la toma de acuerdos sobre la Ruta de mejora escolar.

Me pregunto si la intervención logró algunos cambios en la convivencia entre alumnos de la escuela. La respuesta puede ser positiva en el sentido de que la misma directora, durante la reunión de CTE de noviembre, expresó al colectivo su reconocimiento de que “los problemas entre alumnos han disminuido” (DBC-TE1116-01). Este fue un avance notable porque demuestra una mayor apertura al intercambio de experiencias. Así por ejemplo, durante el mes de marzo, en una reunión extraordinaria celebrada en la hora del receso:

La directora citó al colectivo docente para una reunión a las 10:30 en el hasta bandera, una vez que llegan todos los maestros, les expresa la problemática de que los alumnos de la escuela mantienen mucho desorden, lo que es notorio durante la formación de receso y el regreso a salones, pregunta a los docentes ¿qué proponen para solucionarlo?, Yo, -responde ella- propongo que ustedes impongan su autoridad y no dejen que se les suban a las barbas, o que definitivamente suban a sus salones sin formarse, pero eso sí, ya los quiero a ustedes en sus aulas cuando los alumnos suban. Otra vez pregunta ¿o qué opinan?, además tenemos mucha basura al término del receso. La maestra I3 responde, pues deberíamos de estar cada maestro en el receso en un lugar con nuestro grupo, así sabríamos quién es el grupo que deja basura. Otra maestra (I16) expresa: no maestra eso sería incorrecto porque los alumnos deben interactuar entre ellos. La directora asiente: sí eso es cierto, sí de por sí están sentados juntos tantas horas y más en el receso, tienes razón I16. El maestro I9 expresa, oiga maestra pues yo considero que deberíamos formarnos como en la ceremonia (en 8 columnas de 5 alumnos), así tendríamos mayor control y los alumnos avanzarían en orden, además los veríamos al subir y tendrían que hacerlo con calma. Otros maestros apoyan la propuesta,

la directora pregunta a todos: ¿les parece que lo hagamos así cómo dice el maestro I9?, los docentes opinan cada uno y se autoriza la propuesta. Los alumnos comienzan a formarse de esa forma y es notoria la reducción de la problemática expresada (OpiJE0317-01).

En este fragmento, se pueden notar varios procesos que emergieron en la labor docente. En primer lugar la convocatoria del colectivo ya no se hizo con un comunicado o instrucción de la directora desde el micrófono, o con advertencias sobre las posibles afectaciones en la evaluación que la directora haría a los profesores que no tuvieran el control de sus grupos. La manera de dirigirse al grupo fue distinta, porque la directora, planteó una problemática, expresó su punto de vista y pidió al grupo deliberar para solucionar. Por otro lado, el colectivo se comportó como una comunidad que reflexiona sobre el asunto y luego incorpora sus experiencias para resolver las problemáticas desde un enfoque que cuando menos toma en cuenta a las niñas y a los niños como sujetos de derecho.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Tras el proceso de intervención me quedan las siguientes reflexiones:

1. Construir la convivencia pacífica es una tarea compleja, que no se resuelve con la mera implementación de un modelo o reforma educativa. Los cambios en la convivencia escolar, se producen a partir de una docencia que colabora y busca soluciones colectivas. Por otro lado, los cambios pretendidos de manera individual, difícilmente lograrán resultados positivos y con un impacto importante para la escuela.
2. Un colectivo docente que aprende a resolver sus conflictos de manera pacífica, negociando y deliberando, puede trabajar con mayor eficacia en la construcción de estrategias para mejorar las condiciones problemáticas en la escuela, los alumnos y los padres de familia.
3. La autoridad directiva es necesaria en la escuela, en la medida que demuestre apertura y facilite el intercambio entre docentes, y que también posibilite el desarrollo de procesos más eficientes para atender las problemáticas. Por el contrario, si se limitan los intercambios y la cooperación entre docentes, también se ponen obstáculos a las posibilidades de cambio en torno a la convivencia y otros aspectos relevantes para el centro escolar.
4. La suma de las experiencias de los docentes veteranos y de los conocimientos de los *noveles* pueden producir transformaciones importantes para la convivencia escolar, esto implica el reconocerse, el verse de otro modo. Muchas experiencias y conociemien-

tos de los profesores son valiosos, es necesario generar espacios para intercambiarlos y movilizarlos.

5. Cuando los docentes se asumen de otro modo, tomando consciencia y responsabilidad sobre los cambios de la escuela, estos pueden tener efectos positivos a la mejora del centro escolar. Esta asunción implica tomar consciencia de su labor como una acción orientada en, desde y para el respeto y observancia de los Derechos humanos y de los Derechos humanos de las niñas y los niños. Si las y los docentes consideran importante la dignidad de sus colegas, de sus autoridades, de los alumnos y de los padres de familia, las disposiciones cambian, la convivencia mejora.

6. Una asignatura pendiente desde la reforma educativa, el Modelo educativo para la educación obligatoria y, ahora incorporado en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es el interés superior de las infancias, adolescencias y juventudes en su observancia como parte del perfil docente. Esto es urgente porque las y los docentes trabajan diariamente con niñas y niños, por lo que deben mirarlos como sujetos de derechos, así como conocer las normas relacionadas con esto.

7. Es necesario generar procesos autoformativos de las y los docentes frente a la convivencia, estos pueden potenciar los efectos de sus disposiciones en la escuela, en el aula, entre los padres y con los propios docentes. Si los profesores quieren mejorar sus prácticas, necesariamente deben conocer cómo hacerlo. Este asunto involucra la automotivación y la búsqueda de los espacios y vías pertinentes así como la formación con otros.

8. Es posible modificar ciertos elementos del *ethos* profesional docente, reconstruyéndolo hacia un conjunto de valores, supuestos, motivaciones y otros elementos que atiendan los problemas de convivencia escolar. El proceso para lograrlo es disruptivo del *statu quo* y pasa por la comunicación, la sensibilización, el conflicto

entre docentes, la deliberación, la toma de acuerdos, negociación. Dichos procesos se muestran en la planeación e implementación de estrategias que los maestros despliegan en torno a la convivencia en la escuela.

9. Un tema pendiente que emerge de esta intervención es la necesidad de generar procesos de reconocimiento y motivación entre docentes, que no se basen en el castigo o regaño, sino en el reconocimiento de sus capacidades. Un docente desmotivado difícilmente desarrollará una actitud propositiva.

10. No es posible lograr cambios en las disposiciones docentes que se mantengan en el tiempo, porque las condiciones de la institución cambian de continuo. Los dispositivos formativos por tanto deben tener la capacidad de transformarse y adaptarse a las nuevas condiciones institucionales. Tal adaptación puede ser potenciada, pero también obstaculizada por la configuración del trabajo colectivo docente según se apegan a estructuras más verticales o según el contexto.

11. El Consejo Técnico escolar puede y debe ser un espacio para el desarrollo de la comunidad de práctica y de los procesos reflexivos y deliberativos que conlleva. Sin embargo, en muchas ocasiones este se encuentra limitado por el control directivo y, se convierte en una especie de escenarios donde los docentes se encuentran pasivos frente a la actuación de la directora. En la medida que ella muestra apertura al trabajo colectivo y permite la expresión y operación de los maestros, se pueden generar resultados notables en la creación de estrategias cercanas al enfoque de Derechos humanos.

12. La institución que se interviene nunca es la misma, siempre cambia. En este tenor, la intervención tiene un carácter operativo e inacabado, es decir, siempre se podrá mejorar. Una constante de la intervención son las tensiones y resistencias que se le oponen,

pero también la posibilidad de encontrar lugares intersticiales para generar los cambios.

El proceso de intervención desarrollado ha resultado formativo en el sentido más amplio y considero que el cierre de este proyecto es un punto de inicio para nuevas propuestas. Mi propósito es continuar el proceso iniciado, convertir mi labor docente en una intervención constante, con el objetivo de lograr transformaciones pertinentes para la convivencia pacífica en la escuela. Quienes hemos sido sensibilizados en torno a la necesidad de construir una sociedad mejor, no podemos permanecer inmóviles ante las problemáticas que tenemos al frente. El principal motor de estas transformaciones debe ser el amor a las personas, la inconformidad con el estado de cosas y la búsqueda con esperanza de mejores condiciones de vida para los seres humanos.

Sin duda el conjunto de resultados ofrecidos en esta investigación – intervención y su análisis actualizado, aportan elementos sustanciales para comprender cómo es la ética docente ante los escenarios de reforma educativa; pero y, sobre todo, las resistencias que se presentan en la incorporación de los cambios propuestos. Además de las posibilidades para construir comunidades de aprendizaje desde una ética de colaboración y respeto a la dignidad de las personas, que coadyuve en la consecución de ambientes para la convivencia pacífica en la escuela.

FUENTES CONSULTADAS

- Aristóteles (1990). *Retórica*. Gredos.
- Arnold, D. (2006). Metodologías en las ciencias sociales en la Bolivia postcolonial: Reflexiones sobre el análisis de los datos en su contexto. En Yapu, M. (2006). (coord.). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría investigación y crítica*. Morata.
- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Beuchot, M. (2012). Ética analógica. *Reflectio*. 1 (1). (pp. 2 – 9). <https://publicaciones.anahuac.mx/index.php/Reflectio/article/view/248>
- Bolívar, A. (2001). Calidad y mejora continua en los centros escolares. En *Curso de verano de la Universidad del País Vasco*. Universidad del País Vasco.
- Bolívar, A. (2001). *Documentar la realidad: Un diagnóstico ajustado de la intervención educativa*. Universidad de Granada. Tomado de: https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20Módulo%208/DOEdiagnostico_UD2.doc.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. En *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 2, 317 -328.
- Cleland, D. y King, W. (2004). *Manual para la administración de proyectos*. CECSA.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia. Editorial Universidad de Antioquia.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], (2025). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 15 de octubre de 2025. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Deleuze, G. (1990), ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault filósofo*. Gedisa.

Delors, J. (coordinador), (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.

Diario Oficial de la Federación (07 de diciembre de 1982). *Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982.

Diario Oficial de la Federación (07 de marzo de 2017). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233.07/03/2014.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una motivación*. Bellaterra.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.

Estefanía, J. (16 de marzo de 2011). La participación en la formación y la práctica docente. En *Tribuna abierta. CEE Participación educativa*. 16, 133 – 144.

Escamez, J. (1998). *Educación en la autonomía moral*. Generalitat Valenciana.

Escudero, J., Delfín, L. y Arano, R. (2014). El desarrollo organizacional y la resistencia al cambio en las organizaciones. En

Revista Ciencia administrativa. 1. Universidad Veracruzana. 1-9.

Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e terra.

Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. SEP.

Galtung, J. (1981). Tipologías de la violencia. En *La violencia y su causas*. Editorial de la UNESCO.

Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.

González, M. (2013). *Derechos de niñas, niños y adolescentes*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. En *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*. 100, 177-202. CIP-Ecosocial/Icaria. Recuperado de: <http://otrodesarrollo.com/desarrollohumano/GoughEnfoqueCapacidadesNussbaum.pdf>.

Han, B. (2024). *El espíritu de la esperanza*. Herder.

Hernández, J. (2014). Mochila segura: los simulacros de la seguridad. En González, R. Y Ferreiro, L. (2014). *La gestión de la violencia en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2015). *Los docentes en México*. Informe 2015. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf.

Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Imprimiex.

Johansen, O. (1993). Introducción a la teoría general de sistemas. Limusa.

Junta de Andalucía. *El aula de convivencia*. España: Consejería de educación de la junta de Andalucía.

Ley del Servicio Profesional Docente. (2013). México: Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión.

Luna, A. (2022). *La ética docente frente a los cambios en el Sistema Educativo Nacional.* Publicar al Sur. <https://publicaralsur.com/download/5818/?tmstv=1767936432>

Luna, A. (2026). Hermenéutica de dispositivos en la construcción de la convivencia escolar de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana.* 11 (23). <https://doi.org/10.35600/0000>

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. En *Revista complutense de educación.* Universidad de Sevilla. 12. (2). 531-593.

Marín, M. (enero de 2007). La dignidad humana, los Derechos Humanos y los Derechos Constitucionales. En *Revista de Bioética y Derecho.* 9. Universidad de Barcelona. 1-8.

Martín, M. (2003). *Comunidades de práctica.* Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM).

Mercado, E. (2005). Ser maestro: prácticas, procesos, rituales en la escuela normal a partir del dispositivo institucional. En *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores.* Pomares. 49-72.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO.

Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa.

Navia, C. (2005). Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores.* Pomares. pp. 73-93.

Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa.* Pomares.

Navia, C. Y Castañeda, M, (2011). Experiencias formativas de iniciación en trayectorias docentes. En *Memorias del XI Congreso de Investigación Educativa*. COMIE.

Navia, C. (2013). Incertidumbre y formación docente. En *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. (pp. 105-126.). Juan Pablos Editores

Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). Asamblea General (1999). *Declaración y Programa de acción sobre una Cultura de Paz*. Recuperado de: www3.unesco.org.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016). Oficina de la UNESCO. *Derechos Humanos y Cultura de Paz*. Recuperado de: www.unesco.org.

Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2017). *Derechos humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html>.

Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2024). El Pacto para el Futuro. <https://docs.un.org/es/A/RES/79/1>

Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2025). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainable-development/es/sustainable-development-goals/>

Organización Mundial de la Salud (OMS), (2017). *Violencia*. Recuperado de: <http://www.who.int/topics/violence/es/>.

Poma, L. (2006). Las relaciones interpersonales en la educación desde el paradigma de la convivencia. En *II Encuentro Internacional: La tutoría, eje de la convivencia y desarrollo integral*. Universidad César Vallejo-Trujillo. 23 de agosto 2006. 41 – 51.

Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Paidós.

Diccionario de la lengua española. Edición tricentenario. Real Academia Española de la Lengua (2016). Recuperado de: <http://www.rae.es/>.

Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*, celebrada el 28 de marzo al 2 de abril de 2004.

Rodríguez, L. (2015). Los efectos regresivos del discurso de la violencia escolar. Un análisis desde la óptica de la convivencia. En *Ciudadanía, agencia y emancipación. Diálogo entre disciplinas*. Juan Pablos editor.

Romero, C. y, Yurén, T. (2007). Ethos profesional, un dispositivo universitario y coformación. En *Reencuentro*, 49, 22-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004904.pdf>.

Sampieri, R., Fernández, C, y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Interamericana editores S.A. de C.V.

Santos, M. (2008). *Arqueología de los sentimientos de la escuela*. Bonum.

Santos, M. (2001). *La escuela que aprende*. Morata.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programa de estudio 2011*. Guía para el maestro. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación básica. Preescolar, primaria y secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Educación primaria. Consejos Técnicos Escolares. Fase intensiva*. México: Subsecretaría de Educación Básica.

Secretaría de educación Pública (SEP) (2016). *El modelo educativo 2016*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP)

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.

Secretaria de Educación Pública (SEP), (2025). *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Primaria de la Ciudad de México*. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos-2023/2023-08-22/marco-para-la-convivencia-escolar-primaria-ciudad-mexico.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2025). *Tema 2. Programa analítico*. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t2_orgcompleta_insumo1.pdf

Sobrado, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de investigación educativa*. 23, (1). 85-112.

Tallone, A. (2010). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de educación*. Número extraordinario. 115 – 135.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Consejería de educación de la Junta de Andalucía.

UNESCO (2023). *Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible*.

<https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/recommendation>

Valencia, A. (2003). El *ethos* juvenil en los bordes del dispositivo escolar. El caso de un dispositivo de educación media superior. En T. Yurén y C. Romero (coords.) (2003). *La formación de los jóvenes en México, dentro y fuera de los límites de la escuela*. Casa Juan Pablos.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. Paidós.

Yapu, M. (2006) (coord.). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. Universidad para la investigación estratégica en Bolivia.

Yurén, T. (2005). *Ethos* y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Pomares.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2017). *Convención sobre los Derechos del niño*. Recuperado de:

https://www.unicef.org/spanish/crc/index_framework.html.

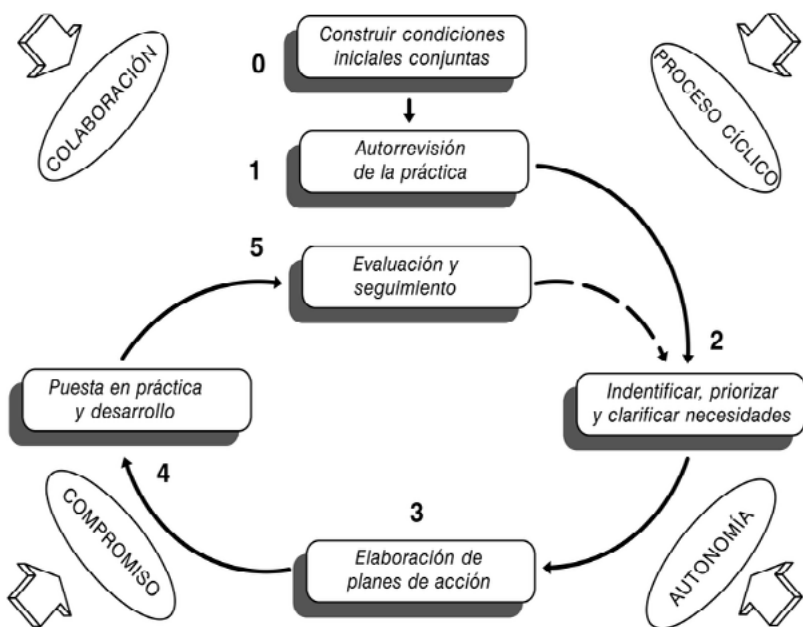
Valls, R. (Diciembre de 2005). El concepto de dignidad humana. En *Revista de Bioética y Derecho*. 5. Universidad de Barcelona. 1-5.

Villoro, L. (2000). *En Los linderos de la ética*. Siglo XXI Editores.

ANEXOS

INICIALES	PSEUD.	EDAD	FORMACIÓN	AÑOS SERVICIO	NIVEL	GRADO	SEXO
Ja	I1	50	NORMALISTA	30	PRIMARIA	5	HOMBRE
R	I2	23	NORMALISTA	23	PRIMARIA	4	HOMBRE
M	I3	35	NORMALISTA	12	PRIMARIA	1	MUJER
S	I4	28	LIC. PEDAGOGÍA	3	PRIMARIA	2	MUJER
P	I5	38	LIC. EDUCACIÓN FÍSICA	10	PRIMARIA	TODOS	HOMBRE
A	I6	34	LIC. PEDAGOGÍA	1	PRIMARIA	5	HOMBRE
L	I7	36	NORMALISTA	6	PRIMARIA	2	MUJER
J	I8	38	NORMALISTA	23	PRIMARIA	6	MUJER
E	19	40	NORMALISTA	12	PRIMARIA	4	HOMBRE
R	I11	25	NORMALISTA	1	PRIMARIA	4	MUJER
C	I13	25	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	3	PRIMARIA	5	MUJER
Si	I12	40	NORMALISTA	18	PRIMARIA	6	HOMBRE
An	I17	40	NORMALISTA	6	PRIMARIA	4	MUJER
F	I16	23	NORMALISTA	3	PRIMARIA	2	MUJER
CME	I10	40	LIC. PEDAGOGÍA	14	PRIMARIA	TODOS	MUJER
JPH	DI	54	NORMALISTA	33	PRIMARIA	TODOS	MUJER
J	CM	50		15	CONSERJE		HOMBRE
A	CF	50		18	CONSERJE		MUJER

Anexo 1. Tabla de informantes



Anexo 2. Modelo de proceso como metodología de trabajo para la intervención, retomado de Bolívar (2001).

PRIORIDAD: Convivencia escolar sana, pacífica y libre de violencia		DOCENTE:	GRADO Y GRUPO:
Problema o factor crítico: Necesidad de promover una convivencia pacífica y libre de violencia, ante las diversas problemáticas que existen en la comunidad escolar.			
Objetivo: Desarrollar una convivencia escolar sana, pacífica y libre de violencia en la comunidad educativa, a través de la implementación de nociones para la promoción y aplicación del marco para la convivencia escolar; así como el aprovechamiento de la experiencia de los docentes, a través de intercambio de estrategias exitosas para la atención de las problemáticas en este rubro, en un entorno de trabajo colectivo			
ASPECTO 1: Problemáticas en torno a la convivencia.		ASPECTO 2: Estrategias implementadas con éxito.	
ASPECTO 3: Estrategias con bajo resultado.		ASPECTO 4: Características y necesidades de un docente para promover la convivencia.	

1

Anexo 3. Formato que se aplicó en la reunión del CTE de septiembre

**ETHOS DOCENTE PARA TRANSFORMAR LA CONVIVENCIA
EN LA ESCUELA MEXICANA**

Alfonso Luna Martínez

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN MARZO DE 2026, EN
SOLAR, SERVICIOS EDITORIALES, S. A. DE C. V., CALLE
2, NO. 21, COLONIA SAN PEDRO DE LOS PINOS, CDMX

TIRAJE 1000 EJEMPLARES
PAIDEPRÁXICO EDITORES



