

---

## **Estrategias docentes frente a la crisis y desajuste en la convivencia escolar**

*Alfonso Luna Martínez*

*Cecilia Navia Antezana*

### **Resumen**

Este capítulo aborda algunos de los resultados del proyecto de intervención: El ethos profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica de una escuela primaria (Luna, 2017), desarrollado en la Maestría en gestión de la convivencia en la escuela, derechos humanos, violencia y cultura de paz de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. El proyecto se planteó visibilizar algunas estrategias o mecanismos que los docentes del nivel básico operan frente a los cambios en torno a la gestión de la convivencia escolar, para transformarlas. La escuela se ubica en una zona periférica al sur de la Ciudad de México. Para ello, se estructuró un proyecto en dos fases, la primera para realizar un diagnóstico sobre la situación de la convivencia escolar, partiendo de una metodología cualitativa. A partir de los resultados de esta fase, se construyó una segunda, consistente en un dispositivo de intervención pertinente a las condiciones del centro escolar y de sus actores.

Entre otras situaciones problemáticas, los profesores viven con incertidumbre la atención de los problemas de convivencia escolar que surgen entre los estudiantes, la vinculación con padres de familia y autoridades educativas, así como la necesidad de implementar los lineamientos y programas de convivencia escolar que la Secretaría de Educación Pública (SEP), y otras instancias gubernamentales, proponen para las escuelas. Al desarrollar la intervención, se pudo

observar que los profesores son capaces de construir un conjunto de estrategias para atender las problemáticas que se les presentan. En este capítulo se caracterizan aquellas relacionadas con el desajuste generado por tales cambios.

## **I. Introducción**

En este capítulo se presentan resultados de la tesis El ethos profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica de una escuela primaria, que se planteó visibilizar algunas estrategias o mecanismos que los docentes del nivel básico operan frente a los cambios en torno a la gestión de la convivencia escolar, para transformarlas. Se analizan algunas estrategias que profesores de educación primaria desarrollaron para la atención de los problemas de convivencia en la escuela primaria. Se aborda el nivel de interacción del grupo de trabajo docente, esto es, el conjunto de tensiones y posibilidades que se produjeron entre profesores y la manera en que operaron sus disposiciones frente a los mismos, antes y durante el proceso de intervención implementado. Se describen algunos elementos del ethos profesional docente que representaron límites al logro de los objetivos del Sistema Educativo Nacional y de la propia institución escolar frente a las problemáticas de convivencia, particularmente en el desajuste de las relaciones intersubjetivas entre profesores.

Es preciso destacar que los docentes, como grupo profesional, se encuentran insertos en una institución que cambia constantemente. Su labor está situada en medio de procesos de reforma, como el iniciado en el año 2013 que, entre otros aspectos, colocó a los profesores ante mecanismos de evaluación vinculados a su permanencia laboral, que en conjunto añaden a su labor educativa, elementos de incertidumbre y tensión en el ejercicio de su práctica profesional. Este trabajo da cuenta

de la manera en que los docentes respondieron a los lineamientos y programas referidos a la convivencia en la escuela, en el marco de esta reforma educativa y durante el proceso de intervención.

## **II. Delimitación del problema y objeto de estudio**

La escuela primaria en la que se propuso esta intervención es un colegio completo, de horario matutino, ubicado en una zona periférica al sur de la Ciudad de México. Forma parte del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y su planta docente se integraba, al momento de la intervención, por nueve maestros frente a grupo, seis mujeres y tres hombres, un docente de educación física, uno encargado de biblioteca, una profesora al frente de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y una directora. Seis profesores tenían una formación normalista, tres con nivel de licenciatura y uno estudiaba posgrado. Más de la mitad trabajaba en otras escuelas durante el turno vespertino, sea en funciones docentes o de subdirección. La población escolar era en promedio de 360 alumnos, en igual número niños y niñas. Contaba con una amplia participación de los padres de familia.

El personal en esta escuela fue variando por diversas circunstancias, generando situaciones de inestabilidad en el grupo docente, sobre todo por la llegada de maestros de reciente ingreso al servicio profesional por medio de concursos de oposición a la docencia, en el marco de la Reforma Educativa y la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), que permitían la incorporación de profesores por concurso o examen de oposición.

Por otro lado, en la escuela se desarrollaban regularmente tanto reuniones de Consejo Técnico, como aquellas a las que convocaba la directora en el horario de receso. En éstas, se discutían diversas problemáticas y se generaban estrategias para el riguroso control de la puntualidad de los alumnos, sus resultados académicos, la conducta y el uso de uniformes y credenciales; pero a la vez se

restringía la intervención de los docentes, para plantear las condiciones relacionadas con su práctica en relación con la convivencia escolar. Con el objetivo de lograr el correcto funcionamiento del centro escolar y la convivencia adecuada de los estudiantes, los esfuerzos de la escuela se centraban en lograr la normalidad mínima, a la vez que atender los lineamientos y programas de convivencia escolar planteados por la política educativa vigente. Es en este marco que se implementa este proyecto de intervención, que se presentó a la comunidad articulado con la Ruta de Mejora Escolar, en la prioridad de Convivencia sana, pacífica y libre de violencia, para ser implementado en el ciclo escolar 2016-2017.

Se planteó como objetivo desarrollar una convivencia escolar sana, pacífica y libre de violencia en la comunidad educativa, a través de la puesta en marcha de acciones para la promoción y aplicación del Marco para la convivencia escolar (SEP, 2011), así como el aprovechamiento de la experiencia de los docentes, a través del intercambio de estrategias exitosas para la atención de las problemáticas en este rubro, en un entorno de trabajo colectivo. Como hemos dicho, el proyecto constó de dos fases, a saber, el diagnóstico y la intervención.

Para la intervención, se partió del supuesto de que, al intentar modificar las condiciones del sistema educativo y de las escuelas, se transgrede el estado de cosas y la hegemonía institucional. En cierta manera, intervenir en la escuela primaria significa ir en contra de la cultura hierática y casi sagrada de la institución (Dubet, 2006; Remedi, 2004), dando lugar a resistencias y fuerzas que desde su interior se niegan a transformar. Se asume por tanto, que todo acto de intervención es disruptivo de un orden que teme al desajuste, que lucha por mantenerse inmutable y reducir a toda costa los efectos de tal intromisión. De ahí que se pueden generar efectos previstos y no previstos, tensiones y resistencias, para lograr los objetivos pretendidos. Esto es, estrategias frente al desajuste, que de acuerdo con Gimeno (2013, p. 249), “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”. De esto se da cuenta en los siguientes apartados.

### **III. La convivencia escolar y ethos profesional docente**

La convivencia es una necesidad formativa de la sociedad actual (Delors, 1997). El conjunto de problemáticas sociales que emergen en un contexto de incertidumbre, violencia, injusticia social y de fractura de los lazos sociales, hace urgente, o cuando menos apremiante, que los seres humanos desarrollen capacidades para convivir colectivamente. En este sentido, la convivencia pacífica no se ve como una utopía, sino como un elemento presente en las relaciones humanas y condicionada cultural y estructuralmente. Ésta puede ser modificada a través de procesos pertinentes, lo cual constituyó el desafío de la intervención realizada.

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). Por otro lado, las niñas y los niños tienen derechos humanos, porque son “seres humanos y son también los titulares de sus propios derechos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2017). En ese sentido, 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 (UNICEF, 2017).

Es prudente mencionar que entendemos al ethos profesional docente, como un conjunto senso simbólico de elementos presentes en el actuar docente, construidos históricamente y que toman sentido a partir de las negociaciones y rituales (Collins, 2009) y de la interacción social (Romero y Yurén, 2007).

El ethos profesional se encuentra presente y guía las prácticas educativas, pero se modifica de manera continua, por ejemplo, en la profesión docente, éste va reconstruyéndose frente a las exigencias de reformas educativas, acción e interacción de los docentes en colectivo, de las relaciones entre los noveles y veteranos, entre otros aspectos.

Desde el punto de vista de Romero y Yurén (2007), el ethos profesional puede definirse como:

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 (p. 23).

Lo anterior resulta en condiciones específicas de corte senso afectivo y simbólico, que afectan a la práctica docente, esto es, las motivaciones, intereses, reglas no escritas, cultura institucional, ideales, pasiones y elementos de la vida cotidiana de los profesores. Es fundamental comprender al ethos, para desarrollar estrategias pertinentes que lo transformen en uno más coherente con las necesidades sociales en sentido amplio, y a las de la convivencia pacífica en el sentido estricto.

#### **IV. Estrategia metodológica**

El proyecto de intervención se desarrolló en dos fases. La primera de ellas fue un diagnóstico cualitativo, que permitió reconocer algunos límites que los docentes encontraban para la gestión de la convivencia escolar, entre los que destacan la desconfianza, la poca

colaboración entre el colectivo de profesores y la prevalencia de un discurso directivo que se superponía a las demandas y necesidades de los docentes. Además, se visualizaron algunas posibilidades para la intervención, como: la generación de encuentros entre docentes, el establecimiento de canales de comunicación y construcción de confianza entre éstos y la reflexión sobre las problemáticas de su convivencia. Los resultados del diagnóstico sirvieron como base para construir una intervención coherente con el mismo.

La segunda etapa, consistió en el diseño del dispositivo de intervención. Esta fase se subdividió en dos momentos, el primero para generar encuentros entre docentes, y el segundo para describir los procesos favorables al cambio escolar. Durante ambas etapas del proyecto, se pudo visibilizar algunos de los límites para la gestión de la convivencia pacífica en la escuela desde el colectivo docente.

Se partió de una perspectiva cualitativa, de acuerdo con los lineamientos propuestos por Bertely (2001) y Woods (1987). Los datos se recopilaron en una escuela primaria ubicada en una zona periférica de la Ciudad de México, entre agosto de 2015 y marzo de 2016. La información se recabó a partir de observaciones, entrevistas y análisis documental. En las observaciones, se intentaron visibilizar las interacciones entre sujetos, sus mecanismos de colaboración y estrategias para responder a las problemáticas vinculadas con la convivencia escolar. Los espacios de observación fueron el aula, el patio escolar, reuniones colegiadas del Consejo Técnico Escolar, reuniones espontáneas de docentes e intercambios en la dirección de la escuela. Se utilizó un cuaderno de nota para registrar las observaciones. Las entrevistas a profundidad se diseñaron con la intencionalidad de obtener datos correspondientes a las disposiciones con que los maestros atendieron la convivencia en la escuela. Éstas se aplicaron durante horarios libres de los maestros o a la salida de clase. Por último, se recurrió al análisis documental o revisión de diversas fuentes sobre la institución y las políticas educativas en torno a la convivencia pacífica, 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 y el derivado de la Reforma educativa contenida en el denominado Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2016 y 2017. Para el análisis de la información, se leyeron repetidamente los datos, y en algunos casos se escucharon varias veces las entrevistas grabadas para entenderlas de mejor manera.

Por último, se procedió a construir el informe de los resultados de la intervención, a través de explicaciones, entendidas como “conceptos y proposiciones teóricas” (Taylor y Bogdan, 1984). Todo lo anterior, en un proceso reflexivo y comprensivo para entender las problemáticas en torno a la convivencia en la escuela primaria citada.

Derivado de esto, se lograron visibilizar algunas estrategias o mecanismos que los docentes desplegaron frente a los cambios en torno a la convivencia escolar, los procesos de formación del grupo docente y del ethos profesional que se develan en las disposiciones para atender los problemas de la convivencia en la escuela.

## **V. Resultados**

### ***V.1 Estrategias para enfrentar la incertidumbre***

A lo largo del proceso de intervención, el grupo docente tuvo diversos momentos de tensión, los cuales condicionaron el avance de las estrategias propuestas, produciendo cierto estancamiento de los cambios.

El encuentro entre docentes, con trayectorias laborales y formativas y concepciones diversas sobre la educación y, en ciertos casos opuestas, generó una crisis en la escuela. Durante la intervención, ésta se manifestó como división del grupo docente y, en el distanciamiento entre los profesores con más antigüedad en la escuela y los noveles. Tal situación llegó en ocasiones a generar

cuestionamientos y descontento entre ambos grupos. La intervención se desarrolló en medio de esta crisis, con problemáticas tanto profesionales como personales, aspectos que en muchos momentos se encontraban articulados. Esto se pudo distinguir, por ejemplo, en las críticas que maestras de sexto y de primer grado expresaron hacia los profesores nuevos, al calificarlos como sonsos, que no saben, o exigir que la directora sea más dura con ellos. Dichas críticas se sumaron a las diferencias personales entre los mismos docentes, como se puede observar en el siguiente diálogo:

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 'N' 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).

Se observa en esta situación un momento de resistencia a la intervención, pues al llegar una maestra novel a la escuela, en agosto de 2016, el grupo docente se constituía en aproximadamente 40% de noveles y 60% de profesores con más años de servicio en la docencia. Esto generó un contrapeso de corte político, también ligado al hecho de que varios provenían de otras profesiones, distintas a la docente, en el marco del ingreso por concurso al Servicio Profesional (LGSPD, 2013). Por supuesto que esta condición generó ciertas reservas en estos profesores para colaborar en la intervención.

## ***V.2 Estrategias ante el desajuste***

Cada grupo de maestros adoptó estrategias ante el conflicto, tendientes a ajustar el desequilibrio que causó la intervención y la llegada de los nuevos docentes. Incluso, las nuevas condiciones causaron modificaciones al proyecto de intervención. Ante la incertidumbre, las respuestas fueron diversas en las que, siguiendo a Gimeno (2013) “se [expresaron] la anomia, el malestar y el deseo de huida” (p. 253).

En esta intervención se pudo observar, además, otras disposiciones docentes para buscar superar la crisis y el desajuste que, 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, se presentan aspectos relevantes en esta intervención.

### ***V.2.1 “La escuela no era así, ha cambiado”***

La directora de la escuela y los docentes que se asumían con más experiencia, compartían una serie de significados en torno a lo nuevo, en este caso, relacionado directamente con la Reforma Educativa de 2013-2017, a la que se le llamaba en múltiples ocasiones como “nueva reforma”. Existían además, tensiones que se manifestaban como visiones nostálgicas de “la escuela de antes” y de “los padres de familia de antes”.

Como hemos señalado, el proceso de intervención se desarrolló en el marco de la Reforma educativa 2013-2017, entre cuyos efectos, favoreció una crisis de identidad (Dubar, 2002) entre maestros con experiencia y noveles, maestros con formación inicial y con formación en disciplinas distintas a la docencia. Dicha crisis se manifestó como un conjunto de disposiciones donde los profesores con mayor antigüedad criticaban y menoscababan los esfuerzos de los recién incorporados al centro escolar. Al entrecruzamiento de trayectorias y formaciones, se sumó el descontento que tenían, tanto la directora como los maestros, con la Reforma Educativa. Esto generó resistencias y tensiones en torno a la identidad de red, siguiendo a Dubar (2002), 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). Por consiguiente, afectó al proceso de cambio presente en la escuela como institución y al ethos profesional de los maestros, en tanto se fueron manifestando formas distintas de identidad entre ellos.

### ***V.2.2 La crítica o denostación del otro***

Una de las principales estrategias adoptadas por los docentes, ante lo que consideraban pudiera atender a la manera en que siempre habían realizado las cosas, fue la crítica y la descalificación del otro. Esta situación no se manifestó de manera abierta, pero sí estaba relacionada con un ethos profesional ligado a un habitus (Bourdieu, 1990) que se resistía a ser transformado. Lo anterior resultó evidente cuando los docentes noveles intentaban desplegar acciones de transformación en la escuela, trastocando el contexto mismo en que los profesores se habían desarrollado durante su trayectoria en la escuela referida.

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. Los maestros con antigüedad optaron por denostar las acciones implementadas por los docentes noveles, considerarlas sin sustento o, de plano ignorarlas. Esta situación representó un choque entre los supuestos que los maestros antiguos tenían sobre los noveles, porque no coincidían con lo que sucedía en la realidad.

Por otro lado, esta resistencia parecía coincidir con la concepción que la directora tenía respecto a la Reforma Educativa, al considerar que ésta se había 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” (DBC-TE1216-02).

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” (DBC-TE1216-15). De ahí que está presente un contexto de resistencia a la Reforma Educativa, que develó una manera de expresarse en el rechazo o descalificación a los maestros noveles, a quienes, por su forma de ingreso al Sistema Educativo, se les identificó como producto de la reforma.

Durante el ciclo escolar 2015-2016, si bien no existió un apoyo generalizado a las iniciativas de la intervención, en su fase de diagnóstico, sí fue posible construir un ambiente de confianza y establecer encuentros con los profesores para acercarlos al proceso. Sin embargo, tras el inicio del ciclo 2016-2017, durante la implementación de la intervención, las diferencias se hicieron evidentes. Lo anterior se sumó a la llegada de una nueva maestra, por lo que el grupo de noveles se fortaleció y pudo hacer ciertos contrapesos ante la postura hegemónica. En cierta manera, esto contribuyó a formar un “proceso de negociación de reglas y normas, de referencias comunes [que] es necesariamente conflictivo en parte” (Dubar, 2002, p. 144). La construcción de las nuevas condiciones, se fue desarrollando a partir de reuniones informales entre docentes y charlas al inicio de la jornada escolar, en el receso y durante la salida de la escuela, en las cuales los profesores acordaron: “pronunciar sus desacuerdos” (Opi1116-01).

### ***V.2.3 Simulación y evasión de las responsabilidades***

Los maestros desarrollaban, como estrategias, la simulación y evasión de responsabilidades en prácticas como: cumplir con sus evidencias, llenar los formatos, simular que se está haciendo algo frente al problema de la convivencia y otros asuntos de la escuela. Por ejemplo, durante la reunión del CTE de agosto de 2016, el colectivo propuso un acuerdo para establecer el reglamento en la escuela, mismo que se debía trabajar entre los docentes (Opi0816-10). Los profesores lograron este acuerdo, en uno de los pocos espacios que la directora aperturó para que pudieran opinar sobre el reglamento escolar y realizar adecuaciones en su redacción.

Una vez hecho el reglamento, acordaron que el primer día de clases cada maestro recabaría la firma de los padres de familia. Plantearon 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 (SEP, 2011), en última instancia funcionó como un mecanismo de simulación, que buscaba recabar evidencias de que los padres de familia estaban enterados de las obligaciones que tenían frente al centro escolar, y a la vez prevenir los posibles conflictos que pudieran presentarse posteriormente.

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). Superar la simulación fue una tarea compleja, porque esta práctica persistió en el centro escolar.

#### ***V.2.4 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 durante el receso escolar, cuando un docente comentó con sus compañeros su desacuerdo por la excesiva presión que el grupo de maestros ejercía contra él, y la crítica constante a su trabajo, ante lo que una maestra respondió: “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).

Siguiendo esta lógica, para la directora 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). De este modo, se pretendía que los profesores fueran adaptando sus prácticas en una misma dirección, a saber, la que proponía la autoridad; los docentes se acomodaban al estilo directivo y no la directora al estilo docente. Ante esto, los profesores desarrollaron estrategias que evitaban el conflicto con la directora y con los otros docentes, haciendo y diciendo lo que se debe

y evitando lo que no. Esta situación condujo a “atascos prácticos” (Romero y Yurén, 2007, p. 23) porque algunos de ellos dejaron su afán transformador y optaron por asumir una posición conveniente con la cultura magisterial dominante del centro escolar.

Tal forma de reaccionar provenía 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 su disposición favorable a la intervención y los cambios en la escuela. No decir nada era más sencillo, les evitaba problemas, aunque a la vez, limitaba su experiencia educativa bajo una lógica de beneficio y riesgo.

### ***V.2.5 Imposibilidad de constituirse como sujetos de libertad***

En la escuela se hizo presente una fuerza que operó sobre la forma de pensar de los docentes y les impedía constituirse como sujetos de libertad. Esto en virtud de las barreras que condicionaban la capacidad 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, 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 y de uniformizar sus prácticas.

Lo anterior, se expresaba a través de supuestos y concepciones, así como de la negociación de significados que buscaban, no directamente, sino 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 adquirió significados particulares, porque implicó moldear o formar a los docentes en ciertos valores y principios para la acción.

De acuerdo con Romero y Yurén (2007), la prescripción de formas de ser y actuar, limitan “las situaciones formativas para que los

principios contruidos 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 docentes 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 estuvieran plenamente desarrolladas, podrían rendir buenos frutos al colectivo.

### ***V.2.6 Formación y competencias limitadas***

Entre el colectivo docente existía la necesidad de formarse en el ámbito de estrategias para afrontar los problemas de convivencia entre alumnos, maestros y con la comunidad escolar. Esta necesidad provenía de las experiencias escolares, ya que, como mencionaron algunos maestros, “se requieren asesorías de ¿cómo tratar al alumno? (Edim0192); “más tiempo para leer”; “métodos para salvar los problemas que tenemos” (Edim0195). Tales requerimientos tocaban un aspecto formativo que estaba ausente entre docentes, sobre todo en el caso de la convivencia escolar. Se actuaba más bien con estrategias derivadas de la experimentación, de experiencias previas, que surgían desde el sentido común o con base en ciertas maneras prescritas en manuales como el Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE) y promovidas por algunas instancias como la Unidad de atención al maltrato y abuso sexual infantil (UAMASI).

La oferta de cursos de actualización estuvo presente continuamente en la escuela, pero con algunos límites. Por ejemplo, durante el mes de febrero de 2017, las autoridades escolares circularon un memorando en el que se daban a conocer cursos para docentes con valor curricular, entre los cuales se encontraban algunos relacionados con la convivencia. Sin embargo, ningún maestro se inscribió, señalando 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, que se encontraban saturados o bien no tenían tiempo para asistir” (Opi0217-01).

Esta limitante formativa estuvo presente durante toda la intervención, ya que pocos docentes tenían formación previa en convivencia escolar. En general, el interés de los profesores por buscar opciones de autoformación o coformación, sobre temas relacionados con la convivencia escolar no fue evidente. Al contrario, mostraron poca motivación para tomar alguna opción formativa de las ofertadas por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) o, incluso, para buscar cursos o documentos en otras instancias o instituciones.

## **Conclusiones**

Construir la convivencia pacífica es una tarea compleja, que no se resuelve con la mera implementación de un modelo o reforma educativa, que parece orientarse como forma de control. 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, con los alumnos y los padres de familia. De ahí que se hace fundamental valorar la interrelación de los diferentes actores educativos, vinculados al desarrollo ético, socioafectivo e intelectual del alumnado (Tuvilla, 2004), y a la consideración de los estudiantes como sujetos de derecho (UNICEF, 2007).

La autoridad directiva es fundamental en la escuela, en la medida que demuestre apertura y facilite el intercambio entre docentes, y que también posibilite el desarrollo de procesos eficientes para atender las problemáticas. Asimismo, como se demuestra en este trabajo, la construcción de propuestas que favorezcan la convivencia escolar también parte de la interacción del colegiado docente,

que debe enfrentar los límites de un sistema educativo que tiende a restringir la actuación colegiada y autónoma de los docentes.

El CTE puede y debe ser un espacio para el desarrollo de la comunidad de práctica (Wenger, 2001) y de los procesos reflexivos y deliberativos que conlleva. Sin embargo, en muchas ocasiones éste se encuentra limitado por el control directivo y se convierte en una especie de escenario donde los docentes se encuentran pasivos frente a la actuación directiva, cuando deben ser sujetos activos en el CTE.

En este sentido, la suma de las experiencias de los docentes con mayor experiencia y mayor tiempo de servicio y de los conocimientos de los noveles, pueden producir transformaciones importantes para la convivencia escolar; esto implica el reconocerse, el verse de otro modo, y construir un ethos docente que logre distanciarse de formas restrictivas y tradicionales en el ejercicio de la docencia.

Muchas experiencias y conocimientos de los profesores son valiosos; es necesario generar espacios para intercambiarlos y movilizarlos, a partir de negociaciones y rituales (Collins, 2009) y de la interacción social (Romero y Yurén, 2007). De ahí que cuando los docentes se asumen de otro modo, tomando consciencia y responsabilidad sobre los cambios de la escuela, pueden generar estrategias con efectos positivos en la mejora del centro escolar.

Es necesario generar procesos autoformativos de los docentes frente a la convivencia, que puedan potenciar los efectos de sus disposiciones en la escuela, en el aula, entre los padres y con los otros docentes, en el sentido de ir reconstruyendo el sentido que tiene para ellos la profesión. Esto puede permitirles responder, desde una postura más reflexiva, a las exigencias de reformas educativas y a las necesidades que les plantea la práctica con los alumnos, y en particular, las derivadas de la convivencia escolar.

Se trata de generar condiciones en las que se pueda transitar de una cultura magisterial que tiende a reproducir prácticas disciplinarias autoritarias hacia los alumnos, hacia un conjunto de creencias, valores, supuestos que atiendan los problemas de convivencia

escolar en una perspectiva situada, que reconozca las problemáticas sociohistóricas que afectan la vida escolar y de sus estudiantes.

Es necesario generar procesos de reconocimiento y motivación entre docentes, que no se basen en el control directivo o la sanción, sino en sus capacidades, aceptando que 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 y contextuales.

## Referencias

- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las “clases” en: P. Bourdieu. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Madrid, España: Anthropos.
- Delors, J., et al. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una motivación*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid, España: Morata.
- Ley del Servicio Profesional Docente* (2013). México: H. Cámara de Diputados.
- Luna, A. (2017). *El ethos profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica de una escuela primaria*. Tesis de maestría. UPN.
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. México: Paidós.
- Remedi, E. (2004). *La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa. 28 de marzo al 2 de abril de 2004*. México: UPN.

- Romero, C. y Yurén, T. (2007). Ethos profesional, un dispositivo universitario y coformación. En *Reencuentro*, 49, 22-29.
- SEP (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria del Distrito Federal*. México: SEP.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. España: Consejería de educación de la Junta de Andalucía.
- UNICEF (2017). *Convención sobre los Derechos del niño*. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/crc/index\\_framework.html](https://www.unicef.org/spanish/crc/index_framework.html).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Paidós.