



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,  
A.C.

México

Fierro Evans, María Cecilia

El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, 2005, pp. 1133-1148

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002710>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **EL PROBLEMA DE LA INDISCIPLINA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN DIRECTIVA EN ESCUELAS PÚBLICAS DEL NIVEL BÁSICO**

MARÍA CECILIA FIERRO EVANS

**E**l problema de la indisciplina en la escuela del nivel básico forma parte de un campo recién instaurado en cuanto tal, que reúne diversos trabajos, muchos de ellos estuvieron dispersos en otros campos del conocimiento en décadas anteriores. Dada la importancia que ha cobrado –tanto nacional como internacionalmente– la reflexión sobre los procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela, derivada en parte del notable incremento de problemas de indisciplina y violencia, se plantea la necesidad de impulsar la investigación sobre este ámbito fundamental del trabajo escolar. A pesar de que el control del grupo es una de las tareas que cualquier docente debe resolver como condición para desarrollar el trabajo pedagógico, posiblemente este aparente abandono del campo ha tenido relación con las dificultades y tensiones inherentes a su abordaje y discusión en distintos ámbitos (Furlan, 2003:247-248).

Las presentes notas no son una excepción respecto de la situación expuesta, ya que están construidas a partir de una investigación que no se plantea el tema de la disciplina y la convivencia escolar como objeto de investigación. Se trata de un estudio cuyo propósito general es realizar un acercamiento a los conflictos morales que enfrentan los directores del nivel básico en el ejercicio de su función, con vistas a comprender –a partir de la forma en que los describen y analizan– la trama de relaciones y procesos culturales implicados tanto en su generación como en su solución.<sup>1</sup>

---

María Cecilia Fierro es académica y coordinadora de investigación en la Dirección de Programas e Investigaciones en Educación de la Universidad Iberoamericana-León y estudiante del doctorado en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas del DIE-CINVESTAV-IPN, con la dirección de la doctora Ruth Paradise. Blvd. Jorge Vértiz Campero 1640, col. Cañadas de Alfaro, CP 37238, León, Guanajuato. CE: cecilia.fierro@leon.uia.mx

La investigación se sitúa en la perspectiva biográfico-narrativa, dentro de una metodología de corte hermenéutico. El término “investigación biográfico-narrativa” incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar cualquier forma de reflexión oral y escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal (Bolívar, 2001:17-18). El relato narrativo es una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje o situación, que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento (Ricoeur, 1980). Muchos autores, y desde diversas perspectivas, han profundizado en la narrativa como enfoque de investigación (entre ellos, Gone, Millar y Rappaport, 1999; Basso, 2000; Brive Heath, 1994; Peacock y Holland, 1993; Tappan y Brown, 1989; Schweder, Mapatra y Millar, 1989; Connelly y Clandinin, 1995 y 1999; Brunner, 1992; Ricoeur, 1980).

Una de las líneas de la perspectiva narrativa la vincula con el desarrollo/psicología moral y educación moral. Ésta enfoca cómo los individuos otorgan significado a sus experiencias al expresarlas en forma narrativa; sostiene que los sujetos desarrollan su moralidad al “dar autoría” a sus propios relatos y derivar lecciones aprendidas de las historias que cuentan basadas en sus experiencias. Éste es un recurso que, necesariamente, alude a un “telos” o referencia valoral, desde la cual se establecen los argumentos. En consecuencia, dar “autoría” contrasta con el simple enlistado de eventos en situaciones de conflicto moral en las que el individuo no asume una responsabilidad personal, es decir no reclama una autoría o autoridad moral respecto de sus pensamientos, sentimientos y acciones (Tappan y Brown, 1989:175, 180-181).

Cuando Tappan y Brown hablan de “experiencia moral”, se refieren a las “experiencias de vida” que una persona enfrenta de cara a una situación, conflicto o dilema que demanda de una decisión o actuación moral, que alude a la cuestión sobre lo que es “correcto” en determinada circunstancia. Un análisis de esta naturaleza no separa la cognición (lo que se piensa) de las emociones (cómo se siente) y la acción (qué hace), como ha ocurrido tradicionalmente en el estudio del desarrollo moral. Así, la narrativa se torna en una importante manera de comprender, desde una perspectiva cultural, tanto la experiencia como el desarrollo morales. Al mismo tiempo, el término de “experiencia moral” es utilizado para capturar la compleja naturaleza de la respuesta de los individuos en la vida y tiempos reales, referida a conflictos y dilemas morales; por ello,

el único medio de obtener acceso al estudio de las dimensiones de esta experiencia es a través del recuento retrospectivo de elecciones y decisiones específicas (1989:176-177).

A partir del ordenamiento y análisis de las narraciones de conflictos morales de los directores que aceptaron participar en la investigación<sup>2</sup> es posible reconocer una importante temática sobre el problema del “mal comportamiento” de los alumnos en la escuela, que da lugar a una disyuntiva en términos de “expulsar o no” a quienes no asumen las normas de disciplina establecidas por la escuela. El número de directivos que elige este tópico como el que le suscita mayor preocupación pone de relieve la importancia del problema, reflejado en las tensiones, los tiempos invertidos y las gestiones de distinta índole que representa su manejo.<sup>3</sup> No deja de llamar la atención en este sentido, el hecho de que ninguno de los interesantes trabajos de investigación comentados por el estado de conocimiento “Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia” (Furlan, 2003) aborde algún tópico referido a este campo desde el punto de vista de la función directiva dado que, en última instancia, será en este nivel donde se tome la decisión final sobre la situación de los alumnos que presentan problemas de “mal comportamiento”.

Las narrativas son, por otra parte, una vía sumamente rica para reconocer la forma en que el problema se percibe, elabora y resuelve desde el ámbito de la escuela. Dadas las características de esta colaboración, expondremos de manera concisa algunos de los elementos más relevantes a propósito de la forma en que los directivos escolares analizan, valoran y proponen algún tipo de manejo ante este tipo de problemas.

### **¿Qué se entiende por “mal comportamiento” en la escuela?**

De acuerdo con las narraciones, el comportamiento disciplinado se basa en dos ejes: obediencia y respeto. La primera supone la observancia en el aula de tres normas fundamentales: guardar silencio, poner atención y trabajar sentado en su lugar, de acuerdo con las indicaciones del docente. El segundo supondrá dirigirse de forma respetuosa y considerada hacia los compañeros y autoridades, así como hacia sus pertenencias, prescindiendo de insultos, golpes, burlas, destrucción o robo de objetos ajenos, maltrato del mobiliario o instalaciones escolares.<sup>4</sup> En no pocos casos, estará también considerado como comportamiento respetuoso asumir determi-

nadas convenciones escolares sobre el arreglo personal (vestimenta, corte de pelo, peinados, maquillaje, etcétera), cuyo incumplimiento en dos casos será motivo de expulsión.<sup>5</sup>

Con ayuda de una narración, cuya autora utiliza los reportes escolares para elaborar su caso, presentamos una descripción típica de las acciones consideradas como “mal comportamiento o indisciplina”, en este caso sobre un alumno de secundaria:

[...] un alumno difícil como Ricardo ocasionó que la situación se fuera saliendo de control para la maestra y, de las llamadas de atención, pasó a los reportes escritos que se sumaron a los que el mismo alumno había acumulado en primer grado, que fueron:

27 de mayo del 2001: se brincó la barda sin permiso, se le regresó por llegar tarde y se presentó sin uniforme.

8 de junio del 2001: se salió de la escuela en la hora de recreo sin autorización y se presentó cuatro días después.

17 de junio del 2001: manchó de lápiz labial la camisa y cara de un compañero de clase cuando el maestro no estaba.

2 de julio del 2001: se lleva con sus compañeros, no los respeta, avienta la libreta de trabajos al maestro, contesta agresivamente, no cumple sus trabajos, le aventó la mochila al maestro y se enoja cuando se le llama la atención.

22 de septiembre del 2001: golpeó a un compañero en la clase.

6 de octubre del 2001: no trabajó en ninguna de sus clases, se la pasó molestando y en otros momentos dibujando en su cuaderno.

1 de noviembre del 2001: se peleó a la salida de la escuela con otro compañero.

5 de noviembre del 2001: a la salida de la escuela lo estaba esperando una pandilla contraria a la que él pertenece y se pelearon y correataron.

23 de noviembre del 2001: aventó tomates con otros compañeros en el salón mientras la maestra había salido un momento.

2 de diciembre del 2001: decir malas palabras en el salón.

7 de diciembre del 2001: aventar en el recreo zapotes a sus compañeros

13 de diciembre del 2001: hacerse orificio en el oído y llegar con arete.

A partir del reporte del 1 de noviembre del 2001 con el pleito callejero la directora se empieza a involucrar personalmente en la problemática de este alumno, puesto que el reporte de los vecinos por el pleito fue a la dirección por lo que se entrevista con el alumno y su mamá... (II.12/el.a/f/cesvt).

### **El último eslabón de la cadena**

Los casos reunidos permiten destacar un primer aspecto relevante. La figura directiva es involucrada cuando llega el momento de tomar la decisión acerca de la expulsión o permanencia en la escuela de alumnos con “mal comportamiento”. Esto significa que frente a un tema importante como el de la disciplina –en razón del que se juega para muchos estudiantes la posibilidad de concluir o no el ciclo de educación básica– el director aparece tardíamente. Participa en el último eslabón de una cadena de decisiones de la que no fue interlocutor de *proceso* sino que representa la instancia decisoria final ante situaciones que previamente generaron posturas, decisiones y acciones por parte de los involucrados. Por ello, la índole del dilema del director tiene, en apariencia, un cariz principalmente micropolítico, ya que se trata de maniobrar, en medio de una correlación de fuerzas bien establecida, en la dirección que presente menos riesgos y costos. Menos riesgos, ¿para quién o quiénes? De ahí el dilema ético que subyace a su decisión: ¿cuál es la más justa ante el problema de mal comportamiento de este alumno, considerando la conflictiva que se ha generado a su alrededor?

### **La indisciplina, un problema con perspectiva de género**

Si se analiza quién es el sujeto del problema de indisciplina, los casos mostrarán que cuando se habla de niños “mal portados” en la escuela, básicamente se alude a varones. Ninguno de los casos de expulsión en primaria o secundaria tiene a una niña como protagonista. En este último nivel habrá únicamente dos casos referidos a aplicación de sanciones que las involucren. Del gran conjunto de problemas de comportamiento de alumnos, únicamente en dos ocasiones aparecen niñas y en ambos casos su presencia se debe a que ellas son el objeto del maltrato de algún compañero. Es así que una de las causas de expulsión de niños tiene como motivo central la agresión específica a compañeras del grado o de la escuela.

### **El proceso de comprensión y manejo de la indisciplina desde la perspectiva centrada en “el problema”**

La caracterización predominante que se aprecia a través del análisis de las narrativas puede denominarse como “un acercamiento centrado en el problema”, el cual repite, una y otra vez, el tipo de consideraciones que a continuación se reseñan:

*El problema llega a la escuela a través de algunos alumnos.* Dado que en cada salón de clases son, si acaso, unos cuantos alumnos los que presentan problemas de indisciplina, un primer rasgo manifiesto en las narraciones es presentar el “mal comportamiento”, como un atributo del estudiante, como si se tratara de un rasgo de personalidad o una preferencia definida por cierto modo de proceder. Expresiones como “le gusta”, “siempre se ha distinguido”, “desde que entró a la escuela”, “nunca ha dejado de...”, etcétera, dan cuenta de esta atribución de causalidad hacia la persona del alumno.

*El problema de uno afecta a todos los demás.* El mal comportamiento, además de ser un rasgo peculiar de algunos alumnos, tiene consecuencias negativas para los demás compañeros, quienes se ven amenazados en su integridad física así como en su derecho a estar en un ambiente ordenado y relajado en tanto el compañero permanezca en su aula.

*Representa un mal ejemplo para el resto del grupo.* El orden y el trabajo del resto no únicamente se ve amenazado al tolerar el mal comportamiento de algunos alumnos, sino que se corre el peligro de que otros compañeros se “dejen influir” y se generalice una situación de desorden en el aula.

*Genera quejas de parte de padres de familia y docentes.* La situación de ser molestado o golpeado por un compañero va generando una creciente incomodidad entre el grupo que, a la larga, provocará una presión social, de parte de padres y maestros, por expulsar al mal comportado. Del lado de las familias, la presión tiene como elemento de fuerza la amenaza de sacar a sus hijos de la escuela en caso de que permanezca el que crea problemas así como acudir a la autoridad superior a presentar su queja. Éste es un tema delicado sobre todo en zonas rurales o marginales con baja matrícula ya que, como lo señalan los directivos, la disminución de matrícula genera el riesgo de cierre de grupos y reubicación de docentes.

*Intentos de solución: establecer compromisos con el alumno.* En cuanto al manejo que se hace de la indisciplina, los casos consideran conversar con el alumno en particular; más adelante se involucra a los padres de familia para solicitar su apoyo en el control del mal comportamiento de su hijo. Esta línea de intervención que perfilan las narraciones, podría resumirse como afianzar en los estudiantes el compromiso por acatar la normatividad de la escuela. Esta apuesta de solución al mal comportamiento es un indicio más de que el problema es atribuido básicamente al alumno y a su entorno; en consecuencia, siempre que esté dispuesto a ello, estará en sus manos resolverlo. Es remarcable, por otra parte, que los correctivos utili-

zados con alumnos –incluso de los primeros grados– tienen el cariz de pactos formales de adultos, orales o escritos, en el establecimiento de compromisos de mejora.

*Sobre la índole del problema.* Un elemento que será clave en la comprensión del tipo de soluciones preferidas refiere a la comprensión sobre la índole del problema. De acuerdo con las narraciones, el *mal comportamiento es, ante todo, un asunto interno del sujeto, un problema psicológico* que requiere atención especializada del experto en este campo, del orientador o, en todo caso, del asesor externo. Aunado a la definición de la indisciplina como problema psicológico, tenemos el reconocimiento manifiesto de carecer en la escuela de herramientas pedagógicas para atender a aquellos alumnos regulares o integrados que requieren ayuda para evitar que su comportamiento represente un conflicto para los demás compañeros. “La escuela no puede atender este problema”, se afirmará en consecuencia.

Al margen de que exista una legislación que prohíbe a las escuelas expulsar alumnos, quienes tienden a respaldar esta vía para manejar el problema acuden, en no pocos casos, a argumentaciones relacionadas con la importancia de hacer cumplir las normas. Por lo demás, existen recursos para que la decisión de expulsar sea considerada como una “canalización” hacia otro centro escolar.

*Los procesos de enseñanza y la práctica docente, al margen de consideración.* El manejo observado frente a esta disyuntiva por parte de los directivos no da cuenta de la existencia de inquietudes o de la realización de acciones orientadas a hacer ajustes pedagógicos en la conducción de los procesos de enseñanza. Lograr atender el problema mediante la integración académica del alumno “mal portado”, las actividades del resto del grupo o revisar los procesos de disciplina y control del salón como problema más amplio *del* docente, no son asuntos planteados en los casos que enfrentan este dilema. La falta cometida se señala y registra. Pero no se “trabaja” con el problema ni con la persona que lo “posee” en el contexto del aula, desde el quehacer del enseñante. Es decir, la práctica docente no se considera un ámbito de intervención. En ninguno de los casos se planteó la pertinencia de observar cómo y cuándo se genera, desde las aulas y la escuela, este problema. Su causalidad queda desde el principio desplazada en otra dirección y, en consecuencia, no son puestos en juego recursos pedagógicos que podrían contribuir a atender el problema desde sus inicios, evitando que se constituya en una disyuntiva que habrá de resolverse desde la dirección y en términos de expulsión o permanencia.

Si bien algunas narraciones ofrecen datos que evidencian la relación entre disciplina y métodos de enseñanza, como ocurre en el caso un alumno sobresaliente de telesecundaria, las soluciones propuestas se toman sin considerar los datos presentados sobre el acontecer del aula

*Sacar el problema de la escuela.* El número tan importante de casos que presenta este dilema, así como la evidencia de que tanto docentes como padres de familia plantean al director la exigencia de expulsar al alumno como vía de solución del mal comportamiento, pone de manifiesto una lógica que se impone: “más vale que uno solo salga de la escuela, que echar a perder al grupo completo”. Si, además, desde la escuela no se reconoce disponer de las condiciones para atenderlo con sus propios recursos, se comprende el desenlace al que lleva este modo de enfocar el problema:

Te gusta portarte mal, no aprendes, maltratas a los compañeros y les das mal ejemplo; los papás se quejan y piden que seas expulsado para que sus hijos puedan trabajar adecuadamente, tu maestro ha hablado contigo y te ha dado varias oportunidades, pero no respondes, por lo tanto, tendrás que asumir las consecuencias y recibir apoyo para tu problema en otra parte.

#### **Aparece una paradoja. No hay regularidad en las decisiones tomadas**

Las consideraciones anteriores configuran un discurso bastante homogéneo entre los directivos en cuanto a la comprensión del problema de la indisciplina. En atención a ello cabría esperar acciones que, al menos, pudieran ser relativamente coincidentes. Sin embargo, no encontramos ningún patrón común al momento de tomar la decisión de expulsar o no. Ni la edad del alumno, la gravedad de la falta o la existencia de situaciones familiares, que pudieran considerarse “atenuantes”, son elementos que permiten anticipar la decisión que se tomará. Así, tenemos niños del primero y segundo grados de primaria que, por faltas que pueden considerarse travesuras, son expulsados, al tiempo que comportamientos de alto contenido de violencia y riesgo para los compañeros, pueden ser condonados en favor de otra oportunidad. ¿A qué puede obedecer esta situación?

#### **El punto de inflexión: que cada uno decida**

Una cuidadosa revisión del proceso de argumentación en cada uno de los casos de este grupo así como de su resolución, pone de manifiesto que lo que varía al final del proceso es el *margen de tolerancia* para mantener en

la escuela a alumnos que presentan mal comportamiento. Son claros los hilos comunes que llevan a los directivos a asumir la indisciplina como un problema que “llega” a la escuela a través del alumno, ya que no hay indicio de que se aprecie su relación con los métodos de enseñanza. En consecuencia, *si a la escuela no pertenece el problema, el manejo que de él se haga es un asunto sujeto a la mayor o menor disposición personal de los docentes o directivos*. Debido justamente a que la resolución final descansa en esta disposición personal para apoyar o no al alumno, las decisiones ofrecen posibilidades tan variadas como lo son las personas y su circunstancia. En consecuencia responderán “a su criterio” y éste a su vez estará influido por la circunstancia del momento o la mayor o menor simpatía hacia el alumno en problemas.

#### **Comprensión y manejo de la indisciplina desde la perspectiva del “alumno con problemas de mal comportamiento”**

Si bien hemos señalado que las consideraciones expuestas son muy similares, algunos casos ofrecen nuevos tópicos de discusión o bien resoluciones distintas aun en narraciones cuya línea de argumentación resultaba prácticamente idéntica a la expuesta en casos que habían optado por la expulsión:

*Una decisión del directivo: “dar otra oportunidad”*. Como señalamos, el punto de inflexión para inclinar la balanza en una dirección o en la otra radica en la *disposición personal* de apoyo al alumno, en función de la cual se dará prioridad a determinados argumentos respecto de otros: “hemos considerado importante dejar al alumno en la escuela”.

¿Por qué consideran importante dejar al alumno en la escuela? Entendemos que la diferencia fundamental es el reconocimiento de valor hacia la persona del alumno. Consecuentemente se aprecia la importancia de su permanencia. No se plantean estrategias novedosas para su reinserción en el aula; lo único novedoso es la disposición para este intento, resultado de considerar importante al alumno.

A este respecto, los casos ofrecen un material muy interesante para observar el proceso por el cual el interés por el alumno, si bien al inicio parece un recurso en extremo frágil, puede representar el inicio de una ruta de aprendizaje para un director o directora, que le llevará de un descubrimiento a otro hasta modificar de manera sustancial su criterio para la toma de decisiones. En otras palabras, quienes eligieron poner al alumno

como elemento de peso en la balanza, tendrán la oportunidad de construir paulatinamente nuevas explicaciones ante la falta de criterios profesionales compartidos en el ámbito de la institución escolar.

*Del interés a la comunicación con el estudiante.* Contamos con casos en los que el asunto llega al directivo en términos semejantes a muchos otros; es decir, cuando el docente decide no mantener más a un alumno en su salón de clases, “dejándole la responsabilidad y decisión de expulsarlo o no de la escuela”. Sin embargo, hay una asunción distinta del asunto desde el origen. No se trata de un “caso” cuyas incidencias “se registran”. El estudiante es considerado como una *persona* con quien es posible entablar una comunicación personal que permita formarse una opinión sobre lo que le sucede.

*No es lo mismo saber que comprender el origen de su conducta.* Es el diálogo y la relación de confianza establecida en consecuencia, lo que permite ir más allá de *saber* que hay situaciones asociadas al mal comportamiento, para *comprender* que éste no es un rasgo inherente a la persona del alumno, sino la respuesta ante situaciones desfavorables familiares y también escolares que lo afectan. Se asume que con apoyos adecuados, esta forma de responder puede modificarse.

*El salón de clases entra en escena.* Otro momento del proceso de comprensión del problema por parte de algunos directivos, los llevará al salón de clases, recinto que, sin el recurso del diálogo con el alumno, continuaría ajeno a la discusión. Aquella relación no construida entre práctica docente y disciplina se perfila con toda claridad: el alumno se porta “más mal” cuando se aburre en clase.

Tenemos un solo caso que reconoce la vinculación entre la práctica docente y la indisciplina, como respuesta ante la falta de atención a las diferencias individuales de los alumnos. El diálogo es aludido como un recurso central para establecer compromisos entre docentes y alumnos.

*Un problema de justicia se aprecia al reconocer que el alumno tiene derecho a la educación.* Aparece la alusión a la justicia como colofón de casos narrados bajo términos de referencia centrados en el alumno. Debido a que enfrentan situaciones familiares adversas, estos alumnos requieren mayor apoyo y comprensión de parte de la escuela. Así, varias narraciones comentan que fuera de la escuela, el estudiante no podrá continuar sus estudios; la alternativa de la calle representa para él un mayor riesgo, presente y futuro, por lo que es preciso hacer lo posible por no llegar a ella. Otros más plantearán

una consideración legal, referida a la prohibición de expulsar alumnos de los centros educativos.

*Nueva disposición enmarcada en las mismas soluciones.* La oportunidad que se brinda al alumno una vez más en la mayor parte de los casos que eligen no expulsar, está planteada en los mismos términos de las acciones remediales del grupo anterior, consistentes en fortalecer el compromiso verbal y escrito del alumno frente a la normatividad escolar. A excepción del ejemplo citado, ningún otro considera reflexiones que desplacen la discusión sobre el trabajo en el salón de clases. Como vimos, la directora cuestiona el modelo de disciplina convalidado en las escuelas, basado en la sumisión uniforme de los alumnos hacia la autoridad del docente. Ello representa un punto de vista completamente novedoso respecto del resto de los casos. Sin embargo, la discusión no llega a tomar en cuenta aquel otro ámbito, la enseñanza, donde podría pensarse que se gesta también *académicamente* este problema y no exclusivamente como se reitera, en el ámbito familiar.

*Ante la falta de institución, la persona decide frente a sí misma.* Los casos de directores preocupados por “rescatar” alumnos de la expulsión, ponen de manifiesto la manera en que la actuación personal y la presencia institucional interactúan. Los relatos permiten observar los recursos de los que puede echar mano un directivo frente a este dilema. No tiene a su favor un equipo con el que pueda dialogar sobre los problemas de la escuela con vistas a construir decisiones conjuntas. Algunos casos explicitan no tener confianza con la autoridad superior para solicitar su apoyo en *flexibilizar* la normativa escolar, o al menos enterarla de la situación, con el propósito de pedir su apoyo para respaldar la permanencia de un alumno en la escuela. De tal forma, el dilema quedará planteado como dar de baja al alumno –“una estadística más de deserción”– o apoyar de alguna manera su permanencia. Optar por el estudiante supone asumir riesgos personales como cambiarlo de grupo o grado así como atenderlo en la propia dirección.

*Nuevos descubrimientos pedagógicos: “el alumno se siente valorado”.* ¿De dónde deriva la fuerza de estos directivos para desenvolverse contra corriente? Las narraciones hacen patente que quienes por decisión estrictamente personal se comprometen con la “causa” del alumno –aun reconociendo que no se cuenta con la metodología adecuada para atender este problema– el elemento clave es que el estudiante cambia su comportamiento al sentirse valorado, “ahora

sí” por un maestro. A “alguien le importaba” lo que hiciera. El agradecimiento de alumnos y padres, derivado de su compromiso personal, es de donde estos directivos recibirán el impulso para mantener tal forma de actuación. El director o directora está solo en su esfuerzo profesional ligado a la atención de un problema de disciplina. El único vínculo con aquél otro mundo de la administración educativa será el que su escuela no tenga “una estadística de deserción más.”

En síntesis, si se trata de un problema de rendimiento, comportamiento o necesidades educativas especiales *de los alumnos*, no necesariamente esto es considerado por los agentes que laboran en la escuela, como un asunto que corresponde atender a la institución. Está sujeto a discusión. Un conjunto de consideraciones se basan en una forma de comprensión del problema de la que se deriva que “expulsar” a los estudiantes que “poseen” el atributo del mal comportamiento es una acción necesaria para el bien común tanto de la escuela como del docente. Ante el no protagonismo de los alumnos como sujetos en el análisis del problema de la indisciplina –sino únicamente como objetos de la negociación que hacen sus padres– así como frente a una débil configuración del sentido educativo del propio quehacer profesional, la indisciplina no se percibe vinculada con las prácticas de enseñanza. En consecuencia, a la escuela le corresponde “canalizar” a otros agentes este problema y no atenderlo desde su ámbito de acción. Los casos de alumnos con necesidades educativas especiales incluso enfrentarán con mayor desventaja esta manera de abordar su situación de permanencia en el plantel ya que a la carencia de herramientas que se reconoce para hacer frente a los problemas del mal comportamiento, se suma la de elementos pedagógicos para su atención en salón de clases.

De tal forma, se hace patente un problema de fondo, referido a la débil identificación con el objeto *educación* como núcleo del quehacer profesional de los agentes que laboran en la escuela. Esto se manifiesta, por una parte, en la ausencia de argumentación alusiva a considerar la “indisciplina” como manifestación de un problema pedagógico más amplio que posiblemente la escuela contribuye a generar y que, en consecuencia, no puede ser ajeno a las técnicas de enseñanza puestas en juego. A esta débil configuración profesional se suma la precariedad de herramientas de intervención pedagógica de la cual los directores dan cuenta. Incluso si la indisciplina obedeciera a estrictas causas externas a la escuela, podría considerarse que, dada su especialidad, “la educación”, la insti-

tución escolar podría ofrecer herramientas para su atención. El hecho de que los casos que optan por mantener al estudiante en la escuela aluden básicamente al refuerzo del pacto por el buen comportamiento o al vínculo afectivo con el alumno, hace patente la necesidad de que esta disposición de ayuda sea acompañada de un instrumental pedagógico adecuado para su intervención.

Hemos podido apreciar una línea emergente de opinión en pocos casos que encaran estas situaciones bajo consideraciones distintas, en las cuales el alumno es considerado sujeto en el análisis del problema debido a una *disposición personal* ya sea del docente o del directivo. Esto lleva a colocar en el centro de la discusión su derecho de recibir educación, lo que desliza en estos casos la balanza en la dirección de proteger su permanencia en la escuela asumiendo compromisos e, incluso, riesgos personales en distinto grado.

De manera conjunta, las narraciones que presentan el dilema de ¿proteger a quién?, serán analizadas explícitamente unas, implícitamente las demás, como un problema de justicia, ya que lo que está al fondo es qué derecho debe prevalecer cuando están en conflicto los de un alumno *versus* los del resto del grupo. Tres criterios extendidos a lo largo de los casos revisados: el mayor derecho de los muchos contra el uno, el cumplimiento de las normas escolares y el no reconocimiento de herramientas pedagógicas para acometer desde la escuela soluciones frente a la indisciplina, darán la pauta para asumir que los alumnos que se portan mal, tendrán que dejar la escuela a menos que *alguien* valore como importante el que continúen y concluyan el ciclo de educación básica.

Lo anterior significa que un asunto fundamental para la vida escolar de los alumnos, como es la valoración y aprecio sobre la importancia de su educación, no forma parte de un *corpus* de contenido profesional inherente al quehacer docente y directivo, sino que se percibe como un problema que se resuelve *a criterio*, esto es, de acuerdo con el interés y disposición personal de cada uno ante la falta de una institución que establezca acuerdos colegiados, disponga de herramientas pedagógicas y comparta compromisos alrededor del trabajo con los alumnos. Un sistema que entroniza la calidad como centro de la política educativa referida a la escuela, ¿puede conducirse sobre un asunto fundamental como éste, con base en la acción voluntarista de unos cuantos agentes que actúan en sentido diverso a la gran corriente de opinión? En cualquier caso, la experiencia narrada por los directores y directoras que han construido un

abordaje del problema desde la perspectiva del alumno, representan una importante evidencia para considerar la importancia de intervenir en distintos ámbitos y niveles del sistema así como *desde* la escuela y sus agentes, en la comprensión y manejo de este problema desde un ángulo tendiente a proteger no sólo la permanencia de los alumnos en la escuela, sino su aprendizaje.

### Notas

<sup>1</sup> El presente trabajo está basado en el primer apartado del capítulo V –“¿A quién protejo? O el conflicto por la justicia”– de la tesis doctoral, en proceso, de Cecilia Fierro: *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*.

<sup>2</sup> La información sobre los conflictos fue aportada por 240 directores de escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria, de ocho regiones del estado de Guanajuato, y participantes en el programa de maestría en Gestión directiva, conducido por la Universidad Iberoamericana-León, en convenio con la Secretaría de Educación de Guanajuato (1999-2005).

En el contexto del seminario sobre Dimensión ética de la función directiva, los directores trabajaron –a lo largo de 30 horas de taller, divididas en bloques de 10 horas semanales– en la identificación, discusión y posterior elaboración por escrito de un episodio de su función que, a su juicio, representara un conflicto moral. De los 240 directores que, voluntariamente, aceptaron que su narración formara parte del *corpus* de la presente investigación, se eliminaron 41 por ser incompletos con lo que la muestra quedó integrada por 199 casos que se utilizaron para un primer acercamiento a su caracterización por el contenido de los dilemas.

<sup>3</sup> Del total de los 199 casos que conforman el *corpus* de datos, el conjunto de los centrados en problemas de disciplina de alumnos suma 43; de ellos, 26 giran alrededor de la disyuntiva de “expulsar o no” a un alumno: 17 de primaria (que incluye 24 casos de mal comportamiento) y 9 de secundaria (ésta aporta en total 17 casos de estudiantes indisciplinados). Así, tenemos que casi dos terceras partes en ambos niveles se desvuelven bajo esta disyuntiva. En preescolar la

temática del mal comportamiento no alcanza dimensiones que la lleven a este punto y la aplicación de sanciones será el tópico de discusión. Ahora bien, a propósito de integración de niños con necesidades educativas especiales, tenemos 10 casos, de los cuales 6 corresponden al dilema de expulsar o canalizar; de ellos, 4 son a causa de la agresión que los docentes reportan de parte de estos niños hacia sus compañeros. En estos casos el núcleo del dilema es aceptar y/o mantener *versus* rechazar, expulsar o canalizar a otra escuela, a alumnos en esta condición.

<sup>4</sup> Este dato coincide con lo informado por Furlan (2003:259-288) a través de distintos trabajos reseñados sobre disciplina e indisciplina en el estado de conocimiento respectivo, así como con lo reportado en la investigación de Fierro y Carbajal (2003) a propósito de normas concretas escolares.

<sup>5</sup> Cabe señalar que los casos cuyo centro del dilema es expulsión, van perfilando un problema de violencia en la escuela primaria que avanza junto con la edad de los niños; mientras que las travesuras, inquietud y agresiones a los compañeros de los más pequeños tienen cierto grado de riesgo al respeto y al orden escolar, la índole de los asuntos va cambiando, como lo muestra el concentrado de datos sobre este conjunto temático, hacia la introducción en los planteles de alcohol, droga o armas blancas, en contextos de pandillas pre-adolescentes; asuntos que ponen en peligro, de forma mucho más evidente la integridad propia y de los compañeros. Estas situaciones se hacen presentes desde los primeros grados de primaria por la situación de extraedad de compañeros cuya situación personal de integración al grupo, así como de aprendizaje no ha sido resuelta favorablemente.

## Bibliografía

- Arnaus, R. (1995). "Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica", en Larrosa J. *et al.* (coords). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Laertes, pp. 63-78.
- Batallán, G. y R. Varas (2002) *Regalones, maldadosos, hiperkinéticos*, Santiago de Chile: PIIE-LOM-Gobierno de Chile.
- Basso, K. H. (2000). "Stalking with Stories", en Levinson, B. (ed). *Schooling the symbolic animal: social and cultural dimensions of education*, EUA: Rowman and Littlefield Publishers Inc., pp. 41-52.
- Begley, P. (1997). "Value Preferences, Ethics and Conflicts in School Administration", en *Journal of School Leadership*, Canadá: Lancaster PA.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). "'De nobis ipsis silemus?' Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", *REICE*, vol. 4, núm. 1, mayo 1.
- Brice H., S. (1992). "Stories as Ways of Acting Together", en Haas, A. D. y C. Genishi, *The Need for Story. Cultural Diversity in Classroom and Community*, EUA: Teachers College Press.
- Bruner, J. (1992). "Life as Narrative", en Haas, A. D. y C. Genishi, *The Need for Story. Cultural Diversity in Classroom and Community*, EUA: Teachers College Press.
- Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*, EUA: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Connelly, M. y J. Clandinin (1999). *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice*, Ontario: The Althouse Press/The University of Western Ontario.
- Connelly, M. y J. Clandinin (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. *et al.* (coords). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Laertes, pp. 11-59.
- Fierro, C. y Carbajal (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*, México: Gedisa.
- Furlan, A. (2003). "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia", en Piña, J.M.; Furlan, A. y Sañudo, L. *Acciones, actores y prácticas educativas*, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, México: COMIE/SEP/CESU-UNAM, pp. 245-406.
- Gone, J. P.; P. J. Miller y J. Rappaport (1999). "Conceptual Self as Normatively Oriented: The Suitability of Past Personal Narrative for the Study of Cultural Identity", *Culture and Psychology* (Londres: SAGE Publications), vol. 5(4), pp. 371-398.
- Haynes, F. (2002). *Ética y escuela ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?*, Barcelona: GEDISA.
- Hernadi, P. (1980). "Afterthoughts on Narrative. On the How, What and Why of Narrative", en W.J.T Mitchell, *On Narrative*, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 197-232.
- Larrosa, J. *et al.* (coord.) (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Laertes.

- Magendzo, A. y P. Donoso (ed.) (2000). “*Cuando a uno lo molestan...*” *Un acercamiento a la discriminación en la escuela*, Santiago de Chile: PIIE/Lom.
- Mcinerney, M. (2003). “Moving into Dangerous Territory? Educational Leadership in a Devolving Education System”, *International Journal of Leadership in Education* (Reino Unido), vol. 6, núm. 1, pp. 57-72.
- Peacock, J. y D. Holland (1993). “The Narrated Self: Life Stories in Process”, *Ethos* (American Anthropological Association) vol. 21, núm. 4, pp. 367-383.
- Ricoeur P. (1980). “Narrative Time”, en W.J.T Mitchell, *On Narrative*, W.J.T Mitchell, *On Narrative*, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 165-186.
- Rost, J. (1993). *Leadership for the Twenty-first Century*, EUA: Praeger.
- Ruz, J. y J. Coquelet (2003). *Convivencia escolar y calidad de la educación*, Santiago de Chile: OEI/Gobierno de Chile.
- Tappan, M. y Brown, L. M. (1989). “Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education”, *Harvard Educational Review*, vol. 59, núm. 2, pp. 182-205.
- Schweder, R. A.; Mapatra, M. y Miller, J. G. (1990), “Culture and Moral Development”, en Stigler J., Schweder, R., y Herdt, G., *Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development*, EUA: Cambridge University Press, pp. 131-204.
- White, H. (1980). “The Value of Narrativity in the Representation of Reality”, en W.J.T Mitchell, *On Narrative*, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 1-23.