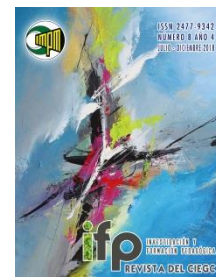




INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEGC

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

***Ethos* docente y convivencia pacífica en una escuela primaria**

Teacher's ethos and peaceful coexistence in a primary school

Alfonso Luna Martínez¹ y Cecilia Navia Antezana²
ceeci@yahoo.com

¹ Maestro de Educación Básica, en la Secretaría de Educación Pública. Egresado de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, Cultura de Paz y Derechos Humanos, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. (México)

² Universidad Pedagógica Nacional (México)

Recibido 12 de abril de 2018 / aprobado 30 de mayo de 2018

Palabras clave

Ethos
profesional,
convivencia
escolar,
estrategias para
la convivencia.

Resumen

Se presentan resultados del proyecto “El *ethos* profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica en una escuela primaria”. Desde una metodología cualitativa se analizaron las prácticas de intervención en la gestión de la convivencia de maestros en una escuela primaria del sur de la Ciudad de México. Se encontró que los docentes realizan sus prácticas desde ciertos significados y posiciones éticas que van desde ser responsables hacia los alumnos, tener una actitud profesional en medio de condiciones que les exigen adaptarse al sistema, establecer estrategias de intervención y de cuidado hacia la convivencia de los estudiantes, y responder a estas problemáticas con limitados procesos de formación y actualización. Desde estas posiciones los docentes pueden reconocer y significar la convivencia y sus problemáticas

Keywords

Professional
ethos, school
coexistence,
strategies for
coexistence

Abstract

The results of the diagnosis of the project "The professional teaching *ethos* in the construction of peaceful coexistence in a primary school". From a qualitative methodology, the intervention practices of teacher were analyzed. It was found that teachers perform their practices from certain meanings and ethical positions that range from being responsible to students, having a professional attitude in the midst of conditions that require them to adapt to the system, establish strategies for intervention and care towards the coexistence of students, and respond to these problems with limited training and updating processes. From these positions teachers can recognize and mean coexistence and its problems.



Introducción

El proyecto “El *ethos* profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica en una escuela primaria” se planteó como objetivo generar alternativas de formación docente para atender la convivencia pacífica de una escuela primaria, a partir de un diagnóstico situado de las prácticas y disposiciones de los docentes frente a esta temática.

Considerando las problemáticas sociales y educativas actuales, a nivel global y local, la convivencia pacífica se constituye cada vez más en una necesidad apremiante en la escuela primaria. Sin embargo, fomentar la convivencia pacífica en la escuela es una tarea compleja debido a que en esta institución las prácticas docentes tienden a estar planteadas desde un *ethos* exclusivo y no democrático, por lo que es necesario imaginar y desplegar otras maneras de actuar la convivencia, esto es, desde un *ethos* inclusivo y democrático (Rodríguez, 2015).

Tales maneras de actuar se producen como dispositivos formativos, que de acuerdo con Yurén (2005) se pueden entender como:

El conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas que obedecen a las formas de acción o interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, lo cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales.

Navia (2006) y Yurén (2005), coinciden en la necesidad de establecer procesos formativos tendientes a generar prácticas inclusivas y democráticas, autónomas, autorreguladas, prudentes, que integren el cuidado de sí y de los otros. Esto es posible si se asume una actitud crítica frente a prácticas individuales y heterónomas, rígidas, centradas en el control, la disciplina y la cultura del miedo, como características esenciales del ser maestro.

En el caso de la convivencia en la escuela Delors (1997), Nussbaum (2013) y Freire (2004), subrayan la importancia de que en los procesos formativos de las instituciones educativas se integre el reconocimiento de los otros y de la dignidad humana. A su vez, se requiere el desarrollo de competencias para convivir en la sociedad de manera pacífica, en tanto los estudiantes puedan entenderse como parte de un todo más amplio y, de este modo, puedan actuar con responsabilidad frente a sus problemáticas.

Convivir con otros en la sociedad y en la escuela resulta problemático porque existen diversas maneras de interactuar con los demás. En cierto sentido la convivencia siempre es adjetivada, porque tiene intencionalidad y se construye por elementos de carácter diverso y en contextos específicos. De acuerdo con Xares (2006), ésta puede definirse como “vivir unos con otros basándonos en determinadas relaciones y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado” y pueden referirse a contenidos morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, sociales y educativos.

Derivado de lo anterior, es posible reconocer que la convivencia escolar se pone de manifiesto en las interacciones de los alumnos, profesores, autoridades, padres de familia y otros actores educativos, en un contexto situado o determinado. Todos ellos son corresponsables tanto de las problemáticas como de sus soluciones. Es decir, en el tema de la convivencia, escuela y sociedad están íntimamente interrelacionados.

La convivencia nos puede remitir a la interacción entre los sujetos, pero también a una forma de construir comunidad. 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”. En este orden de ideas, las relaciones que se producen entre sujetos educativos siempre son formativas lo que justifica la relevancia de analizarlas y transformarlas. Al respecto 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).

En relación a lo anterior consideramos que para garantizar la convivencia en la escuela, es urgente mejorar las interacciones entre en el colectivo docente, pues es difícil convocar a los estudiantes a tener un comportamiento si los profesores no pueden gestionar sus propios conflictos. Es claro que tanto las prácticas de interacción de los estudiantes como de los docentes responden a las condiciones sociales de la escuela pero también pueden contribuir a mejorarla: “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 (Tuvilla, 2004).

Sin embargo, la convivencia no siempre se desarrolla de manera pacífica entre los distintos actores del centro educativo, pues en toda relación se hacen presentes tensiones y conflictos, sea de los maestros con sus estudiantes o con sus pares. Para afrontarlas toma relevancia el ejercicio diagnóstico que planteamos, dado que nos permite develar algunas dimensiones desde donde se pueda mejorar la convivencia pacífica en la escuela primaria.

Metodología

En este trabajo se empleó el método cualitativo con base en los planteamientos de Bertely (2001), Yapu (2006) y Woods (1987). Se analizó la convivencia en dos fases. En un primer momento se diagnosticó el “dispositivo de referencia”, Yurén (2005), para develar los elementos del *ethos* profesional que están presentes en las prácticas docentes, orientadas ya sea hacia la preservación o bien a la transformación de las condiciones de convivencia en la escuela, entendidas estas últimas como líneas de quiebre, Deleuze (1990). En un segundo momento, se procedió a identificar las posibilidades de intervención y las alternativas para la reconstrucción de la realidad escolar.

Los datos se recabaron en una escuela primaria de la Ciudad de México, entre agosto del 2015 a marzo del 2016. La escuela es de organización completa, es decir atiende todos los grados escolares, y en general cuenta con todos los servicios educativos, como biblioteca, laboratorio de computación y programas de apoyo educativos. Por su ubicación en la zona conurbada, la mayor parte de los estudiantes provienen de familias de bajos recursos económicos. Durante el estudio laboraban en la escuela doce maestros (nueve frente a grupo, uno de educación física, uno encargado de biblioteca, una maestra al frente de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) y una directora. Nueve maestros se formaron en escuelas normales y tres de ellos en otras instituciones, aunque con carreras relacionadas con el campo educativo.

La información se recopiló a partir de observaciones, entrevistas y análisis documental. En las observaciones, procuramos visibilizar las interacciones entre sujetos, sus mecanismos de colaboración y estrategias de responder a las problemáticas vinculadas con la convivencia escolar. Éstas se realizaron en: a) aula, en la clase de Formación cívica y ética, la de Educación física; b) patio escolar, durante la hora del receso principalmente; c)

reuniones colegiadas del Consejo Técnico Escolar y de docentes a la hora de receso; d) dirección, en las interacciones entre docentes y directora y, d) momentos de charlas o intercambio entre maestros en la hora de entrada, viajes en automóvil, en la biblioteca, el patio escolar, hora de educación física y otros momentos de interacción que surgieron en la cotidianidad escolar.

Los datos de la observación se recabaron en un cuaderno de notas, tomándolas cada hora. Posteriormente se transcribieron en formato word incluyendo: fecha, hora, escuela, localidad, maestro, grado y grupo, el tiempo de observación y el nombre del observador, lo anterior de acuerdo con Bertely (2001). Los registros de las observación 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).

Las entrevistas a profundidad se diseñaron con la intencionalidad de obtener datos correspondientes a las disposiciones con que los maestros atienden la convivencia en la escuela. Se aplicaron principalmente durante horarios libres de los maestros o a la salida de clase. A las entrevistas se les asignó 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 y transcribieron en word. 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.

Para el análisis se leyeron “repetidamente los datos” para conocerlos con el mayor detalle posible (Taylor y Bogdan, 1984) y en algunos casos se escucharon varias veces las entrevistas grabadas para entenderlas de mejor manera. En un segundo momento se realizaron 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, se anotaran comentarios sobre los elementos que eran recurrentes en lo que decían y hacían los informantes, apegándonos en este ejercicio lo más posible a las frases y acciones 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.

A lo anterior, siguió una cuarta fase consistente en “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, procedimos a construir el diagnóstico a través del desarrollo de explicaciones, entendidas como “conceptos y proposiciones teóricas”, Taylor y Bogdan (1984). Éstas nos ayudaron a comprender lo que sucedía en un proceso intuitivo, ya que implicó reflexionar sobre los datos y buscar los elementos para entender las problemáticas en torno a la convivencia en la escuela primaria citada.

Tras el análisis surgieron las dimensiones y categorías que se describen en la Tabla 1.

Tabla 1.
Dimensiones y categorías de la convivencia en una escuela primaria

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

Condiciones de la convivencia pacífica en la escuela

El análisis de la información permitió identificar cinco dimensiones de la convivencia pacífica en la escuela, que fueron: significados de la profesión, posiciones éticas de los docentes en el ejercicio profesional, aspectos relevantes de la práctica docente, problemáticas de convivencia y estrategias en torno a la convivencia.

Significados de la profesión

Respecto al significado que los docentes asignaban a la profesión, en general refirieron que su inserción a la docencia estuvo vinculada a una disposición favorable a la misma. Esto se advierte, por ejemplo, en que muchos de ellos se formaron en escuelas normales. Sin embargo, varios expresaron que las expectativas y motivación para acercarse a la docencia se derivaron de la influencia de sus padres o familiares, que también fueron docentes. De ahí que encontramos que heredaban o reproducían los significados atribuidos por sus familiares en torno a la misma. Así encontramos referencias a una relación identitaria con la docencia ligada al “amor por los niños” o a la elección de la profesión por el “ejemplo y consejo” (Edim0169) de sus familiares.

También encontramos elementos motivacionales de tipo afectivo que los acercaba a la profesión, tales como elegir la carrera por lo “hermoso de la profesión” (Edim0109) y el hecho de que les representaba una oportunidad de poder “convivir con los niños” (Edim0113). De este modo, la motivación se presenta como un elemento que legitima la profesión, pues al ser entendida como vocación, el maestro no se considera como los demás trabajadores, 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”, Dubet (2006).

Posiciones éticas de los docentes en el ejercicio profesional

La segunda dimensión dio cuenta de la presencia de posiciones éticas de los docentes en su ejercicio profesional, las que giraban en torno a la responsabilidad frente a los alumnos y la responsabilidad frente a la sociedad.

Respecto a la primera, los profesores señalaron la importancia de formar a los estudiantes con un sentido ético y ciudadano: “El profesor no realiza su actividad de manera vacía, sino intencionada, sus esfuerzos formativos se orientan para que los alumnos sean

“personas bien”, (Edim0113). También se hizo referencia a la importancia de formar para “que sean buenos ciudadanos” (Edim0128).

La responsabilidad frente a la sociedad está relacionada con la idea de formar “personas productivas”. De esta manera la responsabilidad frente a los alumnos se considera también, como un ejercicio que tenga impacto social. Del mismo modo se considera que el profesional docente busca formar, hacer personas que sirvan o sean útiles a la sociedad; ayuda al alumno a lograr sus metas.

Aspectos relevantes de la práctica docente

En esta dimensión se da cuenta de: la Adaptación al sistema; la Docencia como responsabilidad, cuidado y prevención sobre los niños y por último la Docencia como actividad entre la poca preparación y la actualización.

En relación con la adaptación al sistema, se puede notar en el discurso y práctica de algunos maestros, que existen formas diferenciadas de desempeño de su profesión según el tiempo que llevan ejerciendo la docencia. Así, encontramos distinciones que señalan que los maestros de reciente ingreso, los maestros noveles, se identifican de manera positiva como profesionales que “se esmeran” (Edim0123). En sentido contrario, observamos que contraponen la imagen de docentes, con más años de experiencia, de manera negativa, atribuyéndoles características como: “ha perdido el amor por el magisterio”, se deslinda de lo que “no le corresponde” (Edi1238).

Esta situación tiene un aspecto motivacional doble, por un lado, los maestros de reciente ingreso tratan de orientar sus intereses hacia el ideal de docente que promueve el sistema educativo. Esto se encuentra ligado a las nuevas modalidades de ingreso y permanencia laboral que, en el caso de México, está articulado a la idea de un perfil de idoneidad de la docencia que debe ser evaluado en diferentes momentos y por diferentes procedimientos. De esta manera, el maestro que “se esmera”, se interesa tanto en obtener experticia en su práctica como en mantener una permanencia laboral en el sistema. Observamos a su vez que, conforme se insertan en el medio y se socializan en el medio magisterial, se van adaptando y adecuando a las normas del sistema y pueden cambiar hacia la búsqueda de otros intereses.

De ahí que la motivación docente puede estar articulada a diversas preocupaciones “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”, Dubet (2006).

El segundo aspecto relevante sobre la práctica docente hace mención a la docencia como responsabilidad, cuidado y prevención sobre los niños. La idea de responsabilidad se traduce en varias afirmaciones a la definición de una política de seguridad de los niños, pero también de los maestros. Rodríguez (2015), señala que esta política de seguridad “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”. Esto conduce a que los maestros, ante la posibilidad de que algo suceda a los niños, tiendan a hacerse presentes en todas partes y en todo momento, favoreciendo la constitución de un dispositivo defensivo continuo de seguridad que los convierte en una especie de vigilantes de los estudiantes, de los otros profesores y de sí mismos, y en el peor de los casos favoreciendo procesos de exclusión.

La posibilidad de tener mil ojos, estar atentos en todos lados, aunque no se esté allí, nos remite a la idea de panoptismo propuesta por Foucault (1999) con el que, a través de la vigilancia e inspección continua, se logra en los niños: “ausencia de ruido, ausencia de charla, ausencia de disipación”.

Otro aspecto relevante se refiere a la docencia en relación a la formación docente, caracterizada como una actividad que oscila entre la poca preparación y la actualización. 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 a ellos.

Problemáticas de convivencia que reconocen los docentes

Las diversas maneras de concebir la convivencia, las interacciones conflictivas con los estudiantes así como con sus pares constituyen para los docentes algunos problemas de la

convivencia escolar.

En cuanto a las diferentes formas de concebir la convivencia, encontramos que para los docentes ésta se constituye en relación con el respeto y la conducta de los estudiantes, generalmente vistos de manera negativa, como la falta de respeto y mala conducta. A su vez está presente la idea de que promover la convivencia escolar se convierte en una oportunidad para “corregir” al alumno y hacerle comprender cuál debería ser su comportamiento ideal en la escuela, frente a sus compañeros y los profesores.

Relacionado con lo último, está presente la vinculación que se hace a la noción de convivencia con la idea de que los estudiantes sean capaces de “demostrar su afecto” de un ser humano hacia otro, pero llama la atención que se hace referencia a la idea de la relación del alumno hacia el maestro, con lo que se puede identificar la presencia de una tensión de la convivencia escolar no sólo entre los alumnos, sino también con los profesores. Esta tensión se advierte por ejemplo, cuando los docentes señalan que en años anteriores tenían posibilidades de hacer frente a los problemas de convivencia, entendida ésta como la práctica de “corregir” al alumno y de hacerlo comprender, mientras que ahora, esta tarea se les hace más difícil.

En relación con las interacciones conflictivas entre los alumnos, los docentes señalan que responden a problemáticas sociales que son llevadas a la escuela. De ahí que en la escuela se reproducen cuando intentan dirimir sus diferencias o establecer diversas formas de interacción en la escuela. Esto genera, según los maestros problemas entre pares como discusiones entre estudiantes, acciones directas como molestar a los demás, sacarles sangre de la nariz, golpearlos, entre otras acciones.

Refiriéndonos a la interacción que se produce entre estudiantes y maestro, los docentes señalan como problemas la pérdida de respeto hacia ellos; así como, una especie de añoranza hacia lo que era la figura del profesor para los alumnos, así como una tendencia, presente en la actualidad, para mirarlo como una persona “normal” o como alguien que los “debe cuidar”.

Los docentes también identifican problemas como la indisciplina, la falta de compañerismo, la poca disposición de los estudiantes a trabajar y la “pérdida de educación”.

También señalan que los problemas de indisciplina o mala conducta afectan el aprovechamiento escolar, ya que los alumnos al estar moviéndose o haciendo desorden, dejan de atender al maestro.

Consideramos relevante a su vez que los profesores identifican como problemáticas de la convivencia escolar aquellas derivadas de la interacción entre los mismos maestros. Entre ellas señalan que existe falta de apoyo entre docentes así como que señalan que entre ellos se manifiestan actitudes de bombardeo de unos a otros. Además de esto, manifiestan la presencia de ciertas prácticas de autoprotección docente, comprendida como evitar hacer comentarios o señalamientos de prácticas que afectan la convivencia escolar generadas por otros maestros, bajo la idea de eludir conflictos o problemas en un futuro, tal como evitar ser señalados o cuestionados por sus pares cuando ellos puedan tener alguna acción inadecuada.

Los profesores expresan que existe poco apoyo o interacciones que favorecen la colaboración entre ellos, lo que obstaculiza la posibilidad de enfrentar de manera colegiada la convivencia escolar. A ello se le suma la falta de formación, competencias y herramientas para identificar problemas de convivencia y resolverlos, sea que se atiendan de manera individual o colectiva. Finalmente señalan que en las reuniones colegiadas, como las que se realizan en los Consejos técnicos u otras, se aborda muy poco o se elude la atención de estas problemáticas, y cuando se toca alguna de ellas la discusión se orienta más hacia obtener “recetas” que resuelvan las problemáticas y no a reflexionar de manera profunda sobre las mismas.

Estrategias en torno a la convivencia desplegadas por los docentes

Los maestros 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), darles confianza.

En el mismo sentido, los maestros intentan establecer ambientes para la convivencia en la escuela, mediados por un reglamento en el aula, la puesta de límites y normas, «conducir a los alumnos para que vean lo importante» (Edif1033), hablar sobre valores para

que se practiquen, leer y hacer actividades, realizar investigaciones o dibujos sobre valores, decirles las consecuencias de su comportamiento.

Por otro lado, frente a la convivencia en la escuela, los docentes adoptan una serie de estrategias que tienen más relación con simular o protegerse en relación a las autoridades o sus pares, que en favorecer un ambiente favorable a la convivencia. Entre ellas destacan, por ejemplo, realizar acciones que se hagan notar o que dejen evidencias, en documentos, posters, u otros recursos, con el objeto de “mostrar” que promueven la convivencia pacífica en la escuela, aun cuando estas prácticas no logren trascender o afectar de manera positiva a la misma.

A manera de conclusiones

Con el análisis precedente hemos podido vislumbrar ciertas posibilidades del *ethos* profesional docente para transformar las condiciones de convivencia en la escuela. A continuación presentamos algunas de éstas.

Ante las problemáticas que los docentes viven en los centros escolares, se hace necesario establecer estrategias formativas con miras a modificar los supuestos que los docentes tienen sobre su práctica docente en relación con la convivencia escolar. Principalmente, acercarlos a procesos de sensibilización que les ayuden a comprender la responsabilidad que su labor tiene en la construcción de ambientes de aprendizaje donde exista respeto y reconocimiento de la dignidad humana de los diversos actores.

Por otro lado, resulta fundamental ofrecer a los docentes la posibilidad de analizar colegiadamente las problemáticas escolares relacionadas con la convivencia en la escuela, establecer planes de acción y buscar herramientas teóricas y prácticas para atenderlas. El Consejo Técnico escolar resulta ser un espacio útil para tal fin.

Es necesario construir estrategias transversales a las diferentes responsabilidades que integran la función docente. Esto permitirá que los maestros, como colectivo docente, desarrollen estructurantemente habilidades de convivencia pacífica, tales como la negociación, la participación democrática y la responsabilidad.

Es posible atender las necesidades formativas de los docentes, pero los cambios deben ser graduales e involucrar el diálogo colectivo, la colaboración y participación de todos.

Transformar el *ethos* profesional docente implica modificar los supuestos, los valores, las aspiraciones y las prácticas de manera razonada e intencional, para orientarlas al logro de la convivencia pacífica en la escuela.

Referencias

- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En AA.VV. *Michel Foucault, filósofo*, 155 - 163. España: Gedisa.
- Delors, J. (coord.). (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. España: Gedisa.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Brasil: Paz e terra.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares.
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. España: Paidós.
- Rodríguez, L. (2015). Los efectos regresivos del discurso de la violencia escolar. Un análisis desde la óptica de la convivencia. En J. Espinosa y T. Yurén (Coords.). *Ciudadanía, agencia y emancipación. Diálogo entre disciplinas*, 43 – 55. México: Juan Pablos Editor.
- 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.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Xares, J. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. España: Imprimiex.
- Yapu, M. (2006) (coord.). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. Bolivia: 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*, 19-45. México: Pomares.