



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Fierro Evans, Ma. Cecilia

La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del sistema escolar mexicano

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 4, 2007,
pp. 83-102

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140506>

- 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

LA INVISIBILIZACIÓN DEL ALUMNO: UN FENÓMENO INADVERTIDO DEL SISTEMA ESCOLAR MEXICANO

Ma. Cecilia Fierro Evans

1. PRESENTACIÓN

El concepto de “invisibilización” no es, como podría suponerse, un punto de partida del presente trabajo. Remite más bien a un hallazgo al cabo de una larga búsqueda en la comprensión de procesos culturales de la vida escolar a través de narrativas de incidentes críticos elaboradas por directivos del nivel básico de escuelas públicas mexicanas¹. Esta investigación se propuso originalmente realizar un acercamiento exploratorio a los conflictos morales que enfrentan directivos del nivel básico en el ejercicio de su función, considerando que la forma en que los describen y analizan, permitiría reconocer tramas de relaciones y procesos culturales implicados tanto en su generación como en su resolución. El informe resultante aportó además de un panorama amplio sobre la índole de los asuntos que preocupan a los directivos, un conjunto de evidencias que permitieron describir algunos rasgos de lo que hemos denominado *orden moral subyacente*.

De acuerdo con Kurri (2005:15), el concepto de orden moral no refiere a un conjunto fijo y estable de normas morales, remite más bien a un proceso continuo de construcción y renegociación a nivel local, de la comprensión, por parte de los agentes, de sus derechos y responsabilidades; remite a sus atribuciones de causalidad así como a la valoración de lo considerado correcto o incorrecto.

Esta autora utiliza la expresión de “invisible orden moral”, en su investigación sobre los significados que subyacen al espacio terapéutico. Afirma que lo que lo hace invisible es el estar entretejido en las interacciones cotidianas, de tal suerte que cuestiones fundamentales como agencia², rendición de cuentas y responsabilidad son atributos que están implicados en el fondo de las conversaciones e interacciones cotidianas (Bergmann, 1998; Drew, 1998 cit. en Ibíd.). La moral está entretejida tan en lo profundo de la acción que sus asunciones no suelen ser explícitamente reconocidas por los agentes, si bien están operando y siendo renegociadas a través del orden que delinea reglas, responsabilidades y atribuciones.

Cuando hablamos de “orden moral subyacente” nos referimos al esfuerzo por explicitar algunos de los rasgos de la cultura profesional magisterial que remiten tanto a consideraciones de diverso orden de las que se han apropiado los agentes hasta quedar “naturalizadas” en el curso de las interacciones cotidianas, como a las pautas de actuación que las expresan. Comprende un conjunto dinámico de ordenamientos, muchos de ellos tácitos, en función de los cuales se definen prioridades, criterios de valor, usos y tradiciones en la manera de encarar determinadas tareas y dilemas de la profesión que son asumidas, transmitidas y resignificadas a través de las prácticas cotidianas en

¹ Fierro, Cecilia (2006). *Conflictos Morales en el Ejercicio de la Función Directiva del Nivel Básico*. Tesis doctoral. DIE CINVESTAV, bajo la dirección de la Dra. Ruth Paradise Loring. Investigación apoyada por el CONACYT.

² En el contexto del estudio de la acción social, el término *agency* se emplea para definir la capacidad de los seres humanos para obrar de acuerdo con la determinación de su voluntad. (n.e. en Bauman, Z. (2001). *En busca de la Política*. México: FCE. p. 14).

situaciones concretas. Expresan el ethos de la profesión, es decir la construcción de sentido e identidad frente al propio quehacer así como una particular manera de asumir y atribuir responsabilidades entre quienes en ella participan.³

La noción de *invisibilización* aparece ante la necesidad de nombrar un fenómeno que observamos a lo largo del análisis de las narrativas de directivos escolares, consistente en un “eclipsamiento del alumno” en función de otras prioridades; de lo que resulta el quedar marginada tanto la atención de sus necesidades educativas, como la garantía de recibir un trato respetuoso y equitativo en la escuela.

Inicialmente nos resistimos a utilizar este término por estar bien establecido su uso en ciencias sociales como concepto referido al estudio de grupos sociales en desventaja, que enfrentan procesos de dominación bajo criterios etnocéntricos, machistas, racistas, todos los cuales representan una forma de discriminación. La perspectiva de asumir en el ámbito de la escuela la noción de grupo opresor para referir, en general, a la relación establecida entre el alumnado como estamento y el profesorado – docentes, directivos, autoridades superiores y representantes sindicales- nos resultó improcedente por lo cual en el curso de este trabajo descartamos tal línea de profundización⁴.

Sin embargo, el análisis llevado a cabo con narrativas permitió observar al menos tres rasgos esenciales relativos a este concepto que justifican su utilización para referir al fenómeno que nos ocupa:

- a. la evidencia de procesos sutiles de *invisibilización*, manifiestos en el momento de considerar la relevancia de determinada información en la producción de narrativas; o la omisión de otros datos que podrían ser relevantes para producir relatos que apuntaran a favor de proteger otras cuestiones, intereses y sujetos.
- b. En la mayor parte de los casos no parece haber conciencia de parte de sus autores de la forma en que la perspectiva del alumno es *invisibilizada*; incluso algunos acuden a referencias explícitas de preocupación por la situación del alumno. Sin embargo, al momento de definir prioridades y tomar decisiones, esta perspectiva desaparece de la escena de consideraciones. Esto significa que los paradigmas de grupo dominante son utilizados sin tomar conciencia de ello.
- c. Lo más importante, la *invisibilización* como proceso se hace evidente en las narrativas de directivos escolares a partir de la construcción del concepto social "el otro" o "los otros", por oposición a "nosotros".⁵ A lo largo de las narrativas, de su interpretación y definición

³ El concepto de orden moral utilizado en el análisis de la escuela pública mexicana puede verse en: Fierro, C. (2007) *Sobre el orden moral subyacente en la escuela pública de nivel básico*. Ponencia presentada en el Coloquio: "Educación Ciudadana: Retos y Responsabilidades de los Gobiernos, las Instituciones y los Ciudadanos en el contexto de la Globalización", organizado por la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Psicología de la UNAM, México DF, Junio 7, 2007.

⁴ A propósito de la línea de análisis sobre "sensibilidad de grupo opresor" que no es retomada en este texto, puede verse: Applebaum, B. (2005). *In the Name of Morality: Moral Responsibility, Whiteness and Social Justice Education*; Boyd, D. (1996). *A Question of Adequate Aims*; Boyd, D. (2004). *The Legacies of Liberalism and Oppressive Relations: Facing a Dilemma for the Subject of Moral Education*; May, L. (1992). *Sharing Responsibility*; Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*; Young, I. (1997). *Intersecting Voices: Gender, Political Philosophy, and Policy*.

⁵ Al respecto, el antropólogo brasileño Darcy Ribeiro ha sugerido que los procesos de invisibilización y discriminación en general, desaparecerán cuando la Humanidad sea capaz de construir una civilización humana, y ya no solo de esta o aquella nación, entendiéndola como un orden mundial inclusivo, en el que predomine la idea de "nosotros" para toda la especie humana, del mismo modo que hoy predomina la idea de nosotros para ciertas naciones, culturas y grupos sociales.

de cursos de acción, la referencia a un “nosotros” será permanentemente utilizada por los directivos para aludir al grupo de pares. Por su parte, los alumnos aparecerán como pertenecientes a “los otros”, junto con los padres de familia y otros agentes.

2. ALGUNOS CONCEPTOS PERTINENTES PARA LA DISCUSIÓN

Desde la perspectiva socio-cultural⁶ se concibe el funcionamiento moral como una forma de *acción mediada* (Tappan, 2006:1) lo cual nos permite reconocer al directivo en tanto que agente en relación con el contexto social, cultural, histórico e institucional en el que vive. Las vías interpretativas utilizadas y el tipo de soluciones planteadas por los directivos ante los conflictos que enfrentan en sus contextos específicos de desempeño, dan cuenta de las herramientas mediacionales de que disponen. Abordarlas por una vía narrativa a través de recuento retrospectivo de elecciones y decisiones, es una ruta muy adecuada para acceder a este complejo campo, como señalaran Tappan y Brown, (1989:176-77).

Otro concepto relevante a esta investigación es el de *apropiación* el cual nos permite ir más allá de la noción de interiorización, y con ello destacar el proceso por el cual las personas participan en tanto que *agentes*, esto es, como “individuos-actuando-con-significados-mediacionales”, en contextos en los cuales son relevantes las consideraciones sobre poder, privilegio y autoridad (Wertsch, 1995 citado en Tappan, 2006:5). El orden subjetivo puede apreciarse como estrechamente ligado con las estructuras y procesos sociales en que los agentes educativos se desenvuelven.

Por otra parte, la noción de *acción dialógica* es relevante para referir la manera en que el agente puede entenderse y constituirse como parte integrante de un “nosotros” (Taylor, 1997:230). Reconociendo la *voz dialógica del agente* pudimos interpretar las narraciones como una “polifonía de voces”, en lugar de destacar únicamente la llamada *voz monológica*, esto es, la voz de la autoridad estable, correcta, unívoca. Esto supone reconocer la complejidad del espacio social del directivo y la existencia de múltiples orientaciones que se mueven en direcciones distintas y aún contradictorias.

Lo anterior se ve enriquecido con el concepto de *conciencia práctica* que utiliza Giddens (2003:44), coloca el énfasis en las prácticas de los agentes y su inserción en procesos sociales más amplios. Parte de una visión común sobre el ser humano como *agente intencional* cuyas actividades obedecen a razones y es capaz, si se le pregunta, de abundar discursivamente sobre esas razones, en función de lo que llama *saber mutuo* o, en palabras de Schutz, *reservorios de saber*. Este saber mutuo es puesto en juego en la producción de relatos, los cuales, en sintonía con lo que otros han afirmado al respecto, vinculan también a la idea de “responsabilidad”, ya que explicar las propias actividades supone ofrecer los argumentos “normativos” que las puedan “justificar” (Ibíd.:41-42;65-66).⁷ Sin embargo, en la medida en que muchos escritos filosóficos asocian la acción humana a un voluntarismo hermenéutico, la arrancan de la contextualidad de un espacio-tiempo” (Giddens, 2003:41).

⁶ Basada en el trabajo de Vygotsky (1995) y de Bajtin (1992); según los trabajos de reinterpretación de Wertsch (1995), Tappan (2006), Tappan y Brown (1989), Gone, Miller y Rappaport (1999), Shweder Mamona y Miller (1990); Peacock and Holland (1993); Brice (1994).

⁷ Acción es un proceso continuo, un fluir en el que el registro reflexivo que el individuo mantiene es fundamental. “Soy el autor de muchas cosas que no me propongo hacer, y que quizá no quiero producir, a pesar de lo cual las *hago*.” (Ibíd.:46)

En función de lo anterior, Giddens plantea un elemento que será fundamental en la comprensión del tema que nos ocupa, ya que afirma que el grueso de los reservorios de saber, o de *saber mutuo* que forma parte de encuentros, no es directamente asequible a la conciencia de los actores” (Ibíd.:42). Si bien obrar remite a sucesos en los que el individuo es un autor, es decir, que pudo haber actuado de manera distinta, y la vida cotidiana transcurre como un fluir en la acción intencional, sin embargo *los actos tienen consecuencias no buscadas y consecuencias no buscadas se pueden realimentar sistemáticamente para convertirse en condiciones inadvertidas de actos ulteriores*” (Ibíd.:45). Por ello, *mientras más alejadas en tiempo y espacio estén las consecuencias de un acto del contexto original del acto, menos probable será que esas consecuencias hayan sido intencionales*; pero, desde luego, esto se ve influido tanto por el alcance del saber que los actores poseen, como por el poder que son capaces de movilizar (Ibíd.:48).

Las implicaciones de la perspectiva de Giddens son de la mayor importancia para comprender cómo transcurre la actividad intencional de los agentes educativos, bajo contextos que presentan condiciones que resultan inadvertidas para su acción, por lo que producen consecuencias no buscadas. Su inserción en sistemas de relaciones en los cuales inciden en función tanto del saber que poseen, como del poder de que disponen, ayuda a comprender cómo transcurre esta *dialéctica del control* con una fuerte relación de dependencia hacia quienes ocupan niveles superiores de la jerarquía administrativa o político-sindical. Además, esta perspectiva contribuye a destacar la importancia de la *conciencia reflexiva* de los agentes como elemento fundamental de influencia en los sistemas de relaciones y estructuras en que su acción se desarrolla.

En lo que sigue expondré la tesis que suscribe el título de este trabajo a través de tres aproximaciones sucesivas, cada una de las cuales ilustra un conjunto de condiciones en el ejercicio de la función directiva, que acumula en la dirección de producir un fenómeno inicialmente nombrado como “eclipsamiento” y que en el fondo equivale a un proceso de invisibilización del alumno.

3. PRIMERA APROXIMACIÓN A LA INVISIBILIZACIÓN: CONDICIONES MATERIALES Y ADMINISTRATIVAS DEL PUESTO DIRECTIVO. LA PRIORIDAD ADMINISTRACIÓN

Este primer nivel nos remite en primer término, a las *condiciones materiales* en que se ejerce el puesto de director en la escuela pública mexicana y, en segundo, a las *condiciones administrativas* en función de las cuales desde las instancias centrales se impone un conjunto de prioridades en la asignación de tiempos y tareas por parte de los directivos.

Las narrativas de directivos escolares sobre sus dilemas cotidianos muestran al directivo de escuelas públicas del nivel básico ocupado en construir un equilibrio que se aprecia siempre frágil, entre dos conjuntos de tareas: *la gestión de la educación y la administración del plantel escolar*⁸. La primera lo interpela desde un genérico papel de educador en función del cual las tareas son poco precisas, si bien los propósitos son ambiciosos. En cuanto a la segunda, ser responsable de un plantel escolar lo coloca en una posición de bisagra del complejo aparato burocrático, especializado al extremo en demandar a las escuelas la elaboración de documentos tales como informes, actas,

⁸ Tal como lo muestran diversos estudios y estados del arte como el de Murillo y Pérez Albo (1999), este primer ámbito de problemas no es privativo de los directivos mexicanos, si bien el grado en que se presenta esta tensión puede variar. Lo importante en nuestro caso es la construcción de criterios sobre la profesión a que esta situación conducirá, aunada a otros conjuntos de condiciones que se expondrán en los apartados siguientes.

estadísticas, oficios y todo otro conjunto de papeles, que de acuerdo con nuestros directivos son decenas, distribuidos entre formatos y papeleo al inicio, mitad y final del ciclo escolar, programas especiales, innovaciones educativas, así como atención y manejo de estadística de proyectos que provienen de las más diversas dependencias y que se operan a través de las escuelas.

Se configura así una lógica de funcionamiento del sistema educativo impuesta por la propia administración central de la educación, en función de la cual se asigna a las escuelas la “*prioridad administración*”. Esta prioridad y las contradicciones vividas alrededor de ella, incorporada por directivos y docentes como *criterio* para tomar decisiones, es decir como herramienta para desenvolverse ante situaciones de conflicto, tendrá dos consecuencias muy relevantes de cara a la construcción de un *ethos* profesional en el cual el alumno va siendo gradual e inadvertidamente invisibilizado. La primera es que mantener “orden y control” en la escuela vista de conjunto, llevará a privilegiar criterios más referidos a guardar los equilibrios micropolíticos, que las consideraciones sobre justicia y equidad, quedando subordinada o aún ausente la consideración del punto de vista de las personas más vulnerables y con menos poder e influencia para hacerse escuchar ante situaciones de conflicto.

La segunda, es que el contenido preciso de las tareas de orden organizativo, así como la prioridad establecida por la administración central en función de atender informes, oficios, proyectos, eventos y reuniones son, entre otros, elementos que explican que el cargo tenga su centro de gravedad alrededor de estas cuestiones.

A continuación expongo algunos ejemplos⁹ que permiten mostrar la índole de los dilemas que enfrentan los directivos relativos a esta tensión.

3.1. Desbordamiento de demandas de la administración hacia las escuelas. Una competencia desleal por el tiempo de trabajo en aula

Una fuente permanente de tensiones es experimentada por los directivos a partir de actividades administrativas, culturales o programas especiales cuyos controles, actividades asociadas o eventos específicos transcurren según las exigencias propias de la dependencia que las regula y sobrepuestos a la jornada de trabajo escolar. Así, el directivo está ante la situación de responder a indicaciones superiores para que la escuela participe en ciertas actividades o convocatorias, lo que supone desatender otras obligaciones cotidianas de su puesto.

“La escuela en que laboro es unitaria, rural ubicada en la comunidad del Laurel Municipio del Estado, a más de 15 kilómetros de la cabecera municipal; es una comunidad pequeña con 260 habitantes aproximadamente, cuenta con servicios de agua potable y luz, la población escolar es de 21 alumnos por los 6 grados. Mi dilema se sustenta en el hecho de que cuando me llaman de la Supervisión escolar para asistir a alguna junta del consejo técnico de zona y sindicato, la escuela se cierra ya que no hay nadie más que atienda a los niños durante mi ausencia, situación que genera un atraso en la educación de mis alumnos, puesto que las actividades que se habían planeado para cumplirse ese día se posponen y esta situación se agrava al inicio y fin de cada ciclo escolar que es cuando hay más llamados por parte de la supervisión; la contraparte de esta situación que genera en mí un dilema es que las reuniones tanto en la supervisión, como en el consejo técnico de zona y sindicato son de gran importancia para el funcionamiento de la escuela ya que en dichas reuniones se nos da la información necesaria para el llenado de los documentos que debemos entregar y que son los que acreditan la estancia de los niños en la escuela, por lo que tampoco puedo faltar a esas reuniones, ya que no hay nadie más que asista o reciba la información o los documentos que se entregan.” (V.1/otg.a/m/irp)

⁹ Todos los nombres de lugares y personas han sido modificados.

Las escuelas no suelen ser tomadas en cuenta en la definición de sus respectivas agendas ni se discute la relevancia de dichas actividades para el beneficio de los alumnos. Se encuentran frente a una multiplicidad de propuestas provenientes de las más diversas instancias, sean proyectos especiales, ordinarios, sectores, delegaciones, áreas o instituciones formadoras de docentes, todas las cuales organizan sus propios eventos. Una sobreoferta de actividades que se torna en obstáculo serio al trabajo en aula. En tales casos la disyuntiva es *obedecer a la autoridad* o atender a un sentido de responsabilidad sobre las consecuencias de tales interrupciones de clase.

3.2. Innovaciones por la calidad que atentan contra la atención al proceso educativo

Resulta paradójico que incluso aquellas iniciativas de la administración central que pretenden contribuir a mejorar la calidad de la educación, contribuyan a reducir la atención que la escuela brinda al proceso educativo. La manera en que las funciones administrativas del personal directivo predominan abrumadoramente sobre la pedagógica, queda ilustrada claramente cuando una misma persona es docente con grupo y cumple funciones de director.

“Estoy laborando en una escuela telesecundaria de la comunidad de Los Cipreses en un municipio rural del estado, camino al cerro mayor. Desde hace 15 años ahí, llegué a fundar la escuela, y desde entonces he estado al frente de la dirección. Es una población estudiantil de un promedio de 85 a 100 alumnos, trabajamos un total de tres docentes y un intendente.

El asunto que me ocupa en este problema es el siguiente, la situación laboral que he venido viviendo desde que tomé la dirección de la escuela ha sido que he desempeñado una doble función, como es atender los asuntos de la dirección y estar al frente de mi grupo, es decir, soy encargada de dirección con grupo. La Secretaría de Educación ha hecho caso omiso de las múltiples ocasiones que hemos pedido que se nos libere, ya sea del grupo o de la dirección, es decir que haya una persona para cada puesto y así poder cumplir bien con las responsabilidades que ambas requieren.

Me enfrento a un gran dilema, todavía más acentuado en este ciclo escolar por el hecho de haber ingresado al Programa Escuelas de Calidad, que sin lugar a dudas es un excelente programa por todo lo que conlleva, pero que sí reclama de una dirección y una atención tal que siento que he descuidado mucho más a mi grupo de alumnos por cumplir con todos los requisitos que dicho programa tiene, como son llenado de formatos, informes de actividades, llevar documentos tanto a la USAE¹⁰ como a la Supervisión, e incluso a la coordinación regional, reuniones de asesoría, tramitar los anexos necesarios para el pago de los proveedores, hacer trámites en el banco, tramitar compras con los proveedores, llevar la contabilidad de las compras, informar a padres de familia sobre el programa, persuadirlos a que se comprometan con el programa y que participen, reuniones con el Consejo de participación Escolar y con el Municipal, entre otras muchas actividades más. Todas estas actividades pues me distraen de mi labor frente al grupo, y es aquí en este punto en donde me quiero detener para reflexionar qué tan conveniente es el que volvamos a inscribirnos al PEC, o dejar a la escuela fuera de este programa....

...De encargado de dirección, vigilante del aspecto técnico-pedagógico de la telesecundaria, en este año agregué la de coordinador del Programa de Escuelas de Calidad, poniéndome en el dilema: ¿atiendo mi grupo?, ¿atiendo mi escuela?, ¿atiendo el PEC? ...” (V.1/otg.a/m/irp)

El mejorar condiciones materiales de los planteles forma parte de los criterios básicos de referencia en la toma de decisiones de los directivos, de ahí que lo educativo quedará como consideración subordinada en todos los casos en que aparece este dilema. Para los directores el tema del trabajo con los alumnos admite la posibilidad de “organizarse” y maniobrar de diversas formas. Este será, de manera constante, el “elemento blando” en la discusión sobre dilemas de la escuela. Los

¹⁰ Unidad de Servicios Administrativos del Estado.

beneficios y pérdidas no resultan tan visibles ni tampoco inmediatos. Recibir los recursos del algún programa especial, en cambio, sí lo es.

“Sin embargo, al hacer esta reflexión, he llegado a la conclusión de que como maestra me debo de organizar de una manera tal que con mis compañeros maestros todos participemos en este trabajo y en todos los trabajos de la escuela y en la organización interna de mi grupo para no descuidarlo tanto, y las veces que sea necesario el grupo se quede atendido por alguno de los compañeros además de que como directora debo de seguir luchando por mantener a la escuela dentro del Programa de escuelas de Calidad para el beneficio de toda la comunidad estudiantil presente y futuras generaciones.”
(V.10/is.b/f/cesvt)

Considerando de manera conjunta los casos que comprenden este apartado, se aprecian tres rasgos de la relación que tiene la administración central con las escuelas, que están implícitos en los relatos expuestos:

- *Se da por supuesto que las escuelas poseen una capacidad ilimitada de recepción de programas:* se les considera capaces de recibir, atender y asumir sin menoscabo de sus funciones habituales, cualquier encargo por el hecho de que proviene de alguna instancia de la administración central.
- *Homogeneidad de las escuelas:* se presume que las escuelas pueden asumir los mismos términos de relación con la supervisión, ya se trate del manejo de papeles, firmas y entrega de informaciones, que suponen desplazarse a las oficinas de la supervisión escolar, independientemente de su ubicación geográfica y su tipo de organización.
- *No diferenciación pedagógica:* se da por sentado que las actividades extracurriculares forman parte de “la misma” tarea escolar, de ahí que no sea objeto de cuestionamiento la cantidad de tiempo que consumen unas y otras en función de su aporte al proceso formativo de los alumnos, que en no pocos casos es nulo.

3.3. Gestor de recursos y salvaguarda de la gratuidad de la escuela

Que el quehacer de director de escuela pública en México está estrechamente vinculado con la obtención de recursos para su funcionamiento, es algo que nace con el cargo mismo. Su importancia ha llevado a hacer de éste uno de los criterios sociales de mayor peso para evaluar la gestión del director, quien deberá mostrar habilidad para obtener recursos, entregar un plantel mejor que el recibido y organizar eventos y celebraciones que permitan hacer “lucir” a la escuela. De ello se sigue una fuerte presión institucional y social hacia la persona del director o directora en función de la gestión de recursos, lo cual representa una tensión cuando la presión por resultados académicos se hace manifiesta.

Los directores arriban al cargo en escuelas con graves carencias de la más diversa índole: del edificio escolar, de mantenimiento, de pupitres, pizarrones y material didáctico, de equipo de limpieza, así como de elementos para cualquier actividad especial que realicen con los alumnos. El estado no provee con suficiencia este tipo de recursos y los directivos habrán de gestionar su obtención. Esta situación tenderá a desplazar una gran cantidad de energía del directivo hacia los aspectos materiales de la escuela, en detrimento de su tiempo e interés por lo educativo.

Pero el problema va más allá. El esfuerzo referido a la gestión de recursos se desarrolla en un encuadre normativo que lo hace extremadamente complicado, debido a que el mecanismo primordial es el cobro de cuotas llamadas *voluntarias*, lo que se opone a la prescripción legal sobre la gratuidad de la escuela pública.

En consecuencia tal obligación, socialmente sancionada en las escuelas, representa un dilema cotidiano para los directivos. De un lado está la gratuidad de la escuela pública consagrada en el Artículo 3° Constitucional. Por el otro lado, está el conjunto de necesidades materiales que atender. En un país en el cual la mitad de la población se desenvuelve con fuertes carencias económicas o vive en la pobreza, son muchas, y en ocasiones una abrumadora mayoría, las familias que no cuentan con las condiciones económicas para aportar las cuotas escolares que, si bien se manejan como *voluntarias*, la práctica ha consignado como obligatorias a través de una presión social muy fuerte de la propia comunidad de padres de familia. Los directivos habrán de definir si imponen el uso de cuotas escolares reteniendo, de manera extraoficial documentos escolares de los alumnos cuyos padres no hagan la aportación convenida. Veamos un caso:

“El dilema que tengo es exigir o no la cooperación a una madre de familia, ya que su esposo acaba de fallecer hace tres meses y la sociedad de padres de familia está exigiendo que todos los padres de familia sin excepción cumplan con lo acordado en una reunión general, donde propusieron que se diera una cuota de 200.00 para terminar la construcción de un aula.

La señora comenta que no tiene recursos económicos para solventar estos gastos. (...) La señora comenta que si le exigen el dinero y como no lo tiene, la solución es sacar a la niña de la escuela para que no le pidan la cooperación.

El dilema es exigir o no a la madre de familia a dar la cooperación, si no lo da las mamás lo consideran injusto y si se le exige la señora saca a la niña de la escuela. (...)

Si se toma la solución de que ningún padre de familia pague, se respeta el derecho a la educación gratuita, pero no habría material para que los niños trabajaran y tendrían una escuela sucia y deteriorada. La directora no sería sancionada...” (III.1/as.b/f/irp)

Como podemos apreciar, el origen del conflicto proviene de dos responsabilidades del director que entran en oposición, una establecida por la norma oficial y otra arraigada por la necesidad de hacerse cargo de la insuficiente asignación de recursos a las escuelas públicas. Al lado de la presión formal que hacen los demás padres de familia por asegurar que todos colaboren, tiene la prohibición *oficial* por parte de la Secretaría de Educación para utilizar medidas de presión hacia los padres que no pagan.

“Los padres que sí pagaron de alguna forma me presionan y me dicen que de qué manera se le va a hacer para que paguen, que no les entregue documentos, que no les dé inscripción para el otro año; como directivo les explico que ninguna de las medidas que proponen se pueden tomar, que todos los alumnos tienen derecho a recibir educación y que no se pueden retener documentos”. (III.1/as.b/f/irp)

Al buscar salidas a esta situación el directivo no sólo cuenta con el conocimiento de la parte oficial, sino con su *tácito consentimiento* ante el hecho evidente de que hay una serie de gastos de la operación regular que cada escuela tiene que solventar por su cuenta. Asumidas ambas cosas, el director queda en la posición de aprender a negociar la norma, a su criterio y según el caso. El mensaje es claro: *se puede y es además inevitable negociar aún con la norma constitucional*. La gratuidad será objeto de acuerdo y arreglo según las condiciones de presión tanto de padres, como de las autoridades locales en cada caso concreto.

De ello se desprende un nuevo atributo que irá perfilando el quehacer directivo, que hasta aquí definimos como un *director administrador y organizador de su escuela*, a lo que se añade el de *negociador en el margen*. Este rasgo que se adquiere ante la reiterada necesidad de transgredir la norma oficial como vía para atender las necesidades materiales de la escuela, tiene muy serias implicaciones morales, debido a que el sistema educativo tiende a debilitar aún más la noción de

legalidad y el respeto a las normas, por parte de quienes tienen a su cargo la conducción de las escuelas públicas del país. En estos casos, la transgresión tiene como propósito subsanar una carencia material, lo que está bien justificado a los ojos de todos. Pero el aprendizaje de *ejercer en el cargo bajo el tenor de la negociación en el margen*, será un criterio que se extrapole a otras situaciones en las cuales, sin haber razón que justifique la desatención de la norma, se acudiría a ello como recurso cotidiano del directivo, configurando así un orden escolar caracterizado por la sistemática desatención de lo establecido en distintos órdenes del funcionamiento institucional¹¹, como veremos más adelante.

4. SEGUNDA APROXIMACIÓN A LA INVISIBILIZACIÓN. CONDICIONES POLÍTICO-LABORALES DEL PUESTO DIRECTIVO Y LA PRIORIDAD PROTECCIÓN AL COMPAÑERO

La disposición a negociar el cumplimiento de la normatividad en aras de garantizar el “funcionamiento ordenado” del plantel se manifestará en propiamente todos los ámbitos de la vida escolar, pero particularmente en las relaciones entre los docentes y entre directivos y docentes.

Una nueva disyuntiva del quehacer directivo será recurrente, la cual es formulada en términos de “*intervenir o dejar pasar*”. Se trata de situaciones de incumplimiento laboral de docentes y/o personal de la escuela, en las cuales el directivo queda en la posición de tomar acciones para ponerles término o bien dejar que las cosas continúen como están. Inevitablemente habrá consecuencias no deseadas tanto si interviene como si deja pasar, de ahí que se encuentre en una situación de conflicto.¹² El dilema reside en estar al centro de la presión en dos direcciones contrarias. Por una parte la de los docentes, que por diversas razones –justificadas o no– están dejando de atender sus obligaciones. Del otro lado están los estudiantes, padres de familia y eventualmente otros compañeros de trabajo, generando una presión o amenaza ante una situación que perjudica el funcionamiento de la escuela.

La importancia de este dilema deriva en parte de su recurrencia. Poco más de la tercera parte de los casos estudiados expone un problema que se relaciona con una situación de incumplimiento laboral de docentes o personal de la escuela. Así también, pone de manifiesto que gran parte de la energía del directivo se ocupa en *negociar* con su equipo docente el funcionamiento ordinario del plantel, con vistas a salvaguardar la regularidad mínima de su quehacer. Casi el 80% de estos casos de incumplimiento involucra a docentes. Se trata de cuestiones tales como:

- Faltas individuales de atención a las propias tareas en cualquiera de sus aspectos formales: asistencia, puntualidad, uso del tiempo, etc. Se presenta aquí una gran variedad de situaciones que abarca desde llegar tarde cotidianamente hasta asistir menos de una cuarta parte del total de días laborables.
- Acuerdos colectivos que plantean incumplir determinadas disposiciones recibidas por la autoridad superior, de tal suerte que el director queda en medio del encargo recibido y la decisión tomada por el grupo de docentes.

¹¹ El estudio de Fierro y Carbajal (2003) documenta la manera en que se configura la práctica cotidiana de las normas en la escuela, arribando a la evidencia de que es la transgresión de las normas la vía privilegiada por la cual los alumnos entran en contacto con las mismas. El manejo discrecional de las normas, aunado al uso de la fuerza, serán dos mecanismos que contribuyen, desde el ejercicio de la autoridad, a tal situación.

¹² Este título, elegido por un buen número de directores para introducir dilemas referidos a situaciones similares, presenta en sí mismo una paradoja. En todos los casos es ineludible una intervención del director de ahí que en estricto sentido el dilema es “¿cómo intervengo?” más que “¿intervengo o dejo pasar?” Dejar pasar es una forma de intervenir también. El hecho de que los directores refieran al dilema en estos términos es un elemento interesante, que pone de manifiesto el hecho de que “dejar correr” el problema no es considerado como una forma particular de pronunciarse sobre el mismo.

De acuerdo con las narraciones, el gran tópico que acompaña la reflexión alrededor de dilemas referidos a intervenir o no ante situaciones de incumplimiento laboral es la *solidaridad hacia los compañeros*. Prácticamente todas las narraciones aluden a ella. Su alusión tendrá tanta fuerza como núcleo de las consideraciones desarrolladas por los directores, que podemos afirmar que los casos refieren a éste como un valor fundamental de la vida escolar y por ende de la gestión directiva. Se trata de una práctica que se ha ido tornando en pauta de actuación moral. Ser solidario con los compañeros será tan importante que se le valora de manera genérica por encima de las responsabilidades laborales de directores y docentes.

El *apoyo mutuo* consiste en expresar con acciones un respaldo efectivo hacia aquellas demandas o problemas de los maestros que se traducen en diversos tipos y grados de incumplimiento de las obligaciones docentes, esperando la misma disposición de parte de ellos para cuando los directivos lo necesiten. *Constituye un mecanismo de negociación que permite acumular fuerza para transgredir o hacer cumplir una norma. El compañero es el sujeto de la negociación, su situación personal es valorada como relevante y se ofrece un apoyo circunstancial, si bien en función de expectativas futuras de retribución.*

Esta expresión de ayuda tiene inicialmente como centro la consideración sobre la situación personal del compañero, aunada a la posibilidad y conveniencia de actuar en su favor. En consecuencia, quedan fuera del campo de visión otros agentes afectados por el gesto de apoyo al compañero, de manera muy especial los alumnos. La expectativa de retribución, aún pudiendo quedar diferida, está presente como parte del intercambio circunstancial de apoyos. De ahí que se formule en términos como el que sigue: “en lo que yo pueda, te ayudo, en lo que tú puedas, te pido tu comprensión” (I.9/Sa/m/pri)

Al revisar los distintos casos aparecen algunos rasgos que permiten dar cuenta del contenido y los límites de este respaldo recíproco. En unos el director siente que el apoyo otorgado fortalece su posición en el cargo en cuanto a la conformación de su equipo de trabajo, además de que gana adhesión de parte del docente favorecido. Esta alusión refiere a la *negociación de legitimidad de la autoridad frente a los pares* en el ejercicio del cargo, de donde recibe su importancia.

Veamos el siguiente relato:

“Se ingresa a una escuela por primera vez, la supervisora me pide que la apoye como director encargado del plantel, yo acepto. El día lunes que nos presentamos ya como equipo de trabajo a la escuela, un maestro se acerca y me dice que si le puedo dar permiso de faltar un día a la semana, pues su esposa está embarazada de alto riesgo, teniéndola que llevar cada semana a reconocimiento.

El maestro tiene doce años trabajando en esta comunidad, tiene una hija de trece años, las veces en que su esposa se ha embarazado ha abortado y en la zona como que tiene muy mala fama, pues en los días de los talleres y en la reunión de planeación de zona muchos maestros me decían que este maestro es muy flojo y problemático.

De acuerdo con la normatividad no se puede dar un permiso antes de que pasen quince días de iniciado el ciclo escolar, ni se pueden dar tan seguido y menos uno por semana, también al dar el permiso se le tiene que comunicar a la supervisora para que ella lo avale, yo sé bien que si se lo comunico lo más seguro es que va a negarlo.

El dilema es darle o no el permiso, comunicándoselo o no a la supervisora. Los elementos básicos en tensión son el principio de responsabilidad vs. el principio de solidaridad.

La solución más justa es darle el permiso y hablar con la supervisora. Esta considero que sería la más justa, pues así no rompo completamente con la normatividad y comparto la responsabilidad con la supervisora.

La opción elegida es darle el permiso, ateniéndome a las posibles consecuencias.

Esta opción me deja satisfecho, porque me permite reafirmarme en mi posición de encargado del plantel, expresando con la acción que todos somos un equipo y debemos apoyarnos en todo aquello que necesitemos. Expresando esa solidaridad para con el compañero, su esposa y su pequeña hija por nacer.” (I.16/ hd.a/m/irp)

Las acciones llevadas a cabo contemplan estrategias que permitan en lo posible evitar el afrontar consecuencias negativas personales. De esta manera, si el primer dilema es “dar o no el permiso”, el segundo será “comunicarlo o no a la supervisión”. Compartir la responsabilidad con la supervisión frente al permiso extraoficial otorgado es expresado como una forma de “no romper completamente” con la norma, lo que equivale más bien a no actuar al margen de la autoridad en situaciones en las cuales la norma será incumplida. Ello explica que incumplir la norma no sea el eje de la discusión. Sí en cambio, actuar sin el aval de la autoridad, la cual queda involucrada en términos de una *solidaridad recíproca* hacia el compañero. ¿Y los alumnos, dónde o cómo aparecen en medio de estos y otros considerandos?

4.1. El colectivo como grupo de presión

A su llegada a una nueva escuela o al cargo dentro de la misma escuela en que se desempeñaban como docentes, los directores enfrentan la necesidad de granjearse la simpatía y aceptación frente a sus compañeros, siendo uno de los medios establecidos, el apoyo ante las diversas demandas que le presenten. Se trata de una práctica fuertemente instalada en las escuelas. Los docentes exigen de su director ajustarse a estos términos de relación; la función directiva se presenta como un quehacer que carece de autoridad en cuanto tal; se trata de un compañero igual que los demás, que ha sido designado para una nueva tarea, manteniendo o no responsabilidades docentes.

En este sentido, los maestros constituyen un *grupo de presión que está objetivado, que funciona en estricta correlación de fuerzas y que negocia en función de intereses personales y de grupo*. Se trata de una exigencia que enfrenta el directivo y ante la cual puede elegir chocar frontalmente o negociar. Por ello más que producir un conflicto de valor, genera la pregunta por cómo maniobrar de la manera más adecuada posible para salir lo mejor librado de la situación.

Caso: exigen “flexibilidad”.

“El personal docente y secretarías exigen “flexibilidad” de parte mía para hacer uso a conveniencia de la licencia con goce de sueldo establecida en el Reglamento Interior de Trabajo que regula las relaciones laborales de la Secretaría de Educación Pública y la sección a la que pertenecemos del SNTE en su art. 39 inciso i que menciona: “se otorgará licencia con goce de sueldo hasta por tres días para atender asuntos particulares que así lo requieran...El máximo serán de 3 en un año de labores.”

Unos demandan que se les otorgue permiso 9 veces durante el año. Que esto se maneje de manera interna, puesto que la norma no lo contempla. Otros demandan hacer uso de ese derecho pidiendo tres días seguidos en periodos de tres meses cada uno. Exigen ese “derecho” a condición de apoyar en proyectos, programas o actividades del plantel.

Esta situación se me presenta conflictiva porque a la semana se presentarían permanentemente 2 o 3 ausencias. Esto ya lo habían practicado en años anteriores, incluso acostumbraban a calendarizar sus permisos argumentando la “urgente” necesidad de faltar para atender asuntos particulares.

Mi quehacer como directivo ante este dilema se ve muy afectado porque no puedo atender eficientemente mis funciones propias del cargo.” (...) (I.35/as.b/f/irp)

En los casos de esta índole que fueron analizados la exigencia de flexibilidad consiste en imponer la concesión de autorizaciones al margen de lo que la normativa escolar establece, pero además en situaciones en que se reconoce que esto no se justifica, de ahí que representa un abuso. Asimismo, supone acudir al uso de la fuerza porque es condicionada la disposición a cumplir con otras obligaciones docentes necesarias para el funcionamiento de la escuela. Colocan al directivo ante la amenaza, abierta o encubierta, de no contar con el respaldo necesario para el cumplimiento mínimo de su función.

“La situación que se me presentó al llegar de nuevo ingreso al centro antes citado, fue de que el supervisor me entregó un oficio emitido por una autoridad de la Secretaría de Educación del Estado, en el cual se estipulaba que el horario de clases es de cinco horas efectivas o sea, de las 14.00 a las 19.00 horas y me pidió que se cumpliera esta orden. Después de que se me presentó ante el personal al cual yo estaría al cargo, los reuní para dar algunas indicaciones y para informar de la disposición que el supervisor me había hecho llegar, de la cual se le dio una copia a cada uno del personal y se les hizo firmar de enterado. La reacción de descontento no se hizo esperar y todos sin excepción ninguna protestaron en contra de la disposición e incitaron al representante sindical del centro de trabajo para que defendiera sus “intereses”; el cual argumentaba que tenían ya varios años saliendo media hora antes y que también disponían de una hora el día de cobro para salir a cambiar su cheque, y que por ningún motivo iban a permitir que se les restringiera. Y que se irían hasta donde fuera posible para hacer valer sus derechos, además de que en la discusión entablada entre el personal y yo, hubo la amenaza por parte de los primeros de que si se cumplía la disposición, no participarían en muchas actividades que la dirección propusiera y harían su trabajo sin entusiasmo asistiendo a laborar nada más por cumplir.” (I.48/ec.b/m/irp)

Diversos testimonios de directores ponen de manifiesto que la legitimidad en el cargo frente a los compañeros se construye con apoyos otorgados y, a su vez, éstos son el capital político que el directivo podrá acumular y utilizar para realizar su función en lo referente a coordinar tareas y ser apoyado en aquellas comisiones asignadas a los docentes:

...”el directivo era la persona que estaba obligada a defender a los docentes, ya que el primero no era nada sin los segundos”. (I.48/ec.b/m/irp)

Tenemos así no únicamente la necesidad de salvaguardar los equilibrios a partir de las demandas de apoyo, justificado o no, de parte de los docentes, como una vía para contar con una disposición de base para organizar las actividades de la escuela. Pero está también este otro elemento: «empatizar» para no ser objeto de ataques.

Lo anterior permite sustentar que un segundo conjunto de condiciones que será decisivo en la configuración del orden moral que subyace al funcionamiento de la escuela pública, proviene de la orientación político-sindical de la carrera magisterial, la cual está a la base del acceso mismo al cargo. Este tema, abordado bajo la disyuntiva de intervenir o dejar pasar, muestra las implicaciones concretas que esto tiene para el ejercicio cotidiano de la autoridad del directivo en la escuela. A lo largo de la investigación pudimos constatar una y otra vez cómo esa autoridad queda estructuralmente debilitada tanto por la red de compromisos que el propio director ha de salvaguardar, como por la insuficiencia que experimenta para erigirse como líder académico de su escuela. La estructura de mandos intermedios será un elemento adicional que mine decisivamente el cargo de autoridad del directivo, ya que las decisiones serán tomadas en instancias superiores, las cuales están imbricadas en función de intereses político-laborales ajenos a lo educativo.

La educación que se ofrece en las escuelas queda así afectada de manera fundamental por el hecho de que los directivos deban su cargo a los compañeros y asuman que se deben a ellos por encima de todo lo demás. Cuando lo que está en juego ya no es el uso de una cancha o la construcción de sanitarios, sino incumplimientos docentes de pequeña, mediana o mayor envergadura, los directivos

experimentan cómo su margen de maniobra se hace gradualmente más estrecho, en función de establecer un orden mínimo de funcionamiento escolar, pero manteniendo los equilibrios micropolíticos que les permitan contar con la disposición de los docentes para hacer su trabajo y colaborar en lo que la escuela requiera. Por ello el principio de *negociar y esperar*, motivar y convencer y dar una nueva oportunidad será el recurso fundamental del que dispongan para hacer valer una autoridad en la escuela. Lo que se pierde en estas negociaciones de conveniencia es educación, tiempo y atención para los niños.

Dado que por una parte, los propios directivos han de devolver apoyos recibidos de otros, y por la otra, la estructura de autoridad superior así como la intervención sindical apuntarán en favor de apoyar el punto de vista del docente con bajo desempeño, el directivo *aprende* que es mejor tolerar-negociar cierto grado o incluso un alto grado de irregularidad en su escuela, que oponerse a las demandas de los compañeros. Los contados casos de acciones a contracorriente de esta tendencia lo muestran con toda claridad¹³. Frenos institucionales para su acción, consecuencias o amenazas personales, pero de fondo, desde el plano moral, el vivirse como responsables o aún culpables de haber actuado *contra* un compañero, afectando su situación laboral y familiar. Desatender una premisa fundamental de la manera en que se ha configurado su pertenencia sindical: *el apoyo mutuo como consideración última de referencia ante situaciones de conflicto*, será una expresión de la apropiación a nivel moral de una premisa corporativa. De ahí la profunda dificultad de actuar en sentido diverso.

Si el cargo enfrentase solamente la fisura entre educar-administrar, el problema ofrecería algunas vías muy precisas para el fortalecimiento educativo del puesto directivo, a través de la formación, por ejemplo. Sin embargo, el tema *lealtad incondicional* se suma a lo anterior, ofreciendo una fractura muy profunda en el puesto, en función de la cual la prioridad educación y el alumno como sujeto quedan fuera de la escena. Serán, al igual que todo lo demás, parte del gran inventario de cuestiones que se negocia día con día como parte de la *operación* cotidiana de la escuela y bajo criterios que privilegian atender aquello que defiende el grupo que represente más fuerza en cada caso. Se negocian boletas, desayunos escolares y cuotas. En los incumplimientos docentes se negocia tiempo, atención y compromiso con el quehacer educativo docente. Los directivos, colocados en una lógica de armonizar sus escuelas, no elaboran las discusiones considerando pérdidas educativas, ya que este elemento se fue alejando gradualmente de su mirada.

5. TERCERA APROXIMACIÓN A LA INVISIBILIZACIÓN. PRECARIEDAD DE RECURSOS PEDAGÓGICOS Y DE TEJIDO PROFESIONAL EN LAS ESCUELAS

El mal comportamiento de alumnos y, de manera muy marginal, situaciones de bajo rendimiento escolar son la primera expresión, en este corpus de 200 casos, del rostro de la “gestión de la educación” y sus desafíos en la escala de la escuela cotidiana. Los directivos no se han entrenado a reconocer estos asuntos en tanto que procesos relevantes de la vida escolar que demandan de una atención más especializada. Ningún caso reportó como dilema de gestión directiva un tópico relativo al asesoramiento pedagógico o a problemas de enseñanza. Por el contrario, se mantiene el perfil del

¹³ El tema de la acción a contracorriente no es desarrollado en este artículo por cuestiones de espacio. Al respecto ver Fierro (2007) “*En los márgenes del sistema*”. *Despuntos en la construcción de responsabilidad en la gestión escolar*. Artículo preparado para el estudio: *Cambio en educación y Acción Social en México, o la Contribución de la práctica educativa a la elaboración de las políticas*. Coordinado por Zorrilla M. y Barba B., Univ. Autónoma de Aguascalientes-Fundación Ford, Aguascalientes, Marzo 28-29 de 2007.

director administrador y jefe de personal que, en cuanto tal, es interpelado únicamente cuando toca tomar decisiones relativas la permanencia o salida de un alumno de la escuela.

Los directivos echan mano nuevamente de su disposición e interés para enfrentar los problemas, como lo hacen en tantas otras cosas, pero su instrumental para hacerlo eficazmente aparece muy limitado. Por una parte, no hay una construcción pedagógica de base que les facilite poner en juego herramientas de análisis, síntesis, observación, intervención pedagógica en aula con vistas a resolver la indisciplina que se presenta. Sus correctivos serán consistentemente organizativos: acuerdos, pactos, firmas. Los alumnos se comprometen y si no cumplen, se van.

Caso: Mateo.

“En el grupo de segundo grado de la escuela primaria Magallanes, Mateo ha presentado un problema de comportamiento, la razón es que su mamá es madre soltera y siempre ha trabajado para mantenerlos porque tiene 3 hijos. Este niño desde que entró al primer grado le dio por molestar continuamente a sus compañeros y así durante todo el ciclo escolar. Continuamente es llevado a la dirección, la maestra ya ha hablado con la mamá, diciendo que le va a ayudar y que va a cambiar pero lo mismo pasa desde el primer grado. Dice la maestra que ella llega después de las 8 o 9 de la noche y en la mayoría de las veces ya los encuentra dormidos o este niño va llegando a su casa a las 11 o 12 de la noche, pues se va con los choferes de la ruta de camiones que hace parada cerca de su casa.

En el salón todos los niños le dicen a la maestra que lo corra y que ya no lo quieren, los padres en ocasiones han dicho que se queda Mateo o se llevan a sus hijos, la maestra cuando es mucho el problema llega predispuesta a trabajar y esto propicia que no le ponga ganas a su trabajo.

La maestra teme alguna rebelión de la mamá con la delegada o jurídico.

En algunos momentos la maestra se resigna para no hacer nada o trabaja muy molesta.

Su razonamiento es: ‘como causas muchos problemas, no trabajas, faltas mucho y no aprendes, te expulso.’ (Al expulsarlo) la maestra trabajará más a gusto y llegará con más ganas y a lo alumnos se les quitará la molesta presencia.

Aunque creo que es lo más justo, da tristeza que un niño que tiene todos los derechos como cualquier otro debe ser ayudado en otras instancias educativas, por otro lado temo que la señora pedirá ayuda con las autoridades educativas y eso tendrá algunos problemas posteriores.” (II.1/ca.a/m/irp)

Tenemos así un campo de problemas de índole pedagógica que no aparece como generador de conflictos para los directivos durante su gestación y desarrollo, sino sólo cuando se encuentra en su fase final de crisis. Por ello, la construcción del problema por parte de los directores prescinde de consideraciones específicamente educativas y se afirma no contar con herramientas especializadas para su manejo.

“En cuanto a las posibles soluciones, yo optaría por cambiarlo de escuela. La problemática de este chico considero que es difícil, esto no significa que me incline hacia la situación cómoda, sino que personalmente me considero incapaz para tratar alumnos con tales problemáticas, y honestamente no creo que ninguno de los docentes de la institución sea capaz de resolver tales conflictos. Esta opción no me dejó satisfecho, me hubiera gustado contar con algún tipo de departamento de ayuda psicopedagógica para tratar a alumnos que presentan problemáticas particulares.” (II.10/el.a/m/ces)

Lo educativo pedagógico se presenta como un asunto que no logra acceder al espacio del colegiado para su deliberación y atención. Las implicaciones éticas quedan soslayadas, toda vez que se afirma que estos problemas no son responsabilidad de la escuela.

El débil tejido profesional entre pares ahonda esta situación, al no ofrecer un espacio colectivo desde el cual dar cabida a estas búsquedas. Sí que funciona el colectivo, pero para temas que involucran la correlación de fuerzas y los pactos internos. Lo educativo pedagógico se presenta como

un asunto, quizás inocuo, que no logra acceder a tal espacio para su deliberación y atención, aunque sí a otros ámbitos de su quehacer.

Por ello sostenemos que fuertes consecuencias de cara a la equidad, es decir a la exigencia ética de ofrecer una misma oportunidad educativa a los desiguales, se desprenden de la falta de recursos de la profesión, que permitan que directivos y docentes aprecien como un asunto que les compete, que está bajo su responsabilidad, el relativo a los niños que no aprenden y se portan mal. La suerte de los niños en desventaja será entonces tan aleatoria como la buena disposición de su director o maestro, una vez que se eludió una asunción institucional y profesional de su problema.

El conjunto de casos estructurados alrededor del dilema ¿a quién proteger? en los cuales están en oposición necesidades de los alumnos y problemas o intereses de los docentes, pone de manifiesto de forma más aguda lo que significa la negociación *en el margen*, así como las implicaciones de abordar los problemas de docentes en cuanto a su trato y desempeño profesional, como tópicos de la organización, mediados por los pares como el último *no negociable*. Las extraordinarias y claras descripciones de los directivos acerca de sus problemas y procesos de deliberación, en situaciones en que niños son maltratados o sufren algún otro tipo de abuso por parte de sus docentes, evidencian que ahora se negocia algo mucho más grave que tiempos de clase y asistencia de maestros. Bajo los mismos criterios, los directivos están en la situación de negociar derechos fundamentales de los alumnos: respeto a su dignidad, integridad, seguridad física y psicológica, libertad para expresarse y aprecio.

Caso: maestro que golpea.

“...Se han recibido quejas de alumnos y padres de familia manifestando que el maestro Federico los golpea. Cuando se presenta el reporte le he llamado la atención al maestro comunicándole que no debe maltratar a los alumnos; pero se siguieron presentando más quejas y tuve que escribirle un oficio solicitando que cambiara su actuar y que no debería golpear a los niños porque estaba violando el derecho de los niños de ser respetados. El se negó a firmarlo, me suplicó llorando que le diera otra oportunidad, que en lo sucesivo procuraría controlarse y que iba a solicitar un cambio de escuela para el siguiente ciclo escolar.

...Ahora me encuentro en un conflicto moral porque si reporto al maestro puede ser cesado y perder su trabajo. Me confió que no quiere perderlo porque tiene a su mamá muy enferma y debe cubrir el costo de la medicina.

Los maestros de la escuela también comentan que ya necesita un escarmiento y piden que lo reporte a Supervisión.

Los padres de familia están esperando que de mi parte le aplique algún correctivo al maestro para que no vuelva a golpear a los niños.

Las circunstancias me están orillando a reportarlo, sobre todo porque los niños corren el peligro de ser atacados en cualquier momento; pero si lo hago este cese pesará sobre mi conciencia¹⁴ ya que la mamá del maestro se quedará sin el recurso indispensable para sus medicinas y si no lo reporto cualquiera de los niños puede ser lastimado nuevamente.

Mi decisión final es reportarlo a la Supervisión para que también tengan un antecedente del problema. Y como no quiso firmar el oficio yo se lo presentaré a la supervisora para que constate que se le ha llamado la atención al maestro.

La solución que considero más justa es brindarle la oportunidad que me solicitó, pues su sinceridad manifiesta en el momento de presentarle el oficio era confiable. Además observé la preocupación tan

¹⁴ Las cursivas son nuestras.

grande que tenía al suponer que perdería su trabajo, el cual necesita conservar para beneficio de su familia. Con esta advertencia estoy segura que cambiará el trato con los niños y procurará ser más tolerante y respetuoso con ellos.” (...) (IV.3/ri.a/m/irp)

La insuficiencia de herramientas dialógicas, reflexivas de carácter profesional para el análisis e intervención se hace más palpable cuando algunos casos reportan problemas mayores y aún delitos cometidos contra los niños. Las contradicciones de la profesión y el gremio, bajo el principio de lealtad incondicional llegan al límite. Proteger ¿a quién o a quiénes? El orden prevaleciente se impone así como la experiencia cotidiana de saber que “estas cosas pasan” y se resuelven una y otra vez, en favor de los compañeros. Del orden en la escuela. A menos que los padres de familia hagan una intervención de fuerza. Los directivos no tienen *otro instrumental* de análisis para situaciones menores que para daños graves a los derechos de los niños y jóvenes. Por ello utilizan consistentemente en unos y otros casos la misma línea de considerandos. Pero ahora las consecuencias son mayores.

El que la institución escolar quede configurada como espacio en el que todo puede ser negociado, en el margen, como asunto operativo, tiene dos consecuencias fundamentales en última instancia para la sociedad mexicana. La pérdida cotidiana del derecho a la educación de los alumnos, como una llave abierta o a cuentagotas. Y la no asunción de sus derechos humanos como condición a ser salvaguardada, a través de su paso por la institución escolar, por los agentes que en ello tienen su encargo profesional.

6. DISCUSIÓN

El origen de la hipótesis que sostiene la existencia de un proceso de invisibilización del alumno, como fenómeno que se produce de manera inadvertida en el sistema escolar mexicano, surgió de una pregunta básica en el trabajo con las narrativas: ¿Por qué no aparece el rostro del alumno en el desagregado de elementos y personas involucradas que son referidas por los directivos cuando analizan situaciones de conflicto, siendo que el alumno está allí enfrente, día con día en la escuela?

Con base en las narraciones, presentamos algunas posibles explicaciones.

1. La pobreza de los niños y sus familias está presente en la operación cotidiana de la escuela, -que también son mayoritariamente pobres- como un asunto que obliga al directivo a maniobrar permanentemente alrededor de las normas. Muy ligado a ello está un rasgo de la vida pública mexicana referido a la débil constitución de lo legal y la consecuente orientación hacia la negociación de conveniencia con la autoridad como vía privilegiada de contacto con las normas. Todo lo anterior va configurando los elementos estructurales del puesto, en función de los cuales las personas se desenvuelven, aprenden lo básico del oficio y ponen en juego sus mejores cualidades según lo que les es requerido: administrar su escuela, obtener recursos y manejar a su personal, negociando las cotidianas incidencias en el margen, si es preciso.
2. El puesto directivo presenta una orientación bien definida en cuanto a administrar la escuela y su personal, en un contexto en el cual lo educativo aparece como un encargo que escasamente se traduce en tareas concretas. Así la perspectiva de los directores les permitirá encarar el incumplimiento laboral, al igual que tantos otros asuntos, como un problema operativo de la escuela, soslayando sus implicaciones educativas.

3. Debido a que el contenido de esa *solidaridad* que es el apoyo mutuo, queda asociado a la reciprocidad, se descarta a los alumnos como sujetos con quienes se pueda establecer un intercambio de apoyos en estos términos. No son, en este sentido, sujetos de *valor* por sí mismos, como lo es el colega en problemas quien, además de tener rostro e historia, tiene un peso específico en la situación: *él ingresa a la condición de deudor para situaciones futuras en las que sea requerido su apoyo*. Este es el punto central que justifica la noción de reciprocidad y que está a la base del concepto de invisibilización propuesto, en cuanto a considerar como “otros” y no como parte de un “nosotros”, a quienes son destinatarios del propio quehacer profesional, los niños, niñas y jóvenes.
4. No se elabora el análisis en términos de “ser solidario con el docente o con los alumnos”, ni aparece consideración alguna a propósito de que se trata de dos grupos de sujetos en condiciones desiguales, los alumnos, menores de edad, en la situación de ver respetado un derecho fundamental a recibir educación y los docentes, adultos ante una obligación profesional contraída y remunerada. El protagonismo de los alumnos quedará sujeto a la presión que otros grupos, como los padres de familia, hagan respecto de su situación, en tanto que objetos de la negociación que se genere. El valor que su situación adquiera dependerá no de una apreciación de la importancia intrínseca de lo que está en juego, sino de maniobrar ante la mayor o menor presión que se ejerza al respecto.
5. La débil configuración del componente educativo en el quehacer profesional del directivo, se nos presenta como posible hipótesis para explicar el que prevalezca la ausencia de consideraciones referidas a los alumnos y su aprendizaje en el análisis de los dilemas que involucran pérdidas educativas.
6. Como se señaló, un elemento decisivo en la orientación que el puesto proviene de la orientación político-sindical de la carrera magisterial lo cual está a la base del acceso mismo al cargo. El apoyo mutuo, como consideración última de referencia ante situaciones de conflicto, será una expresión de la apropiación a nivel moral de una premisa corporativa. De ahí la profunda dificultad de actuar en sentido diverso.
7. De cara al dilema planteado, si bien los casos aluden con frecuencia a la disyuntiva sobre a quién proteger, podemos afirmar que en gran parte de los relatos no aparece en los directivos un auténtico conflicto de lealtades. La dimensión educativa y el sujeto alumno han ido quedando suficientemente disminuidos como para configurarse como un elemento de peso del otro lado de la balanza. En consecuencia, ésta queda inclinada claramente en función de administrar el funcionamiento escolar y apoyar a los compañeros en sus necesidades, problemas y errores cometidos, haciendo lo *más que se pueda* en cada caso y según cada quién, a propósito de la educación y el trato hacia los niños, niñas y jóvenes.

No obstante este preocupante panorama expuesto, sería falso afirmar que la solidaridad como expresión de ayuda desinteresada está ausente de la vida escolar. En situaciones en las cuales no queda el conflicto establecido en términos de optar por los docentes o por los alumnos, y aún en algunos excepcionales casos en que docentes y directivos se desenvuelven a contracorriente, los alumnos podrán ser valorados de otra manera e incluso ser objeto de expresiones de auténtica solidaridad, esto es, referidas al deseo de ayudar sin que medie valor de cambio y aún correr riesgos personales bajo la certeza de que no hay posibilidad alguna de retribución.

Boff interpreta estas preocupaciones como reconocimiento de que el ethos de lo humano está configurado en función del cuidado, es decir, una actitud de ocupación, preocupación, responsabilidad y el compromiso afectivo con el otro. (Boff: 2001:31) A la vez el cuidado es llamado o aspiración sobre un nuevo ethos a ser cultivado, basado en la sinergia, la re-ligazón, la benevolencia para con el planeta, para con todos los seres vivos, especialmente hacia quienes enfrentan condiciones de vida marcadas por la marginalidad y la pobreza. O como planteara Levinas, una ética de la responsabilidad, esto es, respons-habilidad, ante el rostro de un otro legítimo, que implica en primer término, como afirma Ricoeur, el cuidado de sí mismo.

En el ámbito de las instituciones esto supone la búsqueda por construir la igualdad y podemos añadir, la equidad, en tanto que derecho a aprender y crecer desde la propia diferencia y condición. Esta ética de la responsabilidad no se impone a los agentes como imperativo categórico de orden universal, sino se *construye* en el encuentro humano de cada día, haciendo visible al “otro”, en tanto que pasa a formar parte de un “*nosotros*”. Está allí como posibilidad: las prácticas de cuidado en el ámbito privado se ofrecen como una fuente capaz de aportar riqueza y dinamismo al ejercicio profesional en las instituciones educativas que experimentan en ocasiones la mayor resequedad y desgaste. Es algo así como intuir la presencia del pueblo desde el llano:

“Uno ha creído a veces, en medio de este camino sin orillas, que nada habría después; que no se podría encontrar nada al otro lado, al final de esta llanura rajada de grietas y de arroyos secos. Pero sí, hay algo. Hay un pueblo. Se oye que ladran los perros y se siente en el aire el olor del humo, y se saborea ese olor de la gente como si fuera una esperanza.”

Juan Rulfo (*El Llano en Llamas*).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Applebaum, B. (2005). In the Name of Morality: Moral Responsibility, Whiteness and Social Justice Education. *Journal of Moral Education*. 34(3), pp. 277-290.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la Creación Verbal*. México: S. XXI.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres?. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 8(19), pp. 789-820.
- Boff, L. (2001). *Cuidar la Tierra*. México: Dabar.
- Boyd, D. (1996). A Question of Adequate Aims. *Journal of Moral Education*, 25(1), pp. 21-29.
- Boyd, D. (2004). The Legacies of Liberalism and Oppressive Relations: Facing a Dilemma for the Subject of Moral Education. *Journal of Moral Education*. 33(1), pp. 3-22
- Casassus, J. (2005). *La Escuela y la (des)igualdad*. México: Castillo.
- Campbell, E. (1997). Ethical School Leadership: Problems of an Elusive Role. *Alberta Journal of Educational Research*, 372, pp. 167-78.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1999). *Shaping a professional identity. Stories of educational practice*. Ontario: The althouse press.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and teacher Education*, 13(6), pp. 627-635.
- Díaz Barriga, A. (2003). La investigación curricular en México. La década de los noventa. *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: COMIE-SEP-CESU.

- Elizondo, A. (coord) (2001). *La Nueva Escuela I y II*. México: Paidós.
- Fierro, C. (2003). Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Fierro, C. y Carvajal, P. (2003) *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: GEDISA.
- Fierro, C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X(27), pp. 1133-1148.
- Fierro, C. (2006). Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva de nivel básico. Tesis Doctoral, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Fierro, C. (2007). Sobre el orden moral subyacente en la escuela pública de nivel básico. Ponencia presentada en el Coloquio: *Educación Ciudadana: Retos y Responsabilidades de los Gobiernos, las Instituciones y los Ciudadanos en el contexto de la Globalización*, organizado por la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Psicología de la UNAM, México DF, Junio 7, 2007.
- Fierro, C. (2007a). En los márgenes del sistema. Despuntos en la construcción de responsabilidad en la gestión escolar. Artículo preparado para el estudio: *Cambio en educación y Acción Social en México, o la Contribución de la práctica educativa a la elaboración de las políticas*. Coordinado por Zorrilla M. y Barba B., Univ. Autónoma de Aguascalientes-Fundación Ford, Aguascalientes, Marzo 28-29 de 2007, en prensa.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En Piña, J., A. Furlán y L. Sañudo. *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*, La Investigación Educativa en México, 1992-2002. México: COMIE –SEP-CESU.
- Gardner, H. (1995). *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Argentina.
- Gone, J., Miller, P. y Rappaport, J. (1999). Conceptual Self as Normatively Oriented: The Suitability of Past Personal Narrative for the Study of Cultural Identity. *Culture and Psychology*, 5(4), pp. 371-398.
- Greenfield, W.JR. (1991). Rationale and Methods to Articulate Ethics and Administrator Training. Paper presented at the annual meeting of the American Educational research Association, Chicago
- Guerrero, C. (2004) *El Director. Una mirada a la construcción cotidiana del oficio*. Tesis Maestría, DIE, México
- Guevara, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Haynes, F. (2002). *Ética y escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?*. Barcelona: GEDISA.
- Hirsh, A. y López, R. (2003). *Ética profesional e identidad institucional*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Kirby, P., Paradise, L. y Protti (1990). The Ethical Reasoning of School Administrators: The Principled Principal. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston.
- Kurri, K. (2005). *The invisible moral order*. Finlandia: University of Jyväskylä.
- Maggi, R., Hirsh, A., Tapia, M. y Yurén, M. (2003). Investigaciones en México sobre Educación, Valores y Derechos Humanos (1991-2001). En Bertely, M. (2003) *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. México: COMIE.
- May, L. (1992). *Sharing Responsibility*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mardones, J.M. (1997). *Utopía en la sociedad neoliberal*. España: Sal Térrea.
- Mora, M.E, González, L., Campechano, J., y Martínez, J.L (2003). La práctica y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales. En Piña, J., A. Furlán y L. Sañudo. *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*, La Investigación Educativa en México, 1992-2002. México: COMIE –SEP-CESU.
- Murillo, F.J. y Pérez-Albo, M. (1999) *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

- Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y Gestión en la Escuela Primaria*. México: DIE.
- Peacock, J. y Holland, D. (1993). The Narrated self: Life Stories in Process. *Ethos* 21(4), pp. 367-383.
- Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez R.M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, pp. 59-75.
- Sandoval, E. (1992). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. Tesis DIE.
- Sandoval, E. (2004). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shweder, R., Manamohan, M y Miller, J. (1990). Culture and moral development- En Stigler J.R., Shweder y H. Gilbert. *Cultural psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge: University Press.
- Starrat, R. (1991). Building an Ethical School: A Theory for Practice in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), pp. 185-202.
- Taylor, CH. (1997). *Argumentos Filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- Tappan, M. y Brown, L. (1989). Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education, *Harvard Educational Review*, 59(2), pp. 182-20
- Tappan, M. (2006). Moral functioning as mediated action, *Journal of Moral Education*, 5(1), pp. 1-18
- Tappan, M. (2006b). Mediated Moralities: Sociocultural Approaches to Moral Development. En Killen, M. y Smetana, J. *Handbook of Moral Development*, pp. 351-374.
- Tedesco, J.C. (1997). *Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina*. Ponencia presentada en la I Reunión de la Red de Expertos Iberoamericanos *Reformas Educativas y Calidad de la Enseñanza*, OEI, México D.F, 19 abril 2007.
- Torres, R. (2003). Procesos y prácticas curriculares. En: Díaz, A. *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE.
- Velásquez, M.G. y Candela A. (2006). Juicio moral de los alumnos en situaciones cotidianas de normatividad escolar. En: Hirsch, A. *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, Vol. II, Formación Valoral y Ciudadana. México: GERNIKA.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- West, S. (1993). *Educational Values for School Leadership*. London: Kogan page.
- Wertsch, J. (19 95). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, I. (1997). *Intersecting Voices: Gender, Political Philosophy, and Policy*. Princeton: Princeton University Press.
- Yurén, M. (2003). Tensiones identitarias y ethos profesional. El caso del profesor de formación cívica y ética en la escuela secundaria”. En: Hirsch, A. y R. López. *Ética profesional e identidad institucional*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.