



ETHOS PROFESIONAL Y PRÁCTICAS DOCENTES EN TORNO A LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA EN EL MARCO DEL MODELO EDUCATIVO 2016

ALFONSO LUNA MARTÍNEZ
DOCENTE SEP

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN Y VALORES

Resumen

La construcción de la convivencia en la escuela es relevante en virtud del conjunto de problemáticas sociales que hay en torno a la violencia. En la escuela primaria, los profesores despliegan un conjunto de prácticas para atenderlos. Estas disposiciones se desarrollan en medio de tensiones y una cultura institucional que tiende a la preservación del estado de cosas y desdeña aquellas manifestaciones de diferencia o que pretendan su transformación. Lo anterior se muestra como una serie de prácticas ante la transgresión o el desajuste. No obstante estas tensiones, es necesario que en el ámbito de la educación primaria, los docentes desarrollen un ethos profesional diferente, esto es, un conjunto disposicional que pase de las formas heterónomas y autoritarias, hacia uno que se acerque a un enfoque respetuoso de los Derechos humanos de los niños.

Esta ponencia da cuenta y rescata elementos del trabajo de intervención desarrollado en una escuela primaria en la Delegación de Tlalpan, Ciudad de México. El proyecto se orientó a la búsqueda de posibilidades desde la configuración del *ethos* profesional docente, para atender las problemáticas de convivencia en la escuela. Principalmente en lo que se refiere al desarrollo del colectivo docente como comunidad que reflexiona, genera encuentros y participa para la mejora de sus disposiciones. Todo lo anterior en el marco de la política educativa actual y el proceso de implementación del Modelo Educativo 2016.

Palabras clave: dispositivo de intervención, *ethos* profesional, convivencia, disposiciones docentes.

INTRODUCCIÓN: LA CONVIVENCIA PACÍFICA COMO ELEMENTO PRESENTE EN LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN QUE SEÑALA EL MODELO EDUCATIVO 2016

Las problemáticas de violencia que existen en la actualidad tienen diversos orígenes y están condicionadas por múltiples factores. Las sociedades del mundo se enfrentan ante la urgencia de resolver diferentes conflictos y conocen poco sobre la manera de resolverlos. Muchos de estos, a menudo terminan en formas violentas como la guerra, los homicidios, las lesiones, y, por supuesto, no respetan los Derechos humanos ni la dignidad de las personas.

La escuela no escapa de estas problemáticas, sus actores también son seres sociales inmersos en diversas manifestaciones de violencia en el ámbito internacional y nacional, en sus comunidades, entre sus compañeros y por supuesto, entre sus alumnos. En este tenor Jaques Delors (1997) expresa la necesidad de que en la escuela se desarrollen procesos formativos donde los estudiantes aprendan a convivir con otros. Asimismo Nussbaum (2013) señala la urgencia del rescate de capacidades con un enfoque humanista y de reconocimiento de la dignidad humana, en una práctica educativa que promueva el desarrollo de la afiliación, como capacidad para “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).

Construir la convivencia es una tarea donde, la escuela tiene un papel relevante. En México existe una política educativa que se orienta hacia el logro de esta finalidad. El llamado Nuevo Modelo Educativo (2016), busca desarrollar en los alumnos competencias para el desarrollo personal y social en cuatro aspectos: apertura intelectual, sentido de la responsabilidad, conocimiento de sí mismo y, trabajo en equipo y colaboración. De este último rubro se derivan competencias como la comunicación, coordinación, empatía, confianza, disposición a servir, solución de conflictos y negociación (p. 16).

El mismo modelo en su planteamiento curricular enfatiza su orientación hacia “la vigencia del humanismo y sus valores” y, el papel que tiene la educación para “realizar las facultades y el potencial de las personas para [...] participar de forma activa y responsablemente en las grandes tareas [de la] sociedad (p. 39). Por otro lado, se expresa que “la vida en sociedad requiere aprender a convivir y supone principios compartidos por todos [...] la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia [...] deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo (Modelo Educativo, 2016, p. 39).

EL PAPEL DEL ETHOS PROFESIONAL EN LAS DISPOSICIONES DOCENTES

De acuerdo con las normas en materia educativa, el logro de las finalidades del Modelo Educativo y en general de los propósitos educativos en torno a la convivencia, es una tarea que involucra a los docentes. En términos de la Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en el Distrito Federal (2015), en su numeral 271: “El personal directivo, docente, técnico – docente, de apoyo a la educación deberá fomentar entre el alumnado la realización de actividades que contribuyan a preservar las condiciones de convivencia”.

Ahora bien, la actualización de esta política educativa, es decir, la manera en que los docentes desarrollan esta responsabilidad, es un asunto que escapa a los alcances de la misma reforma, porque involucra disposiciones docentes que se producen a partir de un *ethos* profesional, esto es:

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).

Lo dicho resulta relevante, porque los docentes no son meros ejecutores de la política educativa, esto es, que no la aplican ni pueden aplicarla tal y como se expresa. En primer lugar porque es un conjunto de ideales que señalan un deber ser, que considero limitado frente a las condiciones diversas que integran la realidad educativa. El *ethos* profesional se aleja de la eticidad, se constituye y transforma continuamente. Cada docente desarrolla un *ethos* profesional diferente, desde allí es que actúa y plantea sus estrategias en torno a la convivencia. Es este tenor es posible distinguir profesores cuyas prácticas se acercan a modelos autoritarios y otros cuyas disposiciones buscan desarrollar ambientes de convivencia pacífica.

Lo anterior representa un problema en la escuela, porque cuando se trata de implementar las reformas o transformaciones ante las condiciones imperantes en la realidad educativa, se producen tensiones, obstáculos y situaciones que limitan la consecución de las finalidades. De allí la importancia de intervenir para modificar el ethos profesional, ya que en la medida que los profesores se convencen de la necesidad de desarrollar una práctica respetuosa de los Derechos humanos y de los derechos humanos de los niños, será posible acercarse a disposiciones que coadyuven a construir una convivencia diferente, que se espera pacífica.

METODOLOGÍA

La pregunta principal del trabajo de intervención trabajo es: ¿cuáles son los elementos del ethos profesional, que se develan en las disposiciones docentes como desafíos o posibilidades para favorecer la convivencia escolar pacífica? Lo anterior con el propósito de construir un dispositivo de intervención que coadyuve en la modificación de las condiciones actuales que afectan la convivencia en la escuela, de una manera situada y en apego a las condiciones propias del contexto escolar de que se trata.

Esta intervención se plantea con un proceder metodológico cualitativo, orientado hacia la intervención. Con base en los planteamientos de Bertely (2001), Woods (1987), Taylor y Bogdan (1984) y, Bolívar (2001). El proceso se desarrolla en dos fases: la primera consiste en un proceso de indagación con un enfoque cualitativo, con miras a generar un diagnóstico sobre las condiciones de la convivencia en el centro escolar para establecer posibilidades de intervención. La segunda fase consiste en el diseño de un dispositivo de intervención que atienda las necesidades detectadas.

Los instrumentos diseñados

Los datos se recaban a través de un diseño instrumental consistente en:

- a) La observación participante. Se realizan múltiples observaciones en diferentes ámbitos y momentos escolares (aula, patio, reuniones colegiadas, momentos de charlas).
- b) Entrevistas a profundidad: Que se diseñan de acuerdo con el formato que plantea Bertely (2001).
- c) Dimensión documental e institucional: Se recurre a un análisis documental, a saber: las estadísticas de los resultados educativos de la escuela, las de la plantilla docente, las políticas

y normatividad escolar, el plan de estudios correspondiente a la educación primaria y, las bitácoras de Consejo Técnico Escolar.

ALGUNOS ELEMENTOS DEL ETHOS PROFESIONAL PRESENTES EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE ACUERDO CON LA FASE DIAGNÓSTICA DE LA INTERVENCIÓN

Significado de la profesión docente

Los profesores del centro escolar se iniciaron en la docencia con ciertas expectativas y aspectos motivacionales, derivados de la influencia de sus padres, que también fueron docentes, misma que no sólo les sirve como inculcación del “amor por los niños”, sino también como “ejemplo y consejo” (Edim0169). Además 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). 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 afínca su legitimidad solamente a su técnica [...], sino también en su adhesión directa a principios más o menos universales” (p.41).

Posiciones éticas de los docentes en el ejercicio profesional

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 ti, porque si no te quisiéramos, ni caso te haríamos, dejaríamos que hicieras lo que quisieras” (O01dif0137).

a) 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. En este sentido, la profesión al parecer, 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.

Aspectos relevantes de la práctica docente

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

Se pueden notar en el discurso y práctica de algunos maestros, elementos sobre la forma 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).

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 el temor de que pase algo. Por tanto sus acciones son eminentemente de cuidado y prevención. 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).

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

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).

Problemáticas de convivencia que reconocen los docentes

a) Problemáticas relacionadas con los alumnos

Estas problemáticas, 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).

b) Problemáticas entre docentes

En el caso de la convivencia entre los docentes se expresan situaciones como: la falta de apoyo entre ellos y el bombardeo de unos a otros. Así lo dice uno de los profesores: “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).

PARTICULARIDADES DE LA INTERVENCIÓN

Una intervención pertinente al hecho educativo, siempre es situada y se debe ajustar a las condiciones de los sujetos de la intervención. Este ajuste resulta problemático porque toca aspectos del *ethos* profesional, que es modificado de alguna manera, junto con la cultura institucional. Estas modificaciones, que se esperan adecuadas para generar una convivencia pacífica en la escuela, necesariamente han de involucrar a los sujetos intervenidos, tarea que no escapa de ser incómoda y transgresora de lo instituido (Remedi, 2004). Las tensiones entre lo instituido e instituyente, siempre acompañan a la intervención, es en éstas donde se vislumbran los obstáculos que se oponen al cambio, pero también se develan las condiciones de posibilidad de los mismos.

Líneas de la intervención

Las posibles líneas de intervención que se vislumbran a partir del análisis diagnóstico fueron:

Primera: Establecer estrategias formativas con miras a modificar los supuestos que los docentes tienen sobre la práctica docente, la convivencia escolar y los derechos humanos de los niños.

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 pueden ayudarles para entenderlas y transformarlas.

Tercera: Construir colegiadamente estrategias transversales a los otros aspectos de la función docente, donde los maestros de manera estructurante, desarrollen habilidades de convivencia pacífica, tales como la negociación, la participación democrática y la responsabilidad.

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 y deliberación.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

El proceso de intervención se desarrolla de manera espiral, ya que en ocasiones las disposiciones implementadas como parte del dispositivo involucran situaciones del diagnóstico, de la implementación o de la fase de cierre del mismo. Esto es evidente durante el desarrollo de este proyecto, donde ciertas condiciones de la cultura escolar como el control jerárquico, la tendencia al silenciamiento o los conflictos entre docentes, se manifiestan con mayor o menor intensidad. Por otro lado, los avances o transformaciones durante la aplicación del dispositivo, también presentan procesos de avance o estancamiento de acuerdo con las condiciones imperantes en la escuela primaria.

Me parece que este comportamiento se presenta por causa de las tensiones que ejercen resistencia a los cambios que se oponen a ser modificadas. Puedo afirmar que la intervención tiene la cualidad de regresar a mirar las condiciones previas que se entrelazaban con las nuevas, con el objetivo de encontrar lugares para potenciar sus efectos, mismos que son 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).

Considero entonces que cuando se interviene, no sólo hay cambios en los sujetos de la intervención, porque la intervención tiene múltiples efectos. Por ejemplo, en la institución donde se desarrolla el dispositivo, se notan cambios a nivel de la cultura institucional, a saber una docencia que muestra en sus disposiciones y discursos una transformación de su *ethos* profesional. Estos cambios son evidentes tanto en los docentes con antigüedad en el Sistema Educativo Nacional, como aquellos de reciente ingreso. Uno de los avances más importantes que logra este proyecto, es que los maestros pueden adoptar otras estrategias frente a los desajustes o problemáticas propias de su profesión..

La intervención tiene que adaptarse o modificarse para afrontar este desajuste Gimeno (2013), manifestado como oposición hacia los cambio de la escuela. Puedo reconocer que el trabajo para generar encuentros, construir espacios para el diálogo y buscar acuerdos entre docentes, es una herramienta efectiva para vencer las tensiones del sistema institucional de control y silenciamiento. En

este tenor, puedo afirmar que para lograr cambios sustanciales en el centro escolar resulta necesaria la comunicación, el intercambio, a saber, otra manera de relación entre los maestros. Esta interrelación es en sí misma un modo de convivir diferente, que reconoce al otro, lo toma en cuenta.

Estoy convencido que la oposición a los cambios demostrada por el grupo docente y el directivo, no es un asunto de resistencia a las personas, sino un modo de proceder ante la agresión que el *statu quo* o la estructura de poder sufren. Incluso un efecto secundario de la implementación de la Reforma o el Nuevo Modelo Educativo. Ésta se manifiesta como disposiciones de oposición hacia las personas que lo representaban. La profanación de la escuela no es un asunto menor, pero si necesario. Considero que todo interventor, en su labor transformadora debe asumir ciertos riesgos, entendiendo que esta asunción, acompañada de estrategias que incluyan gradualmente a los otros, podrá eventualmente lograr sus propósitos formativos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tras el proceso de intervención me quedan las siguientes reflexiones:

1. El Modelo educativo 2016 es limitado en sus aspiraciones porque no toma en cuenta que la realidad situada es dinámica, sus condiciones son múltiples y no pueden resolverse de manera vertical. En la búsqueda de sus cambios, el modelo educativo mismo genera tensiones entre el grupo docente que representan obstáculos a la consecución de los cambios.

2. Por otro lado, las mejoras en la convivencia escolar se producen a partir de una docencia que colabora y busca soluciones colectivas. Los cambios pretendidos de manera individual, difícilmente lograrán resultados positivos para la escuela. 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, pero en ocasiones su gestión puede resultar problemática para la convivencia entre docentes. En la medida que la autoridad demuestre apertura y facilite el intercambio entre profesores, también posibilita el desarrollo de procesos más eficientes para atender las problemáticas. Por el contrario, si se limitan los intercambios entre docentes, también se ponen obstáculos a las posibilidades de cambio.

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 conocimientos de los profesores son valiosos por tanto, 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 los niños. Si los docentes consideran importante la dignidad de sus colegas, de sus autoridades, de los alumnos y de los padres de familia, las disposiciones cambian y la convivencia mejora.

6. Es necesario generar procesos auto formativos de 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 propio docentes. Si los profesores quieren mejorar sus prácticas, necesariamente deben conocer cómo hacerlo. Este asunto involucra la auto motivación y la búsqueda de los espacios y vías pertinentes. La conformación es una manera viable, que entrelazada con los intercambio cotidianos, puede tener efectos positivos en las disposiciones docentes.

7. 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 y la negociación. Dichos procesos se muestran en la planeación e implementación de estrategias que los maestros despliegan en torno a la convivencia en la escuela.

8. 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.

9. Es complicado 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 ser flexibles, esto es, tener la capacidad de transformarse y adaptarse a las nuevas condiciones institucionales. Éstas siempre son inciertas por tanto exigen que los dispositivos formativos se adapten con gran velocidad y eficacia, lo cual puede ser potenciado, pero también

obstaculizado por la configuración del trabajo colectivo docente.

10. 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 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 del directivo.

Por último considero que los docentes tienen pocas posibilidades de cambios desde las condiciones actuales de la institución escolar. Sin embargo éstas existen y, en la medida que se desarrollen procesos de intervención adecuados a las condiciones propias del ambiente situado, las transformaciones serán asequibles. Los docentes son actores fundamentales en la gestión de la convivencia pueden generar transformaciones sustantivas en la medida que desarrollen un *ethos* profesional que los lleve a levantar la voz, reflexionar y deliberar sobre su práctica, tarea muy complicada pero posible.

REFERENCIAS

- Bertely, M. (2001). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- 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. España: Universidad de Granada.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Antioquia. Editorial Universidad de Antioquia.
- Delors, J. (coordinador), (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.
- Gimeno, J. (2013). En busca del sentido de la educación. Madrid: Morata.
- 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).

- 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.
- 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. México. 10 p.
- 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. México: Juan Pablos editor.
- Romero, C. y, Yurén, T. (2007). Ethos profesional, un dispositivo universitario y conformación. En Reencuentro, 49, pp. 22-29.
- 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). (2015). Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en el Distrito Federal. 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) (2011). Marco para la convivencia escolar de las escuelas de educación primaria del Distrito Federal. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar. 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).
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. México: Paidós.



- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa. Barcelona: Paidós.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. México: Pomares. pp. 19-45.