



SECRETARIA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Rutas de gestión del directivo en situaciones de discriminación, tras el encuentro con la alteridad. Caso en una escuela primaria”

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**

Presenta:

**Daisy Neery Echeverría Pineda**

**Doctora. Alicia Estela Pereda Alfonso**

## Índice

Introducción.....	3
I.1 La normatividad de la no discriminación, la gestión directiva y la alteridad.....	8
I.1.1El marco normativo nacional para prevenir la discriminación.....	8
I.1.2La normativa escolar. Las rutas para la gestión.....	12
I.1.3Las herramientas con las que cuenta el directivo frente a las situaciones de discriminación.....	15
I.1.4El rol del directivo frente a la diversidad.....	17
I.2Alteridad y experiencia de alteridad.....	21
I.3Preguntas de investigación.....	22
I.4Hipótesis.....	23
I.5Aproximación metodológica.....	24
<b>Capítulo 1. El reconocimiento del “Otro” mediante Experiencias de Alteridad.....</b>	<b>31</b>
1.1 Diversidad.....	31
1.2 Experiencias de Reconocimiento de Alteridad.....	38
1.3 Experiencia de alteridad.....	39
1.4 Las experiencias desde la visión pedagógica.....	45
1.5 Impacto que tiene la discriminación en la escuela.....	49
1.6 El papel que juega la gestión escolar en la gestión de problemas de discriminación.....	51
<b>Capítulo 2. El caso. Decisiones para todos ¿atención para quiénes?.....</b>	<b>58</b>
2.1 Descripción del contexto.....	58
2.2 La descripción del caso.....	65
<b>Capítulo 3. Análisis de la información.....</b>	<b>79</b>
3.1 Bases para el análisis del contenido.....	81

3.2 Descripción de los personajes.....	83
3.3 La noción de autoridad.....	93
3.4 Trabajo burocrático.....	96
Conclusiones.....	101
Bibliografía.....	109
Anexo 1: Las entrevistas con la directora.....	114
Anexo 2: Las entrevistas con la supervisora.....	132

## Introducción

La presente investigación propone indagar cómo gestiona el personal directivo las situaciones de discriminación, con el alumnado de una escuela de educación primaria del Distrito Federal, y de qué manera la gestión directiva puede favorecer la reflexividad de los agentes educativos en relación con sus concepciones y prácticas a fin de que el encuentro con los otros sea el motor de una experiencia de reconocimiento de alteridad.

Esta investigación se desarrolla bajo la modalidad de un estudio de caso que presenta la manera cómo se gestionan las situaciones desencadenadas por el tratamiento de la diversidad y cómo es que son atendidas con el debido protocolo que establecen los lineamientos que rigen la educación básica en el país. Por la magnitud de los hechos, pero sobre todo al respeto por las y los protagonistas del caso; se cambiaron los nombres y se ubica la situación en un entorno similar con respecto del contexto; sin embargo se mantuvo la información que sirve para entender y comprender cada uno de los escenarios donde se ubican las narrativas de los protagonistas.

En el recorrido por diversas escuelas, primeramente en cinco años como docente de grupo, luego tres años como directora y simultáneamente como apoyo académico, he podido observar que la gran mayoría de los incidentes entre el alumnado son por la intolerancia y/o falta de respeto a las diferencias de las y los demás, desigualdades en el trato o la convivencia, que regularmente se resumen en prácticas discriminatorias. Pero además, llama mi atención el tipo de seguimiento que se da a estas problemáticas por parte del personal docente y directivo, esto es, el curso que siguen las quejas de algún padre de familia o del propio alumnado.

Al estar laborando durante cinco años como maestra frente a grupo, intenté dar seguimiento a los actos discriminatorios, pero se reducían a relacionar los contenidos curriculares conceptuales con la situación que acontecía en el aula. Por ejemplo, en una ocasión a un niño que prefería jugar con las niñas y ser muy

cuidadoso con su aspecto físico, el grupo le gritaba ofensivamente que era homosexual, al escuchar lo que le decían traté de abordar contenidos del programa de Ciencias Naturales sobre la sexualidad y las manifestaciones de ésta; pero sólo lo dejé en el plano didáctico, es decir abordándolo simplemente en las estrategias de enseñanza. Cuando terminó el curso, este niño me dio las gracias por lo aprendido, pero además agregó que le hubiera gustado que sus compañeros y compañeras entendieran que él era diferente.

El comentario de este alumno me llevó a pensar que, probablemente, los agentes educativos podemos entender la realidad del alumnado para planear actividades relacionadas con los contenidos programáticos, sin embargo, tal vez se cumple con un programa pero sin tomar en cuenta las necesidades particulares de las y los alumnos, como una oportunidad para vivenciar el encuentro con el Otro como condición de una experiencia de reconocimiento de la alteridad.

Actualmente desempeño una función directiva y, al escuchar las quejas de las madres de familia, de las y los docentes y de las niñas y los niños, me doy cuenta que se atienden de manera incorrecta las situaciones para el reconocimiento de la diversidad existente en la escuela porque los problemas van incrementándose hasta que se genera una situación de conflicto por la discriminación que se ejerce hacia diferentes miembros de la comunidad educativa. Recién entonces, cuando la discriminación llega a oídos de los padres y estos ponen una queja o incluso denuncia por esta situación, el directivo tiene que tomar decisiones y determinaciones.

En relación con lo anterior, comento el problema que se generó en la escuela donde me desempeñaba como directivo cuando en una ocasión, al estar en mi oficina, llegó una madre de familia muy angustiada porque su hija tenía piojos y el resto del grupo le gritaba “piojosa”. La señora lo reportó como una injusticia porque la niña se contagió en la escuela. A fin de resolver la situación, le dije que escribiera los detalles y que le daría seguimiento a su inconformidad.

Posteriormente, en el aula, le pregunté a la maestra de grupo y sólo contestó que la señora estaba exagerando pero que mejor “le quitara esos animales de la cabeza a su hija”. De inmediato me percaté de la situación en ese grupo: la misma maestra discriminaba a la niña y decía que la pediculosis era una muestra visible de falta de higiene. Aunque traté de hacerle ver que debería replantearse la forma en la que hacía referencia al alumnado, la docente se mostró reacia. La situación de la pediculosis se extendió a la mayoría de los grupos. Para atender el problema hice lo que creí prudente emprendiendo una campaña para detectar piojos; en las ceremonias se trataba el tema, al mismo tiempo daba consejos de prevención y eliminación de piojos, además de contar con el apoyo del sector salud para impartir pláticas informativas.

Con posterioridad a este suceso comenté con algunas compañeras directoras lo que ocurrió en mi escuela, y las expresiones de mis colegas eran gratificantes puesto que en la zona escolar tomaron mi caso como ejemplo no sólo de solución de problemas de pediculosis sino en relación con la atención de las quejas por este fenómeno.

Finalmente, ahora puedo concluir que di respuesta a las demandas del profesorado, de las madres de familia porque observaron acciones concretas y a mis autoridades, al elaborar el informe de las actividades y evidencias; pero de entre todas estas estrategias no hubo alguna en la que se privilegiara la atención al alumnado, ni la reflexión del trato que le damos a las personas con esta problemática u otras similares que sirven como argumento para excluir y discriminar, y es que en esos momentos sólo quería darle gusto a las demandas de quienes, desde mi perspectiva, me pudieran causar algún tipo de problema.

A partir de estas experiencias, realizaré la investigación en una escuela de tiempo completo que atiende una gran diversidad de alumnado que permanece ocho horas en el plantel. La mayoría de los padres de las niñas y los niños trabajan, algunos viven con familiares de sus padres, vienen del interior del país, tienen necesidades educativas especiales (NEE), enfrentan barreras para el aprendizaje, entre otras características. Esta escuela se distingue por presentar quejas

constantes por parte de las madres de familia, de diferente índole, por ejemplo, por el estilo de trabajo de los docentes, las formas de tratar al alumnado, los eventos, la rendición de cuentas. Así, por el tipo de población (de alta demanda y exigente) y por la zona en la que se encuentra existen condiciones propicias para indagar por el reconocimiento de la diversidad.

A partir de las reflexiones anteriores, el propósito de esta investigación se orienta a estudiar la relación entre la manera en la que se convive con la diversidad en una escuela primaria, y la manera en que el personal directivo gestiona las quejas que llegan hasta él o ella, para dar solución a las situaciones de discriminación. Con base en este estudio, la indagación se orienta hacia el análisis de las posibilidades del directivo para generar experiencias que logren el reconocimiento de la alteridad entre el alumnado.

Inicialmente la investigación se centró en la observación directa en la escuela primaria, pero ya al realizar un primer acercamiento a la información obtenida, me percaté de que el trabajo no daba pautas para el análisis de la gestión frente a la discriminación; por lo cual fue necesario tomar decisiones metodológicas, como replantear un nuevo escenario de investigación. Por eso decidí centrarme en un caso ocurrido en una escuela que pertenece al mismo sector escolar de la primera, para abordar la relación de estudio entre la gestión de la discriminación y la alteridad; no fue fácil abandonar el trabajo realizado, pero finalmente este caso brinda elementos valiosos para el análisis y la reflexión.

El caso de Miguel, llamó mi atención desde el primer día, cuando me hacen una invitación para ir a narrar historias con base en valores, ya que yo tenía cierta cercanía con el personal de la escuela. Al llegar al plantel me comentan a grandes rasgos la situación para que yo pueda hacer la planeación de las actividades con el grupo.

Comienzan diciéndome que el grupo ya tenía algunos meses sin docente, ya que la docente se accidentó, motivo por el cual los padres y madres de familia ya estaban molestos, pero que además días atrás, y por este mismo problema, un

grupo de padres tomó el plantel y lo cerró. Las demandas giraban en torno a la falta de docente, a la probable acción nula de las autoridades y pedían también la oportuna “atención” especializada de un niño que, desde su punto de vista, así lo requería.

El ambiente en la escuela era de tensión por parte de todo el personal y los padres de familia entraban constantemente a la escuela para platicar ya sea con la directora o con la supervisora que en esos días se había instalado en dicha escuela.

A lo largo del proceso, las estrategias de gestión (directiva, desde la supervisión y desde la jefatura de sector) fueron encaminadas según los protocolos de atención; de tal manera que no quedara duda de las acciones emprendidas en “beneficio” del alumnado del plantel. Se hicieron talleres para padres, se hicieron minutas de acuerdos, se hacían informativos constantes, se giraron indicaciones a las y los involucrados, se hicieron las narraciones directamente con el grupo y se consiguió a una docente que terminará el ciclo escolar con el alumnado.

Durante el tiempo de la gestión del caso, el niño que se mencionaba en las peticiones de los padres, tenía conductas de desorden, golpeaba, insultaba, se inquietaba con facilidad, motivos por los cuales los padres de familia (del resto del grupo) lo rechazaban, y en la escuela se fue haciendo una imagen del niño como peligroso.

Al estar en contacto con el caso, no podía dejar de pensar que ésta era una situación excepcional de discriminación frente al niño, pero manejado de la manera más sutil y discreta, a tal grado que en ningún momento se tomó como un caso de discriminación. Finalmente el desenlace, condujo a las y los personajes por rumbos distintos, que incluyeron la decisión de los padres de sacar al niño de la escuela.

## **I.1 La normativa de la no discriminación, la gestión directiva y la alteridad**

En este apartado se aborda las siguientes interrogantes: ¿Cuál es compromiso del Estado mexicano con respecto a la discriminación?, ¿cómo repercute esta postura en el sistema educativo y en el ámbito escolar?, ¿qué se entiende por experiencia de reconocimiento de la alteridad?

Para dar respuesta a estas preguntas se abordarán los siguientes aspectos:

- El marco normativo nacional para prevenir la discriminación
- La normativa escolar. Las rutas para la gestión.
- Las herramientas con las que cuenta el directivo frente a las situaciones por discriminación
- El rol del directivo frente a la diversidad
- Alteridad y experiencia de alteridad

### **I.1.1 El marco normativo nacional para prevenir la discriminación.**

Son varios los esfuerzos por erradicar la discriminación en nuestro país y los encontramos reflejados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que consagra el mandato de no discriminación en el Artículo 1 Constitucional. Dicho artículo señala:

***Artículo 1o.** En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.*

*Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.*

*Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.*

*Está prohibida la esclavitud en los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional alcanzarán, por este solo hecho, su libertad y la protección de las leyes.*

***Queda prohibida toda discriminación*** motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.(CPEUM, artículo 1º, 2011)

Ante este artículo son muy claras las formas de discriminación prohibidas y que por lo tanto al ser nuestra carta magna no tendría que haber discriminación en nuestro país, sin embargo aún se hace presente en la vida cotidiana.

Cabe señalar que la Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) del 10 de junio de 2011, introduce un cambio fundamental, ya que se modifica la forma de concebir, interpretar y reconocer tales derechos en México, los cuales pasan de ser sólo garantías individuales a ser derechos humanos.

Este cambio se puede observar en la denominación del Capítulo I del Título Primero de la Constitución que deja atrás (al menos en parte) el anticuado concepto de “garantías individuales”. A partir de la reforma, dicho capítulo se llama “De los derechos humanos y sus garantías”. Al respecto, la expresión “derechos humanos” es mucho más moderna que la de garantías individuales y es la que se suele utilizar en el ámbito del derecho internacional, si bien es cierto que lo más pertinente desde un punto de vista doctrinal hubiera sido adoptar la denominación de “derechos fundamentales”. Asimismo, el artículo 3º constitucional establece que una de las finalidades de la educación que imparta el Estado mexicano deberá ser el respeto a los derechos humanos (Carbonell, 2012).

Como vemos está totalmente fundamentado el esfuerzo por prevenir y sancionar las prácticas discriminatorias, y dado que la escuela es una institución dedicada a la formación de seres humanos, es necesario desarrollar la inquietud del alumnado por vivir experiencias en donde no sólo se reconozca al Otro, sino que

además se modifiquen las prácticas con respecto a la convivencia con la diversidad, porque la discriminación va más allá de una práctica siendo ésta una transgresión a lo que establece la Constitución que rige nuestro país.

Cabe señalar que, en nuestro país, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación derivada de la reforma constitucional al artículo primero, decretada el 11 de junio del 2003, reglamenta el párrafo tercero de dicho artículo y dio origen al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

En relación con este organismo, cabe agregar que a partir de los compromisos nacionales e internacionales suscritos por el Estado mexicano, se han creado numerosas instituciones orientadas a prevenir y atender problemas de discriminación, como parte de las funciones que desempeñan. Entre estas instituciones destacan: el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS), el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM), la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y los estudios correspondientes en los estados el Distrito Federal.

Todas estas instituciones han trabajado para erradicar la discriminación, pero en las escuelas primarias aún es común encontrar este tipo de actos y las consecuencias son perjudiciales tanto para quienes son afectados directamente como para el clima escolar que se ve impregnado por episodios de violencia que dañan las interacciones entre los actores educativos.

En la *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Enadis) 2010*, entre la población de 12 a 17 años, casi 25% considera que sus derechos no han sido respetados debido a su situación económica. Este factor influye en la discriminación más que cualquier otro (como el género o la educación), además

refleja que se llega a condicionar el ejercicio de derechos de la infancia al cumplimiento de “obligaciones” o al justificar socialmente que los castigos corporales o tratos humillantes son pautas de crianza tradicionales pero necesarias en la educación de niños con indisciplina. Nuevamente, la ENADIS 2010 muestra el papel relevante que puede y debe desempeñar la escuela en relación con el respeto a la diversidad y para disminuir la discriminación.

Recientemente el *Reporte sobre la discriminación en México 2012* realizado por la CONAPRED, reveló datos de aquellos procesos y problemáticas discriminatorias, relacionados, entre otros factores con:

- la libertad de conciencia,
- la libertad religiosa,
- la libertad de expresión,
- el acceso a la información y provisión de datos personales,
- el proceso penal,
- el proceso civil;
- los derechos a la salud,
- al trabajo,
- la alimentación,
- la educación,
- el acceso al consumo,
- el acceso al crédito,
- el acceso a la movilidad,
- el acceso a los espacios públicos.

En materia educativa, al revisar este reporte nos encontramos con información que muestra el trabajo pendiente en materia de discriminación, por lo que considero relevante promover la cultura de la no discriminación desde la

educación básica. La encuesta apunta: “Uno de los resultados más graves de este clima moral es que, quien se asume como diferente, será probablemente excluido y discriminado” (CONAPRED, 2012). Además en dicha encuesta se resume que:

“... contrario a lo esperado, el sistema educativo mexicano funciona como una estructura dispuesta para la discriminación, primero porque el ambiente moral de las escuelas no es propicio para proporcionar una pedagogía antidiscriminatoria y luego porque no provee de los conocimientos y herramientas que le permitirían a la futura persona adulta obtener un oficio o una profesión garante de condiciones propicias para la vida buena” (CONAPRED, 2012).

Con respecto al ámbito educativo, el reporte señala que por un lado el “ambiente moral” no propicia una pedagogía antidiscriminatoria y por el otro que la educación que se recibe no provee los elementos necesarios para que el alumnado se desarrolle dentro del campo laboral en su adultez.

Las encuestas realizadas por la CONAPRED, arrojan resultados con respecto de aspectos educativos en los cuales existen carencias, pero además revelan la incongruencia que hay entre el discurso oficial y las prácticas cotidianas en el aula, ya que hacen hincapié en cuanto a que los resultados no son los esperados.

### **I.1.2 La normativa escolar. Las rutas para la gestión.**

Este apartado presenta la normativa mediante la cual se rige el personal directivo para gestionar situaciones de discriminación y otras que tienen lugar en las escuelas primarias. A partir de la Ley General de Educación que en su artículo octavo enuncia que:

**Artículo 8o.-** *El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno. (Párrafo reformado DOF 10-12-2004, 17-04-2009, 11-09-2013)*

En el párrafo anterior se destaca el esfuerzo del Estado por delimitar las acciones que orientan a la educación en la lucha contra la ignorancia y la discriminación, entre otras cosas. En este caso, en aras del progreso científico. También añade en su apartado III:

*III.- Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Fracción reformada DOF 11-09-2013).*

En éste apartado del artículo octavo, se destaca primeramente la convivencia humana y el derecho a la igualdad, lo que implica que dentro de los planteles educativos estos dos grandes elementos se han de contemplar a fin de cumplir con la Ley General de Educación, no es por mera coincidencia, sino porque está normado.

También, dentro de la normatividad escolar están considerados los principios pedagógicos que rigen la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), que plantea la SEP. Entre ellos, hay uno en particular que plantea el “favorecer la inclusión para atender a la diversidad”. Así, el Plan de Estudios 2011 plantea:

*La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.*

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.*
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. (Plan de Estudios, 2011:35)*

Como se puede apreciar el discurso gira en torno a reducir y evitar la discriminación en las escuelas, y a al mismo tiempo aumentar las relaciones interculturales. También está puesto el énfasis en el derecho a la igualdad de oportunidades, principio por el cual se puede empezar la prevención de prácticas discriminatorias. Sin embargo, ¿qué sucede realmente en los planteles escolares cuando directivos y docentes deben orientar el encuentro y las interacciones en grupos caracterizados por la diversidad en sus distintas manifestaciones: étnica, de género, sexual, económica, lingüística, entre otras?

Al respecto, dentro de la investigación sobre discriminación en las escuelas primarias es común encontrar que el alumnado recibe agresiones por parte de sus iguales, y lo vemos más claramente en la investigación “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México, realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa” (INEE, 2007).

En dicho Informe, se menciona lo siguiente:

1. En México, la proporción de alumnos de primaria que han sido lastimados físicamente por sus compañeros, es menor al 25 por ciento.
2. Al menos diez por ciento de los alumnos de educación secundaria ha recibido amenazas por parte de otros estudiantes.
3. Los hombres son más agredidos que las mujeres.
4. Los alumnos que se reconocen con alguna dificultad física o para el aprendizaje son más agredidos que los alumnos que no se reconocen con esas dificultades.
5. Los alumnos con calificaciones reprobatorias o bajas son objeto de violencia en mayor grado que los alumnos con calificaciones más altas.
6. Es distinta la magnitud de violencia que reciben los alumnos que asisten a diferentes modalidades del servicio educativo.
7. Son más agredidos los alumnos que reportan una menor vigilancia de sus padres. (INEE) 2007

El problema de la discriminación en las escuelas va más allá de las diferencias y la diversidad tangible ya que como se observa es un fenómeno multifactorial que implica prácticas excluyentes que desencadenan violencia. Por ejemplo, el alumnado que se reconoce con alguna dificultad física o para el aprendizaje es más agredido que los alumnos que no se reconocen con esas dificultades, a pesar de que en el discurso la escuela es incluyente, y se le da cabida en las instituciones, sin embargo se tienen que generar las condiciones para la convivencia con el resto del alumnado.

También, como reporta el Informe, en las escuelas primarias existen agresiones verbales y físicas y algunas de estas expresan discriminación y trato desigual por las diferencias de distinto tipo entre las niñas y los niños en esta etapa escolar.

### **I.1.3 Las herramientas con las que cuenta el directivo frente a las situaciones de discriminación.**

Es importante mostrar los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública en relación con las encomiendas declaradas en el Acuerdo 96. Así, el artículo 14 de dicho Acuerdo expresa:

El director del plantel es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos (Acuerdo 96, 1982).

Así el director o directora escolar fungen como primera autoridad, pero además les competen una serie de acciones y funciones al frente de los planteles educativos de primaria. Al respecto el artículo 16 señala:

#### **ARTICULO 16.**

V.-Estudiar y resolver los problemas pedagógicos y administrativos que se presenten en la escuela, así como plantear ante las autoridades correspondientes, aquellos que no sean de su competencia. (Acuerdo núm. 96, 1982)

Considero importante destacar que la totalidad del artículo, enuncia la cantidad de labores que debe cumplir un directivo escolar. Sin embargo sólo la fracción quinta toma en cuenta la interacción y el reconocimiento de la diversidad, aunque de manera muy general, descontextualizada, centrándose solamente en lo pedagógico y administrativo, pero difícilmente se sabe cuándo un problema pedagógico se ha tornado en algo administrativo y viceversa.

Este acercamiento a lo que ésta instituido como funciones de un director de educación primaria, nos da un panorama “oficial” del rol directivo, sin embargo el cargo va más allá de las labores encomendadas, ya que está llena de ideologías heredadas y personales en cada director.

Otra línea de acción es la que marca la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, la cual instruye al directivo para la atención de quejas o denuncias por violencia, maltrato, acoso escolar y/o abuso sexual infantil. Así, los “Lineamientos para la atención de quejas o denuncias por violencia, maltrato, acoso escolar y/o abuso sexual en los planteles de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal”, enuncian:

“Mientras un alumno (a), se encuentre dentro de las instalaciones de un plantel educativo, la guardia, custodia y cuidado, es responsabilidad del Director con el apoyo de los profesores, personal administrativo, de apoyo a la educación y escolar” (AFSEDF, 2011, 3).

Está claro que el alumnado depende directamente del personal de la escuela, pero el directivo es el principal responsable. Además, dichos lineamientos señalan: “El director del plantel será el representante oficial para todo acto de orden administrativo o académico con el Centro Escolar” (AFSEDF, 2011: 3). Pero este señalamiento es demasiado general, ya que no instruye de manera directa las situaciones que pudieran presentarse en las escuelas, como lo son las quejas por discriminación ni las rutas para la atención de problemas de estas características.

Sin embargo, al ser servidores públicos (el personal directivo), tiene responsabilidades específicas con respecto a la no discriminación, al funcionamiento de las reglas de convivencia escolar, a los principios pedagógicos y a los lineamientos generales que rigen la operatividad de los planteles. Al respecto, tanto en las obligaciones como en los deberes, encuentro un vacío normativo que incide de manera directa en el manejo de situaciones por discriminación, que vayan más allá de la presentación de informes y rendición de cuentas.

#### **I.1.4 El rol del directivo frente a la diversidad.**

Al profundizar la indagación sobre el rol del directivo, encuentro dos grandes aportaciones. Una con respecto al dilema al cual se enfrenta el personal directivo cuando debe resolver situaciones conflictivas en la escuela; otra, con respecto a la falta de formación previa para ocupar la función. Estos dos aspectos juegan un papel importante frente a las demandas que el cargo exige.

##### **I.1.4.1 El dilema del director.**

En relación con lo anterior, cabe preguntarse ¿de qué manera el personal directivo asume la responsabilidad que le compete frente a la discriminación, en tanto servidor público? En esta primera aproximación al problema de estudio, la investigación que realiza Fierro (2005), resulta relevante porque aborda la importancia de las decisiones que ha de tomar el directivo frente a situaciones problemáticas.

En el caso de esta investigación se trata de alumnos que son reportados por indisciplina. Sin embargo, el dilema que expone la investigadora da cuenta del ejercicio del rol directivo y la toma de decisiones frente a intereses encontrados de los distintos agentes educativos.

Al respecto, Fierro señala que generalmente en las escuelas se remiten a la dirección los casos “especiales” o que resultan más complejos para ser atendidos por el profesorado, asimismo Fierro evidencia la manera en la que se le deja al directivo la parte final de la toma de decisiones. En su trabajo destaca al directivo como el último en enterarse de los hechos que acontecen en las escuelas y en quien recae la responsabilidad de dar seguimiento y solución.

Finalmente, al momento de actuar y elegir los caminos de la resolución de las situaciones detecta que quien se encarga de ejecutar acciones concretas para la resolución es justamente el directivo, quien afronta el problema de decidir a qué demanda o personaje involucrado se le prioriza en la atención.

Es importante revisar qué papel juega la gestión de la o el director en la resolución de conflictos por discriminación, ya que como menciona Fierro (2005) el directivo es el último eslabón de una cadena de decisiones.

En su investigación se reunieron varios casos que 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, determinaciones y acciones por parte de los involucrados.

Regularmente cuando ocurre alguna complicación en el seguimiento de casos especiales por diferentes causas, el directivo tiene que responder a las demandas de cada uno de los actores involucrados. Ya sea porque la o el docente lo involucra desde el inicio o porque la situación ya se salió de control.

Es justo cuando llega el dilema al que hace referencia Fierro (2005), en términos de “expulsar o no” a quienes no respetan las normas de disciplina establecidas por la escuela. Sin embargo, no siempre la decisión es la respuesta al problema al que se enfrenta el alumnado. Aunado al dilema, también es importante destacar que a la hora de tomar decisiones y realizar diversas acciones en distintos escenarios no siempre resulta el mismo camino a seguir lo cual genera inconsistencias en el abordaje del problema o conflicto.

El trabajo de la autora aporta a ésta investigación en la medida en que permite pensar que no podemos dejar de lado que tiene igual importancia el alumnado que ejerce la discriminación como quienes la reciben, ya que éste es un punto difícilmente tratado porque, por lo general, se le da atención al segundo y al primero se le sanciona, ¿pero quién merece nuestra atención?, ¿cómo resolverlo de la manera más eficiente?

I.1.4.2 La falta de formación previa del directivo escolar y la legitimación de la función.

En la investigación de Navarro (2009), titulada “Significaciones desde los profesores: Ser director y/o maestro en escuelas primarias vespertinas públicas”, se analiza la situación de las escuelas vespertinas desde la perspectiva de directivos y docentes de estas escuelas e indaga sobre las significaciones respecto a ser director y/o profesores el turno vespertino, en condición de rezago, describiendo las afectaciones al trabajo docente y las vías de transformación de la escuela primaria vespertina, que emergen desde tales significados.(Navarro, 2009: 28)

El trabajo destaca los problemas de rezago educativo, inequidad y marginación de las escuelas vespertinas. Al respecto, el autor señala:

Los problemas de rezago educativo, inequidad y marginación, existen en las escuelas primarias vespertinas parte de este estudio y se encuentran ligados a los resultados de calidad del sistema educativo en su conjunto, atenderlos, elevará los indicadores de rendimiento al tiempo que ayudará a profesores, directores y

escuelas que por ahora representan el paso lento de nuestra retaguardia educativa (Navarro, 2009: 51).

Esta visión de gestión está enfocada a cumplir los mandatos del perfil de directivo que demandan los estándares de calidad educativa, pero al mismo tiempo una gestión directiva que enfrenta diversas circunstancias que limitan su acción.

Asimismo el autor estudia la legitimación del directivo en las escuelas y su promoción al cargo y menciona:

Directores de escuela que buscan la transformación de calidad, directores comprometidos con el cambio pedagógico y la búsqueda de estrategias de aprendizaje innovadoras desde la escuela, antes de ser directores fueron profesores que recorrieron una ruta profesional hacia su promoción directiva, después de ello, ejerciendo la dirección a través de un entramado de prácticas, lograron la legitimación directiva ante los profesores y ante la tarea institucional. (Navarro, 2009: 67)

Así, esta investigación rescata, por un lado que en el acceso del docente a la función de directivo (con actividades pedagógicas) se pasa al cargo (con actividades administrativas y de gestión, pocas veces técnico-pedagógicas) sin preparación específica y, por el otro, que el puesto requiere legitimación de la comunidad educativa. Esto implica que cada directivo inicie la función desde sus supuestos. Esta debilidad en la formación trata de cubrirse por medio de cursos y programas de apoyo. Navarro agrega:

Si bien en México la promoción al puesto de Director de Escuela no pasa por programas previos de entrenamiento, cuando ya se ha obtenido la promoción, el Sistema Educativo, provee de diversos cursos y programas de apoyo (Carrera Magisterial, Cursos de Actualización etc.), a fin de actualizar y capacitar en la función directiva a los directores de diversos niveles e instituciones (Navarro, 2009: 73).

Pese a lo anterior, en la práctica esta capacitación no resulta suficiente ni efectiva para afrontar las situaciones de discriminación.

Desde el punto de vista de la presente investigación, la relevancia del trabajo de Navarro está centrada en relación a las dificultades a las cuales se enfrenta el personal directivo, y la incidencia de estas en la toma de decisiones durante la resolución de situaciones por discriminación que vayan más a allá de cumplir con lo establecido normativamente.

Como se expuso en el apartado anterior el director funge como responsable de salvaguardar la integridad de todo el alumnado, sin embargo con anterioridad al ejercicio de la función no hay ningún tipo de formación con respecto de la misma.

Frente a ese vacío normativo en materia de no discriminación, es complejo delimitar las formas más adecuadas de generar experiencias a través de las cuales se promueva el reconocimiento de la alteridad, sin embargo, son fundamentales en la toma de decisiones del directivo escolar.

## **I.2 Alteridad y experiencia de alteridad.**

En este apartado es necesario dejar claro el vínculo entre los conceptos de experiencia y alteridad. En principio alteridad, desde el diccionario, es la condición de ser otro, es decir la manera en la cual se es y se vive el otro frente a nosotros o frente a un yo.

El uso de experiencia está centrado en las vivencias en las que se marca un antes y un después con respecto a acontecimientos específicos, es entonces, cuando una vivencia se convierten en experiencia.

Se entiende por experiencia de alteridad como, todo encuentro vivido que nos deja huella, que mueve nuestros esquemas previos, que se inserta en nuestro sistema de creencias, pero que incide directamente en el encuentro con el Otro, y en cómo se modifica nuestro actuar frente a ese Otro a partir de la interacción y la experiencia que nos deja la convivencia (Contreras, 2010).

Entonces, una experiencia de alteridad está centrada en ese encuentro con el otro diverso, donde se movilizaran los esquemas previos, los estereotipos, los estigmas que pesan sobre quien nos sale al encuentro, con todas sus diferencias y desde su diversidad. Sólo así podemos hablar de experiencia de reconocimiento de la alteridad.

Para que dichas experiencias de alteridad sean de reconocimiento, el encuentro con el Otro tiene que modificar los supuestos frente a éste, a favor de poder verlo desde donde el Otro quiere ser visto. Por eso, al hablar de la gestión de situaciones de discriminación, se tendría que planear la manera en la cual el proceso permite reconocer y valorar lo diverso del otro en quienes se ven involucrados en la situación. Aunado a lo anterior, serían experiencias de alteridad aquellas en las cuales, los esquemas previos de reconocimiento e interacción en el otro se tornan problemáticas, es decir, nos obligan a nuevas interacciones para poder interactuar en la situación.

### **I.3 Preguntas de Investigación**

A partir de la primera aproximación con la relación de estudio surgen las siguientes interrogantes:

- ¿En qué medida, el principio pedagógico sobre “favorecer la inclusión para atender a la diversidad”, que propone la SEP propicia la gestión de experiencias de reconocimiento de la alteridad, entendidas como oportunidades para lograr un desarrollo integral en el alumnado?
- ¿Qué papel puede desempeñar la persona que ocupa el rol directivo para fortalecer experiencias de alteridad en la escuela, en consonancia con el principio pedagógico sobre “favorecer la inclusión para atender a la diversidad”, que plantea la SEP?

Responder estas primeras preguntas requiere:

- a. Una lectura crítica de los principios pedagógicos del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, a los efectos de indagar si este enfoque verdaderamente contribuye a superar los problemas de discriminación en la escuela.
- b. Analizar si las características y condiciones en que se ejerce la gestión por parte de la persona que ocupa el rol directivo en la escuela, fomentar que éste promueva experiencias de alteridad a los efectos de, por un lado, prevenir y evitar la discriminación, por el otro, favorecer el reconocimiento de la diversidad como una oportunidad para el desarrollo del centro escolar.

Asimismo responder a la segunda interrogante requiere poner en relación la concepción de gestión y rol directivo de la SEP, y los propios agentes que ocupan dicha posición en las escuelas. Lo anterior implica orientar la indagación por las siguientes interrogantes dirigidas a quienes participan en la investigación.

- ¿Cómo se gestionan las situaciones o problemas de violencia derivados de la discriminación en las escuelas por parte del personal directivo?
- ¿Qué se privilegia en la gestión de los problemas de discriminación?
  - ¿El aprendizaje del respeto a los Derechos Humanos?
  - ¿Evitar un conflicto mayor?
  - ¿Los trámites administrativos (informativos)?
  - ¿Los acuerdos con las y los docentes?
  - ¿El trato atento y el seguimiento a las peticiones de los padres de familia?
- ¿Qué consecuencias tiene en el alumnado las determinaciones de las autoridades en la gestión de las situaciones que quebrantan la igualdad y generan discriminación?

#### **I.4 Hipótesis:**

Dar respuesta a las preguntas anteriores implica que se reconoce a la diversidad hasta que se convierte en un problema que quebranta la igualdad y genera

discriminación. Por cumplir las demandas y exigencias de los trámites administrativos y referidos a la rendición de cuentas (institucional) por encima de las necesidades del alumnado se pierde el interés en las niñas y los niños. Además se dejan de lado las consecuencias entre el alumnado de las decisiones tomadas en la ruta de gestión de los problemas por discriminación.

## **I.5 Aproximación a la Metodología**

Para concretar esta investigación pretendo estudiar cómo se gestionan las situaciones de discriminación entre el alumnado de una escuela de educación primaria a causa del inadecuado tratamiento de la diversidad, desde el punto de vista de los agentes involucrados en la toma de decisiones. Es por eso que el trabajo se ubica dentro del paradigma interpretativo y privilegia métodos de corte cualitativo ya que las interacciones dentro de una institución educativa y, a su vez, la gestión de la discriminación, se basan en decisiones subjetivas y circunstanciales. Sampieri (2003) describe el enfoque cualitativo de la siguiente manera:

Enfoque cualitativo: utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación Sampieri (2003:11).

Esto se logra de una manera organizada, sistemática, rigurosa de observar aspectos de la vida escolar a distintos niveles y con distintos grados de complejidad. Sampieri (2003), plantea que el énfasis no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en comprenderlo. Por lo cual, consideré el apoyo del enfoque etnográfico, empleando como estrategia el estudio de caso, la revisión documental del expediente del caso y, también, entrevistas a profundidad con la directora y con la supervisora.

### **I.5.1 El estudio de caso**

El uso del estudio de caso surgió de la necesidad de centrar la atención en una situación específica y, por supuesto, en una ruta de atención también específica, la cual se ajusta a las pautas de atención, sugeridas por los protocolos establecidos. En relación con el estudio de caso, Sautu plantea:

Esta estrategia metodológica cualitativa le permite combinar distintas técnicas: la utilización de entrevistas semi-estructuradas a los diversos actores participantes, la observación de reuniones de la asamblea departamental y otros espacios de interacción de los actores, y el análisis del discurso de ordenanzas, resoluciones, etc., y del material textual y audiovisual de las conversaciones producidas por los actores. (Sautu, 2005: 154)

Las líneas arriba mencionadas, dan muestra de la manera en la cual el estudio de caso puede ser utilizado como estrategia, sin perder de vista que el enfoque es etnográfico. Ya que como estrategia es de gran utilidad para el análisis de sus componentes. Para ahondar en la comprensión de esta estrategia, recupero las reflexiones de Muñiz, quien plantea:

“Estudios de caso como una estrategia. Una vez que el investigador cualitativo se ubica dentro de un paradigma y un enfoque, adopta una estrategia, la cual puede ser documental, estudio de caso, historia de vida, estudio biográfico, investigación-acción o método histórico. Como puede observarse, los estudios de caso pueden ser una estrategia de investigación específica.” (Muñiz, s. f.)

### 1.5.2 La etnografía

El uso de la etnografía permite a esta investigación recopilar conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares, delimitadas en tiempo y espacio; que en este caso es un plantel educativo, con prácticas cotidianas, actores particulares y tiempos establecidos. Asimismo, tal como lo plantea Rockwell (2009) “El conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente puede orientar los cambios”. En este caso específico, la revisión de lo que acontece en la escuela en relación con el alumnado que ejerce y recibe actos discriminatorios. Rockwell agrega:

“Los elementos posibles de articularse son aquellos que se encuentran en el contexto particular en que se trabaja, sobre todo cuando su alcance y sentido trasciende el pequeño mundo cotidiano de las personas involucradas en la acción. La posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa” (Rockwell. 2009:34).

Considero que el papel que juega la etnografía en las investigaciones de los profesionales de la educación es de suma importancia, porque son quienes buscan la participación activa de los planteles promoviendo el desarrollo y participación de sus propios recursos y potencialidades, siendo de significativa importancia, sobre todo porque a través de las investigaciones que en diversas áreas se realicen se podrán presentar alternativas de solución que permitan disminuir o erradicar por completo las distintas situaciones de discriminación que dominan a la sociedad actual.

Por su parte Medina (2000), destaca no sólo la importancia de las herramientas etnográficas, sino que además da la pauta para reconocer lo que se encuentra en el trabajo de campo desde la percepción del Otro.

En la base misma de la etnografía, como punto de arranque en el que funda su especificidad y sus diversas implicaciones epistemológicas, encontramos la percepción del Otro y la descripción de sus diferencias percibidas. Esta es, evidentemente, una metodología que conduce a las complejidades técnicas y ahora epistemológicas, de la observación participante y de lo que constituye el eje de la investigación etnográfica contemporánea, el trabajo de campo. (Medina, 2000:21)

Considerando que para que la investigación sea de gran aporte, es necesaria la utilización de métodos que estén más acordes con el estudio de la realidad social y que aporten nuevos conocimientos al campo científico. Por lo que la etnografía es base en mi investigación.

Tomé como base al método etnográfico, porque la realización de mi investigación requiere de la observación y del registro sistemático (el método etnográfico no pretende contrastar sino comprender las interacciones y prácticas desde el punto de vista de los individuos situados en contextos específicos) de lo que se recabe con las entrevistas y lo registrado en las observaciones directas en el campo. Woods (citado en Gómez, 2005), nos dice que:

La etnografía se propone, entre muchas otras cosas, descubrir en qué creen las personas, cuáles son sus valores, qué perspectivas tienen de sus vidas, cuáles son sus reglas de conducta, qué define sus formas de organización, qué roles cumplen los integrantes del grupo, cuáles son sus problemas, qué los motiva, la forma como se desarrollan y cambian cada uno de los aspectos que caracterizan el día a día de la gente. El investigador que utiliza la etnografía trata de satisfacer sus ansias de conocimiento desde el “mundo interior” de los grupos y de sus miembros, los significados e interpretaciones que tengan los sectores estudiados, entendiendo y adoptando para sí mismo el lenguaje, las costumbres y las creencias que los definen. (Woods, citado en Gómez, 2005: 359)

Gracias al método etnográfico, la presente investigación que se hace se enfocó en una perspectiva más integral al momento de estudiar la cotidianidad escolar, tomando en cuenta las condiciones habituales propias del plantel donde se investiga. Ya que interpreta a la sociedad con el fin de explicar ciertos rasgos, este caso rasgos dentro de la gestión de situaciones por discriminación.

De las herramientas de la etnografía, ésta investigación tomo la revisión del expediente y las entrevistas, ya que cada una de dichas herramientas aporta en la construcción de un panorama más amplio de lo que son las prácticas de la vida cotidiana de la escuela y en especial del caso a estudiar.

La revisión está centrada en la gestión de una situación generada por la irrupción en el derecho a la igualdad y la discriminación, y en las experiencias de alteridad, en especial con niños y niñas que tienen o han sido afectados por estas prácticas,

además de analizar las vías empleadas para la resolución de dichas situaciones. Destacando la manera en la cual se generan o no experiencias de alteridad.

### I.5.3 Las entrevistas

Además de las observaciones, es importante tomar en cuenta la voz de las y los actores de la vida cotidiana del plantel educativo donde se desarrolla la investigación, ya que con ello es posible realizar una triangulación de datos con respecto al hacer y al decir de las personas, en este caso las entrevistas en profundidad entendidas como los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor, 1987), además de que son técnicas cualitativas de investigación que se estructuran a partir de objetivos de conocer las experiencias vividas en torno a las prácticas discriminatorias y el camino de decisiones que se ha seguido en la gestión de dichas situaciones.

Las entrevistas se plantearon a integrantes de la escuela que pudieran ser clave con la aportación de sus voces, están dirigidas a la directora del plantel y a la supervisora de la zona escolar, con la intención de rescatar visiones de la gestión del caso y al narrar sus experiencias.

Dado que los testimonios orales recabados mediante entrevistas proporcionan, por un lado, información explícita sobre algo; es decir, información referencial sobre acontecimientos, procesos, situaciones. Pero también la manera en que esos acontecimientos son relatados brinda otro tipo de información: aquella queda cuenta de las interpretaciones del entrevistado, las significaciones que construye, los sentidos que le otorga a la propia experiencia, sus valores y creencias. Ambas dimensiones de la realidad social son fundamentales en un objeto de análisis de una investigación como esta.

Dentro de las entrevistas existen diferentes formas que se utilizan en la investigación social. Todas ellas, caracterizadas, en su aspecto sustancial, por ser un procedimiento que consiste en mantener conversaciones sobre un tema o problema específico. Las que más aportes dan a esta investigación son las libres y las semi-estructuradas que se caracterizan, tal como lo plantea Ander-Egg (2003):

Las entrevistas libres son conversaciones amigables informales. Pero el que sean informales y libres no significa que en ellas se hable de cualquier cosa. El entrevistador deberá llevar en mente un guión, bosquejo o esquema orientador de las conversaciones, a fin de que éstas sirvan para la obtención de información útil en esta fase exploratoria. Ander-Egg (2003:13)

Está claro que el entrevistador va orientando la conversación para informarse de cuestiones que se consideran pertinentes para el estudio, debe dar una gran libertad para que la persona entrevistada pueda introducir cuestiones que le llaman la atención o que considera relevantes, es por eso que el entrevistador debe saber captar rápidamente si las cuestiones nuevas que introduce el entrevistado son pertinentes; debe tener sensibilidad frente al problema de otras personas, y agudeza y habilidad para ayudarlas a expresarse. Ander-Egg (2003)

Puesto que las entrevistas son conversaciones que pretenden conseguir objetivos precisos y que ocurren intercambiando conceptos y percepciones, es importante centrar la atención del entrevistador que en el caso de esta investigación estará orientada a experiencias en torno a la gestión de situaciones de discriminación.

Con ayuda de las anteriores precisiones, la entrevista se convirtió en el medio principal por el cual se accedió a significaciones. Desde la selección del tipo de preguntas y la explicación del por qué de estas, es decir, delimitar tanto el propósito de la entrevista como el propósito del uso de la misma.

Es importante considerar que el ambiente de la entrevista está ligado a la relación entre el entrevistado con el entrevistador. Para lo cual se hace necesario desarrollar confianza entre ambos.

Por otro lado también las entrevistas semi-estructuradas contribuyeron en la investigación ya que están basadas en un guión que el entrevistador utilizará con flexibilidad, tanto en el orden en que han de ser formuladas las preguntas, como en el modo de hacerlo. Ander-Egg (2003:14)

Cabe preguntarse por el aporte de ésta investigación, al respecto conviene señalar que, en la resolución de situaciones de discriminación por parte del directivo escolar y en la gestión educativa en general se actúa con diferentes criterios; pero aquí el planteamiento consiste en revisar en qué, cómo y por qué no siempre se logra una experiencia de alteridad entre las y los involucrados en los actos discriminatorios, antes de llegar a dichas prácticas.

## Capítulo 1.

### **El reconocimiento del “Otro” mediante experiencias de alteridad**

Como señalé en la Introducción, esta investigación aborda la relación entre la gestión directiva de problemas de discriminación entre el alumnado de nivel primario y cómo desde la dirección se pueden o no generar experiencias reconocimiento de la alteridad que surgen del encuentro con el otro.

Con base en esta propuesta, la construcción del marco teórico implica elaborar un entramado conceptual que enfatiza los siguientes conceptos:

#### **1.1 Diversidad.**

Actualmente se emplea el término diversidad con matices y variaciones en su significado, según el contexto desde el cual se aborde (desde la biología, la salud, la educación, la política, la cultural, etc.) pero cuando lo retomamos desde la educación estamos englobando aspectos que caracterizan al alumnado ya sea por los estilos y ritmos de aprendizaje, la religión, las capacidades físicas e intelectuales, la procedencia étnica, el lenguaje, el género, la condición socioeconómica, entre otras. Estas características dificultan el abordaje de las relaciones entre el alumnado, cuando no existe un reconocimiento explícito de las diversidad en la escuela).

El reconocimiento y el respeto de lo diverso, está centrado en valorar las diferencias, tratando de establecer un diálogo e intercambio entre éstas. Además busca generar las condiciones de diálogo en la vida pública para lograr acciones concertadas, inclusivas de la diversidad, con la finalidad de mejorar las condiciones de justicia distributiva y justicia cultural existentes. Esta convivencia entre culturas es necesaria para conocer y reconocer la diversidad, una práctica a lo que se alude con la noción de interculturalidad. Para el abordaje desde esta perspectiva se pueden enunciar de dos modelos, como lo plantea Tubino (2009):

- a. el interculturalismo funcional
- b. el interculturalismo crítico

Tubino define el Interculturalismo funcional en los siguientes términos:

Se trata de aquel interculturalismo que ha sido asimilado como parte del discurso oficial de los Estados nacionales. Con frecuencia postula el diálogo intercultural sin tomar como punto de partida la existencia de conflictos y violencia latente. (Tubino 2009: 10)

Es entonces con el interculturalismo funcional con lo que habitualmente nos encontramos en las escuelas, ya que al tratar los conflictos por discriminación se trata de justificar las acciones encaminadas al discurso institucional sin tocar las causas de la injusticia cultural y social.

Por otro lado tenemos lo que el autor determina el interculturalismo crítico:

Por otro lado, el interculturalismo crítico para todos es una tendencia que parte de la constatación de que el problema de la injusticia cultural, es decir, el de la

estigmatización cultural y la discriminación estructural, es un problema de doble vía. La discriminación activa genera la discriminación reactiva y viceversa. (Tubino 2009: 11)

Retomando el interculturalismo crítico, en mi investigación es importante dado que no se trata sólo de resolver el problema, sino más bien de comprender la estigmatización cultural y estructural cuando se presenta una situación de discriminación.

El interculturalismo crítico ayuda al reconocimiento de la diversidad, que va más allá del discurso étnico, ya que está inmerso dentro de la escuela. Si bien la SEP impulsa el “favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes” (SEP, 2011: 17), esto no garantiza que se modifiquen las condiciones estructurales que favorecen la discriminación.

Además enuncia que la comunicación intercultural sólo es posible si el sujeto logra previamente conocer y que el reconocimiento de la diversidad cultural ayuda en la protección de las culturas minoritarias. Es decir, no es suficiente con saber que existe la diversidad en la escuela sino que habrá que reconocerla y respetarla de tal forma que se vea como una riqueza en la interacción cotidiana.

Sin embargo, los centros educativos son escenarios de actos discriminatorios que por su cotidianeidad se naturalizan y se convierten en invisibles, somos parte de una cultura en la cual son múltiples las causas de la discriminación, desde la niñez se aprende lo que es aceptado y lo rechazado, ya que de ningún modo es algo natural dar un trato desigual a las personas basado en las diferencias.

En el estudio de la diversidad se ha puesto énfasis en la dimensión étnica desde la interculturalidad, al respecto, la Secretaría de Educación Pública propone a través del Plan de Estudios de Educación Básica 2011, dentro del perfil de egreso, que el alumnado ha de “asumir y practicar la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011: 40), destacando la necesidad de desarrollar actitudes para convivir en la diversidad.

Pero además hace énfasis en los marcos curriculares para la educación indígena, en la labor de contextualizar el currículum para rescatar los conocimientos locales y, al mismo tiempo, fortalecer la identidad positiva de las niñas y niños indígenas. Al respecto, el mencionado Plan justifica el énfasis en la contextualización de la siguiente forma:

Contextualizar porque permite acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su cosmovisión. Los conocimientos se incluyen en la escuela y el aula considerando que pueden presentar formas propias de transmisión y adquisición de esos saberes a partir de pedagogías no escritas o convencionales, que a la vez es un saber valioso que las comunidades poseen. Los saberes locales se plantearán desde un enfoque valorativo de lo propio que ayude a desarrollar una identidad positiva en la niñez indígena, que le permita acceder a la interculturalidad con bases culturales bien cimentadas y establecer relaciones simétricas con grupos o individuos de otras culturas, enriquecerse con los conocimientos de otros, dialogar y aportar sus saberes. (SEP, 2011: 58)

Con base en lo planteado por la SEP, es notable el esfuerzo para incluir el contexto y los saberes de las comunidades para enriquecer el conocimiento escolar, pero también para fortalecer las identidades de manera positiva. Cabe agregar que como parte del reconocimiento y el establecimiento de relaciones simétricas, se podría propiciar incluso el hablar de planteles que fomentan el multiculturalismo.

Por otro lado, el tratamiento del multiculturalismo en la escuela no es una tarea fácil, sin embargo, ante este planteamiento es necesario retomar lo que propone Díaz Couder (2009):

Esta base ética es el sustento de una política educativa realmente intercultural. Sin privilegiar a los individuos o las comunidades como sujetos morales, pero reconociendo los derechos de ambos, una estrategia intercultural debe contribuir a construir “una vía de relación y comunicación” entre las comunidades culturales de la nación.

[...]

Como todo medio, para ser efectivo, el multiculturalismo exige algunos requisitos. El más importante es reconocer y respetar los derechos de las identidades, y luego protegerlos mediante instituciones. Sólo entonces, la educación intercultural, en tanto medio, estará en condiciones de lograr sus propósitos. Por ello es esencial el establecimiento de políticas públicas que fomenten el reconocimiento de la

diversidad y que den lugar a las instituciones que puedan protegerlos. (Díaz Couder 2009: 48)

El autor plantea el salto que ha de darse entre lo intercultural y lo multicultural, resaltando el reconocimiento y el respeto de la identidad que, en el caso particular de las escuelas, no sólo implica un tratamiento en el plano de los conceptos sino, además, en las acciones concretas desde la operatividad de los planteles.

Touraine (1997), reflexiona sobre la diversidad desde lo multicultural y plantea que los poderes unifican culturalmente a la sociedad, tratando de homogeneizarla, ya que señala que una sociedad multicultural descansa sobre la búsqueda de la comunicación entre las culturas. Pero es la hegemonía la que genera la destrucción de la diversidad cultural y la racionalización autoritaria de quién toma el poder de seleccionar la diferencia.

Además Touraine afirma que la comunicación intercultural sólo es posible si el sujeto logra previamente apropiarse de la comunidad y que el reconocimiento de la diversidad cultural ayuda en la protección de las culturas minoritarias. En este sentido, quien pretende interactuar con el Otro tendrá que asirse de su cultura y lograr un efectivo intercambio de cosmovisiones. En el ámbito educativo no es suficiente con saber que existe la diversidad en la escuela sino que habrá que reconocerla y abordarla de tal forma que se vea como una riqueza.

En relación con lo anterior, el discurso de la inclusión escolar, la integración y el reconocimiento de la diversidad, se desprende de políticas de respeto a los derechos humanos, y sin embargo, las mismas políticas implementan mecanismos de estandarización que potencian la competencia y marcan tácitamente las diferencias entre el alumnado.

En las escuelas encontramos que se promueven relaciones entre el alumnado, definidas a través de la diversidad y que se pretende llegar a la empatía, la armonía y el no conflicto. Pero finalmente desde la perspectiva teórica que aporta esta investigación, una experiencia de alteridad no se puede predecir ni planear;

en cambio, la discriminación sí se puede evitar y disminuir con acciones concretas de reconocimiento, del otro.

Al respecto Prengel (1995, citado por Diez, 2008, 3) distingue entre una educación feminista, una educación intercultural y una educación integradora, cada una dirigida respectivamente al género, la migración y la discapacidad, como fuentes de la “diferencia”. No obstante, este particular énfasis en la diferencia rápidamente se encuentra con el problema de cómo incluir las otras “fuentes de diferencia”, no relacionadas con el género, la migración o la discapacidad, y cómo abarcar y actuar frente a posibles intersecciones, solapamientos y refuerzos mutuos entre cada una de dichas fuentes de diferencia.

En este sentido, el término de diversidad cultural se emplea y se define, cada vez con mayor frecuencia, con relación a la variabilidad social y cultural, de la misma manera en que se recurre a “biodiversidad” para referirse a las variaciones en hábitats y ecosistemas biológicos y/o ecológicos. (Dietz, 2008: 3)

Asimismo, Dietz (2008), estudia el discurso sobre la diversidad que tiende a incluir no sólo una dimensión descriptiva – cómo se estructuran las culturas, grupos y sociedades de manera diversa y cómo manejan la heterogeneidad -, sino también suele abarcar una dimensión prescriptiva – cómo las culturas, los grupos y las sociedades deberían interactuar hacia su interior y con las demás. Ahora bien, el reconocimiento de la diversidad se ha convertido en un postulado político, en una exigencia articulada por organizaciones minoritarias y movimientos que luchan por entrar al dominio público de las sociedades occidentales, supuestamente homogéneas.

La cultura, entendida como el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos, a través de la práctica individual y colectiva en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, genera estereotipos humanos que la sociedad demanda y que, al mismo tiempo se producen y reproducen a través de los símbolos. Al respecto Giménez (2007) señala:

- La dimensión simbólica está en todas partes: verbalizada en el discurso, cristalizada en el mito en el rito y en el dogma; incorporada a los artefactos, a los gestos y a la postura corporal.
- Los símbolos juegan un papel importante en la atención a la diversidad, ya que desde la forma de abordarla hasta el reconocimiento de la misma, estos se ven reflejados.

El reconocimiento de la diversidad no debe relacionarse únicamente con "minorías" o "culturas diferentes", aunque estos aspectos deban incluirse necesariamente. Por un lado, los seres humanos somos diferentes entre sí por el mismo hecho de ser únicos; por otro, existe un importante sesgo social de ver a la diversidad como algo que se debe "atender" o "tratar", es decir, habría que revisar cómo se reconoce o no a la diversidad. Tampoco hemos de reducir "la diversidad" a "problemas de aprendizaje": hay que dar respuesta a estos, pero dentro de un marco educativo que aproveche las aportaciones de cada persona y ayude a que cada cual desarrolle sus capacidades. Esto sólo es posible dentro de un enfoque que acepte la diferencia como un punto de partida real y positivo. (Giménez, 2007)

La escuela pública, es vista como una escuela para todas y todos, que debe partir de la individualidad y considerar las diferencias como valor positivo, promoviendo una orientación antidiscriminatoria, compensadora de las desigualdades y respetando la singularidad. Una escuela que parta del respeto y el derecho a la diferencia y que preste atención especial a los grupos más desfavorecidos y marginados por razones económicas y sociales, o bien, por minusvalía física, sensorial o mental, sin crear sistemas paralelos de escolarización que supongan institucionalizar y consolidar la segregación. CONAPRED (2012)

Ahora bien, en el ámbito educativo al tratar de atender a la diversidad los mecanismos estandarizados, corre el riesgo de homogeneizar el tipo de alumnado que se quiere formar, con lo cual se deja de lado a la diversidad.

Es por eso que una forma de reconocimiento de la diversidad, implica el encuentro con el otro en términos de experiencia, es decir, a partir de situaciones problemáticas que pongan en crisis las ideas, creencias y valores previos al encuentro. De ahí que una situación de discriminación podría retomarse, desde la gestión del personal directivo, para propiciar acciones entre los agentes educativos, que aporten a la revisión y cuestionamiento de los supuestos que favorecen estas manifestaciones en la escuela. El papel central que pueden desempeñar las y los directores en el diseño y promoción de acciones que puedan propiciar una experiencia de reconocimiento de la alteridad.

## **1.2 Experiencias de Reconocimiento de Alteridad.**

La alteridad es el eje central de la vinculación humana. Se trata de una posibilidad interior de generar niveles de convivencia. Por lo demás, la alteridad ha sido estudiada principalmente por la filosofía y posteriormente distintas ciencias se han aproximado al constructo para dar explicación a interrogantes relacionados con el ser humano. La educación y, sobre todo, la psicopedagogía, la sociología, la antropología, el lenguaje y la psicología han dado sus aportes. (González, 2009)

Lo que aprendemos de la experiencia del encuentro con el otro es la posición a partir de la que afrontamos nuevas situaciones, cuando lo vivido con el otro ha dejado en nosotros nuevas formas de mirar, estar, interpretar y actuar. Contreras (2010:23), presenta algunas concepciones de alteridad:

Alteridad, la condición de ser otro, ésta es la definición que presenta el diccionario, en la cual es claro que la condición esencial está puesta en el otro y la posibilidad de ser ese otro. También se puede decir que la alteridad es cambiar las características, la esencia o la forma de una cosa, alterar el orden lógico de una frase.

La "alteridad" es un concepto filosófico que se puede distinguir del interrogante de "ser Otro". (Contreras 2010: 33) es decir, no basta con decir que "es la condición de ser el otro", sino que requiere saber cómo ser ese Otro. El encuentro de este modo con la alteridad plantea la posibilidad de conocer al otro y de relacionarse

con él de manera significativa, lo que nos permite no sólo tolerar la diferencia, sino entablar vínculos reales de convivencia.

Al revisar los discursos de los centros escolares encontramos que se busca favorecer el reconocimiento de la alteridad, la cual se entiende como aquellas relaciones definidas a través de la diversidad y por medio de las cuales se pretende llegar a la empatía, la armonía y el no conflicto, aunque tal vez no se enuncian estos principios como tales. Pero, finalmente, una relación de alteridad sin conflicto no es una relación de alteridad: es una relación de uno consigo mismo. El mismo Kant (citado en González 2009) hace del Otro un eje para la concepción moral de la alteridad. En otras palabras, remite al sujeto más allá del sí mismo.

De tal manera que en la escuela el alumnado va construyendo su identidad, en la relación entre sí mismo y el otro, ya que se trata de un espacio en el cual pasa una gran cantidad de tiempo y donde convive con diversidad de personajes, lo importante aquí sería buscar los medios para prevenir las prácticas de discriminación, antes de que la misma discriminación sea el motor que impulse las estrategias de interacción con el otro, o bien, antes de que la preocupación por el reconocimiento y respeto del otro ocupe el primer plano de la gestión del directivo debido al estallido de conflictos por discriminación.

**1.3 Experiencia de alteridad.** Al emplear la palabra experiencia comúnmente se suele hacer alusión al cúmulo de prácticas establecidas (acciones específicas realizadas como labor), o a las meras vivencias que se tienen día con día; sin embargo, en esta investigación abordaré este concepto desde dos perspectivas, la pedagógica y la hermenéutica.

Primeramente, cuando hablamos de vivencia, referimos lo vivido por alguien en particular, en un tiempo y espacio determinados; ya cuando esa vivencia le mueve y lo conmueve y además le da a pensar un nuevo sentido de las cosas, es cuando decimos que ocurrió una experiencia (Contreras 2010:23).

Si tomamos la idea de Contreras (2010: 21), de que toda práctica educativa busca ser experiencia, estaríamos apuntando a dejar huella en el alumnado de tal forma que lo modificara en sus actitudes y relaciones entre compañeros y compañeras, con sus docentes y frente al abordaje de los contenidos escolares. Ese esfuerzo por “dejar huella” debe tener en cuenta que toda experiencia se da en el encuentro con el otro y por medio del lenguaje, la interacción y las vivencias.

Por otro lado, el mero encuentro con el otro, permanece en el plano de la vivencia, es decir, las relaciones y los encuentros cotidianos. Sin embargo, cuando reconozco y veo al otro desde donde él quiere ser visto y reconocido, puedo decir que es una experiencia de alteridad que hizo que dicho encuentro fuera determinante en la deconstrucción de la forma de mirar lo diverso, de interiorizar nuevos significados y nuevas posibilidades de concebir la alteridad.

Entonces, una experiencia de alteridad está centrada en ese encuentro con el otro diverso, donde se movilizaran los esquemas previos, los estereotipos, los estigmas que ubican al otro en una posición de subalternidad; sólo así podemos hablar de experiencia de reconocimiento de la alteridad.

Ahora bien, Skliar (2009) concibe la experiencia como aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir, de las relaciones, de los otros. Por esta razón, reflexionar sobre las vivencias nos conduce a pensar (y vivir) la educación desde lo que las palabras "experiencia" y "alteridad" nos sugieren, es decir, como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra propia programación, pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que dicho encuentro sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber.

Los actores educativos se ubican en una posición inmejorable para promover este tipo de experiencias en el marco de la relación pedagógica. En particular, la figura del directivo puede resultar decisiva en la forma en la cual gestiona y monitorea las interacciones en los planteles educativos, ya que cuando surge alguna

situación problemática las acciones del directivo pueden transformar las vivencias del alumnado en experiencias (que pueden o no ser de reconocimiento de la alteridad). Con base en esta reflexión, el presente trabajo enfatiza el papel que juega el personal directivo para propiciar este encuentro con el otro, pensado en términos de reconocimiento y de convivencia, a fin de orientar la toma de decisiones en torno al respeto de la alteridad.

No cabe duda que cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, puede tener experiencias y (no sólo simples vivencias) de los sucesos escolares; sin embargo, no para todos serán de reconocimiento y respeto de la alteridad; es entonces cuando en la ruta de gestión del directivo, al tomar decisiones tiene la posibilidad de propiciar experiencias de alteridad, ya que toda experiencia puede dar lugar a desmentir lo que tenía sentido (o lo que no lo tenía) frente a las y los demás, generando un nuevo saber frente al suceso.

Cuando se reconoce a ese otro en la experiencia de alteridad se puede lograr la comprensión por medio del lenguaje y es el lenguaje el medio en el cual nace y se inserta todo lo que es humano, es el lugar en el que se experimenta el ser. Para el filósofo Gadamer, «la lingüística de nuestra experiencia del mundo precede a todo cuanto puede ser reconocido e interpretado como ente » (citado en,- Fernández, 2013: 39). La aceptación de la alteridad de un interlocutor es el punto de partida de todo posible acuerdo sobre una cosa. Este tácito consenso es lo que hace posibles los desacuerdos, en donde no sólo las coincidencias enriquecen el diálogo, sino que al destacar las divergencias es cuando existe la oportunidad de conciliar con el otro.

Desde ese punto de vista, investigar la experiencia educativa es pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas que, en este caso, son las y los niños, sus padres, el profesorado y el directivo de la escuela; lo que supone aproximarse a una perspectiva también experiencial del hecho mismo de investigar (Contreras, 2010: 22).

La experiencia -dice Gadamer- (citado por Contreras, 2010: 25) tiene lugar como un carácter del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable (...) La experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y vale hasta que aparezca otra experiencia, frente a un mismo encuentro con la alteridad.

Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado. Es entonces cuando el alumnado se encuentra con las múltiples posibilidades, ya sea deconstruir los estereotipos que favorecen la discriminación, simplemente pasarlo por alto, o centrar su atención en la forma en la cual ocurrió y se le dio seguimiento al acontecimiento.

Esta reflexión que implica volverse sobre el acontecimiento es donde se visualiza la posibilidad de aprender por la experiencia, estableciendo una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las otras cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. (Contreras, 2010: 27).

Según Gadamer (citado por Fernández, 2013: 23) el reconocimiento de la alteridad es una experiencia dialogal, es decir, en la cual existe diálogo. Se trata de un proceso entre personas que, pese a su posible inconclusión, posee su propia unidad, deja huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación es que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado en nuestra experiencia del mundo. Por otra parte, la conversación posee una fuerza transformadora; algo nos queda de ella que nos transforma. Por eso, la conversación tiene tanta afinidad con la amistad. Sólo en la conversación (y en la risa común, que es un consenso sin palabras) puede crearse una comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro, porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro.

La enseñanza de la experiencia desde la hermenéutica es suspender nuestro saber, suspender el propio aprendizaje de la experiencia para estar a la espera de

lo que ocurra, sin suposiciones. La experiencia del tú, sólo puede tenerse desde la relación en sí misma, como si uno estuviera fuera de esa relación que vincula, saliéndose de ella, para conocer al otro u otra (Contreras, 2010: 30).

El hombre experimenta la finitud propiamente en los límites, de los que toma conciencia en su experiencia de la alteridad, es decir, de la relación originaria del “ser-ahí” con otros “ser-ahí”. Para Gadamer (citado por Fernández, 2013: 6), la conciencia está naturalmente abierta a lo “otro”, es decir, al mundo y a la sociedad. Y esta apertura al otro significa la relación e interacción con el otro que se lleva a cabo por medio del lenguaje. Desde el primer momento de su existencia, cada ser humano se encuentra en relación con otros seres humanos. El mundo, en el que el “ser-ahí” se encuentra como “arrojado” (*geworfen*) ha sido configurado lingüísticamente —es decir, histórica y culturalmente— por el hombre mismo. La experiencia del mundo es ya desde el principio experiencia de los demás, experiencia de la alteridad en la conversación.

La experiencia de alteridad cuando se plantea desde el reconocimiento tiene que ver con descubrir nuevas maneras de ser el otro y de vivirlo desde sus puntos referenciales, es decir, desde su propia visión del mundo.

Además, al estar en la disposición de dejarnos sorprender por lo nuevo que conoceremos, damos la oportunidad de que nos dé saberes nuevos, modificando los previos, se van generando nuevas experiencias. Al estar inmersos en una experiencia habría que permitirse la incorporación de lo nuevo, desconocido y que tal vez no sea agradable a los referentes que ya habíamos formado de dicho acontecimiento, pero que finalmente nos dejará huella.

Es importante saber que lo que para una persona resulta como experiencia, quizás para otra no lo sea de igual manera, por los referentes previos que poseemos como seres únicos. En cuanto a su ser propio, a su esencia, lo anterior (los referentes previos) y posterior (lo que obtuvimos con la experiencia) tienen la característica de ser distintos, de ser alteridad.

Esto nos ubica en la dimensión temporal del encuentro con el otro, en donde conversar es abrirse a la alteridad del “tú” que nos sale al encuentro, querer aprender de su experiencia. Por eso, «la conversación deja siempre una huella en nosotros». La alteridad —es decir, esa inamovible individualidad y particular identidad de todo lo que es “otro” con respecto a nosotros mismos— no se puede reducir a un concepto que podamos entender, ni tampoco a una experiencia que podamos adecuar sin más a nuestra propia experiencia (Fernández, 2013: 10).

Gadamer (citado por Fernández, 2013:23).expresa esta idea en una breve y enigmática frase: «el ser que puede ser comprendido es lenguaje» (*Sein, das verstehen werden kann, ist Sprache*). Es decir, al comprender al “otro” podemos lograr comunicarnos en su propio lenguaje. Lo primario y originario del fenómeno del tiempo es su carácter de diferenciación, de ser distinto, por el que se experimenta pluralidad y alteridad. El tiempo es quien ayuda a marcar la pauta del “Yo” después de haber experimentado alteridad con el “Tú”. Se habla de experiencia cuando se puede decir “antes” de que ocurriera el sentido era diferente y que posterior del encuentro ya existe un “después”. Incluso Dewey, plantea que “... el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2004:79).

Al contenido de este requisito del “antes de y el después de”, lo denomina Gadamer “historia efectual” (*Wirkungsgeschichte*). Entender que es un proceso de historia efectual donde acontece la alteridad. Y también acontece, por ejemplo, en la experiencia del tú, en la comprensión de las otras personas o en los referentes que cambian posterior al encuentro con la alteridad. En esta hermenéutica dialéctica de la reciprocidad que ofrece Gadamer, la relación entre el yo y el tú configura una relación recíproca de carácter histórico, que consiste en una lucha por el “reconocimiento recíproco”. Es entonces cuando el yo, al estar en comunicación con el tú, a la vez de reconocer, también es reconocido como el otro de ese tú.

La interpretación en cuanto comprensión dialógica se funda en la alteridad de los participantes en el diálogo, de donde surge el empeño por reconocer al otro en su diversidad, con la posibilidad de dejarse tocar por lo nuevo, inesperado y novedoso, de encontrar razón donde no la había. O incluso, darle sentido a algo que no lo tenía o sinsentido a algo que sí lo tenía.

Es por eso que pensar la experiencia desde un enfoque hermenéutico implica reconocer que, es algo que no se puede planear, que no se construye porque sólo se tiene o no; dado que se suspende el propio aprendizaje para estar a la espera de lo que ocurra. Pues entonces, ¿qué sentido tendría retomar la noción de experiencia que ofrece la hermenéutica, desde el campo educativo y en relación con la gestión del personal directivo?

Para responder a esta interrogante retomamos las aportaciones que provienen del campo de la pedagogía.

#### **1.4 Las experiencias desde la visión pedagógica.**

Dentro de la escuela, existen múltiples investigaciones encaminadas a generar “experiencias” dentro de los planteles, ya que en estos no sólo se aprenden contenidos formales o estructurados, sino que además se generan aprendizajes de interrelación, que incluyen los materiales, los espacios, el profesorado, el directivo las y los compañeros. Pero, ¿cómo se entiende la noción de experiencia en el campo pedagógico?

Uno de los pioneros en este tema es Dewey (2004:72), quien expresa que “aprender por experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos y lo que gozamos o sufrimos de las cosas...” Esta concepción de experiencia no está totalmente alejada de la visión hermenéutica, sin embargo, para Dewey, la experiencia se puede planear y, por lo tanto, construir y predisponer. De tal manera que cada experiencia está pensada para aprender de lo que se vive, siempre con objetivos específicos de cada acción.

Siguiendo la escuela de Dewey, Tyler (1982: 66) empleó el término de “experiencia de aprendizaje”, para referirse a la interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio con las cuales éste se relaciona. Propone además, que el resorte de la educación es la experiencia y no los hechos a los cuales está expuesto el estudiante y destaca la interacción entre el estudiante y su medio que lo transforma en un partícipe activo.

El profesorado puede ofrecer una experiencia educativa para lo cual debe establecer un medio y estructurar la situación que estimule el tipo de reacción deseada, lo que significa que debe saber el tipo de intereses y personalidades de sus alumnos, principalmente conocer la diversidad que caracteriza al alumnado a su cargo.

Para conducir la experiencia de aprendizaje el profesorado, deberá modificar el medio de tal manera que establezca situaciones estimulantes, es decir, situaciones que susciten el tipo de conducta deseada. Lo que implica una responsabilidad del profesor al establecer situaciones que tengan varias facetas que puedan suscitar distintas experiencias en todos los estudiantes, como experiencias múltiples que estimulen a cada uno de ellos en particular.

El alumnado debe vivir ciertas experiencias que le permitan actuar de acuerdo con el tipo de conducta señalada por algún objetivo que se pretende alcanzar en determinado momento o situación específica, es decir, plantear expectativas de las experiencias que vivirán las estudiantes y los estudiantes. Aun cuando la noción de experiencias de reconocimiento de alteridad que orienta este trabajo, apunta hacia un enfoque hermenéutico, no está demás subrayar que el enfoque pedagógico aporta la mirada didáctica orientada a generar experiencias positivas.

Empero, no siempre una experiencia pedagógica promueve una experiencia de reconocimiento de la alteridad, incluso, sin tener que generarla, de pronto aparece en algún miembro del colectivo.

No se deja de lado que una serie bien planificada de actividades de aprendizaje comprenderá experiencias que, al mismo tiempo, contribuyan al logro de diversos objetivos, que no son siempre educativos de manera formal.

Existe una gran necesidad de encontrar la manera de modificar el medio dentro del cual los jóvenes se desenvuelven y, mediante sus experiencias, apoyarlos en la adopción de actitudes sociales deseables, lo que significa aumentar el grado de congruencia del medio y contribuir a reforzar la insistencia en actitudes sociales antes que personales (Tyler, 1982).

En relación con lo anterior, Tyler indagó sobre las prácticas que suponen una discriminación racial. Al respecto concluye que si la escuela está decidida a terminar con estas prácticas, será importante promover experiencias mediante las cuales los alumnos y alumnas tengan la posibilidad de vincularse a niños de otros grupos raciales, alternando con ellos en situaciones que ofrezcan una buena dosis de satisfacciones en este tipo de contacto, entre este dar y recibir (Tyler, 1982: 80). Este planteamiento se vincula con el enfoque intercultural que propone la SEP, ya que ambos están centrando su atención en la convivencia e interacción entre el alumnado, partiendo de la diversidad cultural y del intercambio de experiencias.

Será útil proporcionar al alumnado la posibilidad de realizar experiencias directas con los problemas de reconocimiento de la alteridad. Sin embargo, siguiendo a Tyler, la condición imprescindible que deben cumplir las actividades de aprendizaje concebidas para suscitar intereses, es que permitan a los estudiantes obtener satisfacciones de la experiencia donde desarrollan sus intereses personales y colectivos.

Desde el planteamiento de Dewey (2004), cada experiencia es una fuerza de movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve. La mayor madurez de experiencia que debe corresponder al profesorado como educador le coloca en situación para evaluar cada experiencia del alumnado de un modo que no podía hacerlo quien tenga la experiencia menos madura. Es,

pues, misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia (Dewey, 2004:81).

La posibilidad del directivo de tener una visión panorámica y una comprensión de los acontecimientos desde distintos puntos de vista lo ubica en un papel ideal en relación con la promoción de experiencias de alteridad donde el encuentro con el otro/otros realmente signifique una oportunidad para el desarrollo de la comunidad educativa en dirección a la equidad, la igualdad, al reconocimiento y al incondicional respeto de la diversidad. Ya que además, la experiencia nos redefine las concepciones de las cosas, las personas, los momentos, etc., y abre nuevos horizontes en los saberes y en cómo los miramos.

Algunas experiencias son antieducativas. Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias; es decir, se convierten en antieducativas cuando no dejan paso a posteriores experiencias con relación a lo vivido (Dewey, 2004:71). La cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos. Hay un aspecto inmediato de agrado o desagrado, y de ahí su influencia sobre las experiencias ulteriores (Dewey, 2004:73). De tal manera que, la visión de la experiencia antieducativa toma forma cuando no se cumple el propósito que previamente se establece frente al alumnado.

Cuando el alumnado tiene una experiencia con respecto al reconocimiento de la alteridad, cabe la posibilidad de aumentar la habilidad automática de éste como persona en una dirección particular y de reconocimiento, o perder el sentido educativo y su efecto, a su vez, se estrecha el campo de la experiencia ulterior. De tal forma que en posteriores vivencias no se llegue a tener una experiencia de reconocimiento de la alteridad (Dewey, 2004:72).

La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra.

Al poner en relación el planteamiento de Gadamer y el de Dewey, es visible que cada postura tiene diferentes connotaciones y persiguen fines distintos, por lo cual considero relevante enfatizar que una experiencia de alteridad desde la hermenéutica, está lejos de poderse planear ya que surge de la vivencia, además de que implica hacer conciencia sobre los sucesos que pudieran dar pie a intervenciones, por parte del directivo escolar; puesto que es quien generalmente da las pautas de reflexión ante los acontecimientos cotidianos en las escuelas.

A partir de lo anterior, las experiencias de reconocimiento de alteridad como una categoría de análisis, permite reflexionar y comprender en qué momento las decisiones y prácticas que se concretan en las escuelas y pueden convertirse en experiencias. Ya que como he mencionado antes, una experiencia de reconocimiento de alteridad, estará delimitada por ese reconocer al Otro a partir del encuentro que nos modifica los esquemas de interpretación de la realidad, ese momento que genera cambios en nuestro comportamiento frente a ese otro, frente a su cosmovisión y frente a la manera en la cual quiere que se le mire. A su vez, una experiencia antieducativa, estaría dada en el momento en que la situación no sólo marca las diferencias, sino que además propician y legitiman actos de discriminación.

### **1.5 Impacto que tiene la discriminación en la escuela.**

En la vida cotidiana existen múltiples interacciones personales, desde el ámbito familiar hasta el ámbito social. A partir de dichas interacciones es que formamos nuestras propias concepciones de lo que compartimos con las y los demás, pero también de lo que es diferente. Hasta este punto aparentemente no hay nada de especial, sin embargo, cuando le damos valor a los objetos o a los sujetos es entonces que empezamos a discriminar lo que creemos inferior o “malo” CONAPRED (2012).

Fue el padre de la sociología moderna, Max Weber (1944), el primero en advertir que los seres humanos organizamos la asignación de los bienes, sobre todo de aquellos que consideramos o tememos como escasos, a partir de una estructura

social compleja que, a la vez, sirve para incluir o excluir, dependiendo de ciertas categorías elaboradas por el intelecto humano. Cuando los recursos se asumen como limitados, el ser humano suele intentar la marginación del semejante para beneficio propio. En palabras del economista mexicano Gonzalo Hernández Licona (2010), “la exclusión, el marcar el territorio, el no permitir que otros entren a nuestro espacio, o intentar invadir el espacio del otro” propician la discriminación.

El Consejo Nacional para Prevenir La Discriminación, (CONAPRED), define esta problemática en los siguientes términos:

La discriminación es una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido.

Hay grupos humanos que son víctimas de la discriminación todos los días por alguna de sus características físicas o su forma de vida. El origen étnico o nacional, el sexo, la edad, la discapacidad, la condición social o económica, la condición de salud, el embarazo, la lengua, el género, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil y otras diferencias, pueden ser motivo de distinción, exclusión o restricción de derechos. Pero es obligación de cada Estado nación implementar acciones específicas y concretas para eliminar la discriminación real. En nuestro país gracias a los compromisos nacionales e internacionales, se han creado diferentes instancias públicas que atienden a grupos que pueden verse afectados por situaciones de discriminación.

En este sentido, el derecho que se quebranta es la igualdad, siendo ésta un derecho humano y, por lo tanto, una obligación legal que implica el derecho a la no discriminación, ya que todos los instrumentos de derechos humanos garantizan la igualdad y prohíben la discriminación, basada en cualquier razón. Por lo tanto, la igualdad requiere de prácticas con tratos idénticos o diferenciados que resulten en una total ausencia de cualquier manera de discriminación, en lo que respecta al goce y ejercicio de todos los derechos humanos (Facio, s. f.)

Los efectos de la discriminación en la vida de las personas son negativos y tienen que ver con la pérdida de derechos y la desigualdad para acceder a ellos; lo cual puede orillar al aislamiento, a vivir violencia e, incluso, en casos extremos, a perder la vida. De esta manera es como las prácticas discriminatorias tienden a permear todos los ámbitos de la vida en sociedad, el espacio público y también el que se reserva a lo privado. Es decir, que la discriminación toma un carácter estructural sobre los ámbitos económico, estético, político, el de la diversión, el esparcimiento, el humor, la religión, la familia y la escuela (CONAPRED, 2012: 20).

Tomando en cuenta lo anterior se observa que podemos discriminar como práctica cotidiana e incluso no darnos cuenta. En el ámbito de la educación, este tipo de prácticas se convierten en fuente de problemas entre el alumnado, el profesorado y hasta entre padres y madres de familia, las cuales tienen como resultado dinámicas complejas para quienes son víctimas de discriminación, ya que no siempre se dan a conocer los casos ocurridos en el aula o en el plantel escolar. Esto es particularmente grave cuando resultan invisibles para quienes pudieran intervenir en la resolución del conflicto y en la erradicación de actos de discriminación, o lo que es peor, cuando el profesorado conoce la situación pero no sabe cómo abordarla, lo mismo sucede desde la gestión directiva.

## **1.6 El papel del personal directivo en la gestión de problemas de discriminación.**

### **1.5.1 La gestión desde la Reforma Integral de Educación Básica.**

En la actualidad vivimos en una sociedad que tiene altas expectativas en la escuela y en las figuras de autoridad educativas para la solución de sus conflictos inmediatos, además de que el acceso a las tecnologías de la información es un uso común para favorecer la denuncia de las prácticas que contravienen el respeto a los principios democráticos que deben prevalecer en la escuela.

El inconveniente, desde mi postura, es que en ocasiones se busca la información para denunciar actos como el de la discriminación (o la omisión de algún caso de discriminación en la escuela) y no se usa dicha información como herramienta de prevención. Es decir, tendríamos que pensar cómo prevenir y disminuir los actos discriminatorios. Dadas las circunstancias, es necesario reflexionar sobre el papel del personal directivo en la gestión de las situaciones que se presentan día con día en los centros escolares.

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB 2011), propone los “Estándares de Gestión para la Educación Básica”, como normas que orienten la organización escolar; es decir, cómo deben ser las prácticas y las relaciones de cada actor escolar: directivos, maestros, alumnos, padres de familia y de otros actores sociales. Una gestión con bases democráticas en que la toma de decisiones se centre en el aprendizaje de los alumnos, con corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

Innovar la gestión para mejorar el logro educativo implica que la organización escolar se oriente a los aprendizajes de todo el alumnado. Es imprescindible la alineación de actores, visiones y propósitos, a partir de un liderazgo directivo que coordine la acción cotidiana de la escuela, el desarrollo de equipos de trabajo colaborativo, la participación activa de los padres de familia y otros actores sociales, así como el diseño y la ejecución de una planeación estratégica escolar que deriva en la planeación pedagógica, y la presencia permanente de ejercicios de evaluación que permitan asegurar los propósitos educativos de la RIEB (2011).

De este modo, se propone una nueva gestión que implique una comunicación eficaz y una reorganización del colectivo escolar. Cada comunidad organizada en el espacio de la escuela favorece la visión compartida, el cumplimiento de la misión de la escuela pública, el diseño de objetivos, estrategias y metas, así como el compromiso para su ejecución y logro.

Lo anterior muestra la necesidad de transitar hacia una gestión que propicie prácticas flexibles y relaciones de colaboración para dejar atrás el aislamiento

profesional, las visiones divergentes, la escasa comunicación, la ausencia de liderazgo directivo y la limitada participación de los padres de familia, además de la desarticulación de iniciativas y acciones. La nueva gestión educativa promoverá condiciones para que la escuela sea atractiva para los alumnos y apreciada por la comunidad.

De acuerdo con la RIEB, la asesoría y el acompañamiento a la escuela se basan en la profesionalización de los docentes y directivos de los planteles, desde el espacio escolar y como colectivos, lo que a su vez facilita la operación de un currículo que exige alta especialización.

Además, el trabajo en equipo se toma como elemento crucial en la gestión educativa, ya que de esta forma es posible que cada integrante potencie sus habilidades, destrezas y actitudes para el logro de las metas que se propongan.

Claro está que el directivo deberá de contar con diversas competencias para la organización de los recursos materiales y humanos, contar con la capacidad de comunicar para dar a conocer los proyectos y encomendarlos al personal que mejor los pueda realizar. Aunado a lo anterior, el personal directivo debe contar con la capacidad cognitiva para ejecutar y analizar las consignas que el propio sistema demanda y la capacidad de interactuar con quienes se relaciona cotidianamente.

Al revisar las diferentes encomiendas del directivo, es importante destacar la capacidad de gestionar y/o propiciar experiencias de alteridad, es decir, no dejar de lado que las encomiendas administrativas, organizacionales y técnico pedagógicas; pueden ser vistas como oportunidades para entablar ese diálogo con el "Otro". Y que ese "Otro", en el ámbito educativo puede ser docente, padre o madre de familia, autoridad educativa y alumnado.

Ante la sociedad, el directivo es la persona que debe organizar y coordinar la actividad general del centro (gestionar tiempos, recursos, espacios, participación, etc.), al tiempo que se espera de él que muestre el camino a seguir para llevar a

buen fin la actividad principal de la escuela que no es otra que la enseñanza y educación de los niños y niñas o jóvenes.

Con la expresión “gestionar”, nos referimos a las tareas que realiza el director y que tienen como finalidad principal encaminar al logro de los objetivos del centro escolar, aclarando que para generar experiencias de reconocimiento de la alteridad, no es suficiente con esperar a que sucedan. El director ejerce un rol dual en la medida en que, al tiempo que ha de gestionar el centro, también ha de liderarlo, aunque tal liderazgo no necesariamente es una parcela exclusiva de los directores (González, 2003:227).

Pozner reflexiona sobre la gestión educativa, considerando a los docentes y los directivos como actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma, la gestión está relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables (Pozner, 2000:17). Lo anterior implica que no todos los caminos pueden ser únicos, repetibles o válidos para cada situación en la que el directivo tiene injerencia directa o indirectamente.

Dentro de las acciones que el directivo realiza, ya sea al presentarse una situación por discriminación o al prevenir prácticas discriminatorias, existen decisiones que orientan diversos fines, de aquí que la gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores (en este caso los directivos) que pilotan amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático (Pozner, 2000:16).

Ello exige indagar, penetrar, reconocer cuáles son los supuestos que se dan por sentado sobre los que se afirma el funcionamiento y modo de ser de la organización. Este proceso se debe caracterizar por:

- Estar centrado en lo práctico, en lo que hacemos en nuestro centro.

- Realizarse a través del diálogo e intercambios entre los profesores, de manera que estos hablen de su práctica y las circunstancias en las que desempeñan su trabajo (González, 2003,229).

Pozner, señala que habrá que remover las prácticas y las visiones de la organización escolar y de la cultura burocrática que están limitadas a esquemas de programación, reglamentación y estandarización para reducir la incertidumbre. Así, los modelos de gestión educativa estarán más vinculados con la capacidad de impulsar procesos de cambio cultural y educativo que se desplieguen en un futuro inmediato, en el corto y en el largo plazo (Pozner, 2000:22).

Finalmente, es de suma importancia conjuntar capacidades y esfuerzos para el logro de los objetivos y propósitos encaminados a una mejor práctica educativa no discriminatoria, sin embargo cada plantel cuenta con una visión directiva diferente, con docentes diversos, con alumnado igualmente diverso y con una cotidianeidad diferente.

Existen múltiples actividades de la función directiva que no siempre se contemplan en los documentos, como el hecho de la mediación permanente entre intereses divergentes y hasta contrapuestos; la tensión propia de algunos momentos del año, sobre todo el inicio (planificaciones-inscripciones) y la finalización (decisiones respecto de promoción, evaluación docente); y también los conflictos y cambios en la normativa y los arreglos en la infraestructura de los edificios escolares. La dirección suele sentir cierta soledad frente al “afuera” (Morgade, 2010, 224). Es decir, la dirección implica toma de decisiones en innumerables ámbitos.

Así, el rol directivo se dificulta también porque, en ocasiones, otras instancias de la gestión del sistema educativo no se hacen cargo de las situaciones conflictivas. Y la dirección está sola para atender las consecuencias.

A partir de la revisión precedente, la percepción de las situaciones de discriminación varía ya que esta problemática va más allá de una diferencia de puntos de vista para remitir a prácticas individuales o institucionales que violan los

derechos humanos de las personas afectadas. Como se mencionó en el apartado correspondiente, la Constitución Nacional consagra la prohibición de discriminar por razones de: el distinto tono de la piel, la estatura, el peso, el género, la forma de vestir, los materiales escolares, la integración de las familias, la condición económica, la lengua, la religión, la condición de salud, entre otras, y la reforma constitucional del año 2012 eleva estas garantías al rango de derechos humanos.

El ideal sería entonces que más que resolver conflictos, el colectivo docente delimitará acciones y estrategias preventivas en contra de la discriminación que lleven a niñas y niños a una sana convivencia. Pero principalmente que los haga reflexivos ante la diferencia y el reconocimiento del otro u otra. Por eso debemos tomar en cuenta que las y los actores del escenario educativo son parte importante del desarrollo de concepciones del alumnado y que es justo en la escuela el campo de interacción en el cual se juegan roles y estereotipos sociales que se pueden modificar y construir en beneficio del propio alumnado.

La resolución y prevención de situaciones de discriminación en las escuelas requiere de una intervención sistémica y estratégica que supone elaborar la estrategia, hacer de la planificación una herramienta de gobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención (Pozner, 2000:22). De ahí el papel decisivo del personal directivo para guiar y orientar este proceso. La prevención de este tipo de situaciones estaría pensada desde las estrategias de convivencia, las actividades de interacción en diversos ámbitos de acción escolar.

A la vez que se atiende la resolución de situaciones discriminatorias, tendríamos que plantearnos la prevención de las mismas, y reconocer la diversidad de tal forma que se disminuyan dichas, involucrando en el proceso tanto a quien ejerce la discriminación como a quien es receptor de dicha práctica.

Debemos llegar a ser los docentes y directivos que la sociedad actual necesita, que el alumnado espera, ser activos protagonistas de una escuela reflexiva, que busca responder a las necesidades de sus miembros.

En este sentido tendríamos que plantearnos el papel de la escuela frente a los retos de la sociedad en que vivimos y reflexionar sobre la función social que pretende cumplir.

## Capítulo 2

### El caso “Decisiones para todos, ¿atención para quiénes?”

#### 2.1 Descripción del contexto.

La Escuela Primaria, está en la delegación Iztapalapa, la colonia tiene cuarenta años de haberse fundado y este tipo de escuelas surgieron de la necesidad de alfabetizar a las niñas y niños de la misma. La Delegación Política Iztapalapa, cuenta con una vasta extensión de territorio que no hace más de sesenta años era de uso agrícola y contaba con un sistema de comunicación y subsistencia lacustre; ambos elementos, de identidad comunitaria.

El conocimiento del campo estudiado se obtiene visitando a pie el centro de la población, los barrios populares y los residenciales, zonas marginales, centros comerciales e industriales, entre otros, cuando se trata de un trabajo que abarca la vida cotidiana de una institución educativa. En este caso en particular y en la actualidad esta colonia es casi en su totalidad un bloque de concreto: industrias, casas, unidades habitacionales, grandes avenidas y ejes viales se posan en las tierras que hasta hace poco representaban el sustento de las generaciones que han radicado en el lugar.

Pero los sinsabores de la gente que habita en el pueblo de Iztapalapa no terminaron con la pérdida o venta de sus tierras; hoy en día enfrenta una gradual

transformación en su composición y dinámica social. El nulo reconocimiento y respeto a sus pautas culturales los ha colocado, en ocasiones, en una tensión constante con los nuevos ocupantes del territorio.

La nueva dinámica de interacción comunitaria (originarios-avecindados) ha obligado a los oriundos del lugar a desarrollar mecanismos de conservación cultural u otras formas de resistencia no siempre bien vistas o toleradas por los otros. La Unidad donde se encuentra la escuela primaria, fue habitada por pobladores diversos, provenientes algunos de las ciudades perdidas como; Tlatilco, Río Becerra, Barrio de Santiago, Coltongo, Antiguo ferrocarril de Atlixco, Nativitas Barrio Norte, Santa Cruz Atoyac, Chilero de San Andrés Tetepilco, Contreras del Peñón Viejo, Bordo del Río San Joaquín, Tepito y Colonia Buenos Aires.

Dada la diversidad que existe entre los habitantes de la colonia, tanto por la procedencia, como por el nivel socioeconómico y cultural; y debido a la falta de reconocimiento durante la convivencia diaria se ven presentes prácticas de desigualdad traducidas en discriminación.

La zona, se caracteriza por ser muy transitada por niños, niñas y adultos, hay diversos comercios entre los cuales se destacan tiendas de abarrotes, papelerías, tortillerías, tlapalerías, carnicerías, un estudio fotográfico, una estética, la lechería popular y un centro social, que son los establecimientos formales; pero encontramos otros de corte informal, como puestos de comida, de dulces, de pollo, de películas (piratas), de fruta y de pan.

Las casas son diversas ya que hay algunas que conservan la infraestructura original desde la creación de la unidad, pero hay otras que ya muestran cambios considerables como la fachada, los niveles de construcción, entre otros. Se cuenta con servicio de agua potable, drenaje profundo, luz eléctrica, banquetas y pavimentos, alumbrado público y servicio telefónico y postal. Hay además dos

mercados fijos y cuatro tianguis o mercados sobre ruedas, los días jueves, viernes, sábado y domingos.

Existen en la colonia cinco templos, un Pentecostal, uno de Testigos de Jehová, uno de Bautistas y dos católicos una Parroquia y una Capilla. Hay seis módulos deportivos distribuidos en toda la colonia, cada uno consta de un área pequeña de juegos, una para hacer ejercicio y una cancha de básquet bol así como mesas de concreto con sus bancas para que se utilicen en diversas cosas. En dos de ellos que por cierto son los más actuales, tienen al centro un kiosco construido de madera y lámina de cartón.

Cerca de la escuela existen dos centros de recreación con juegos diversos como columpios, resbaladillas, sube y baja, y áreas verdes que se muestran con escasa basura, en las mañanas y por las tardes hay personas que disfrutan de éstas. Frente a la escuela hay un Jardín de Niños y son varios los alumnos y alumnas que al egresar de éste estudian, ambas escuelas se encuentran pintadas con grafitis en su exterior.

La colonia se caracteriza por tener altos índices delictivos, tales como el robo a casas habitación, el robo de autopartes y asaltos a transeúntes. Además existen varios grupos de jóvenes que se drogan a los alrededores y adultos que ingieren bebidas alcohólicas durante el día. La mayor parte de la población de la colonia ha cursado su educación primaria en la escuela en la cual realicé mi investigación, la relación escuela-comunidad se limita, sobre todo en a la entrada y la salida del alumnado, ya que es cuando el plantel abre sus puertas.

Características de la escuela.

La escuela primaria empezó dando servicio matutino y vespertino en los años setenta, posteriormente a finales de los ochentas por la escasa población desapareció el turno vespertino, quedándose sólo el turno matutino con el alumnado; finalmente fue a finales de los noventa que se crearon las Escuelas de

Tiempo Completo, y esta escuela fue una de ellas; motivo por el cual ya no sólo atiende a alumnado de la comunidad sino que la demanda es de varias colonias vecinas, ya que es y ha sido la opción para las familias en las cuales no hay quien se haga cargo de las y los niños por más tiempo que en escuelas regulares. En Orientaciones pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo (2009) la SEP propone lo siguiente:

El Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, tiene el propósito de generar ambientes educativos propicios para ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias de los alumnos conforme a los propósitos de la educación pública básica y desde la posibilidad que ofrece la incorporación de Líneas de Trabajo en la ampliación de la jornada escolar... Las Escuelas de Tiempo Completo tienen el compromiso de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, particularmente de aquellos que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad, niños y adolescentes que no consiguen progresar según el ritmo esperado debido a su desventaja de origen. Secretaría de Educación Pública, 2009.

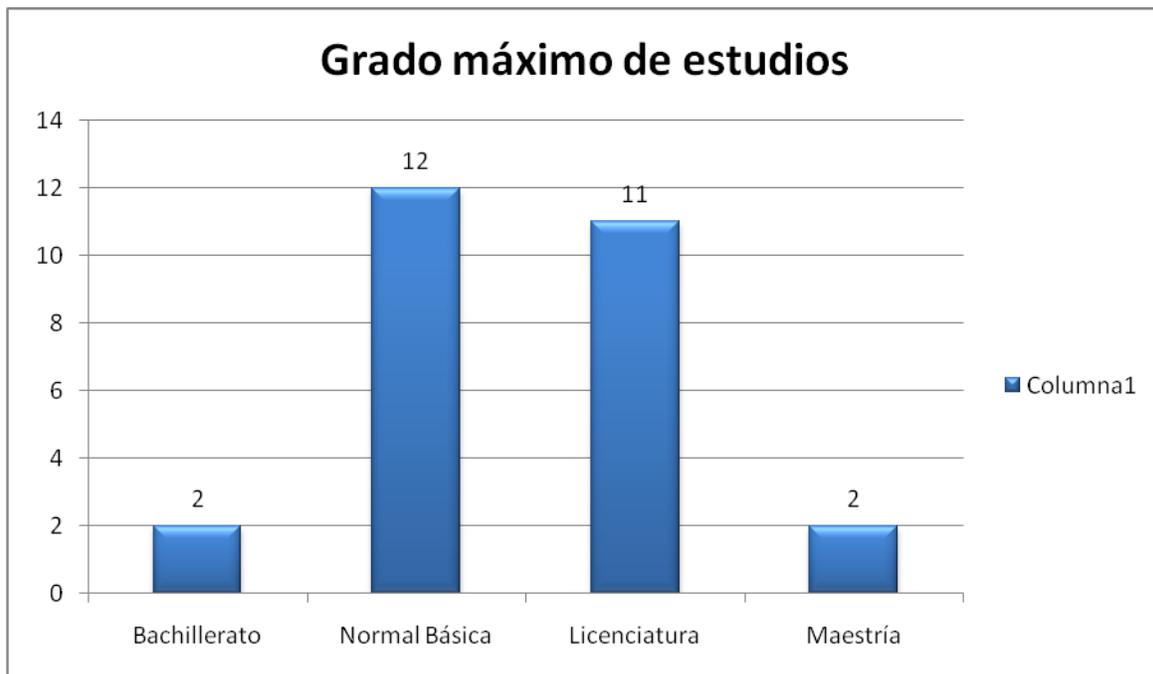
El plantel escolar cuenta con dieciocho aulas de las cuales catorce son para uso de los grupos, tiene un patio amplio con dos canastas de básquetbol, dos porterías de futbol, áreas verdes, bebederos, hay techumbre en casi el 80% de la superficie del patio, hay tres áreas de baños para niñas y tres para niños, un área administrativa, una oficina para la supervisión escolar, un salón de usos múltiples, un comedor, áreas verdes y una conserjería.

La plantilla de personal está integrada por una directora, catorce docentes frente a grupo, dos apoyos administrativos, tres docentes de Educación Física, dos de Inglés, cuatro trabajadores manuales y un maestro de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que es la instancia de la educación especial que se crea para favorecer la atención de los alumnos con Necesidades

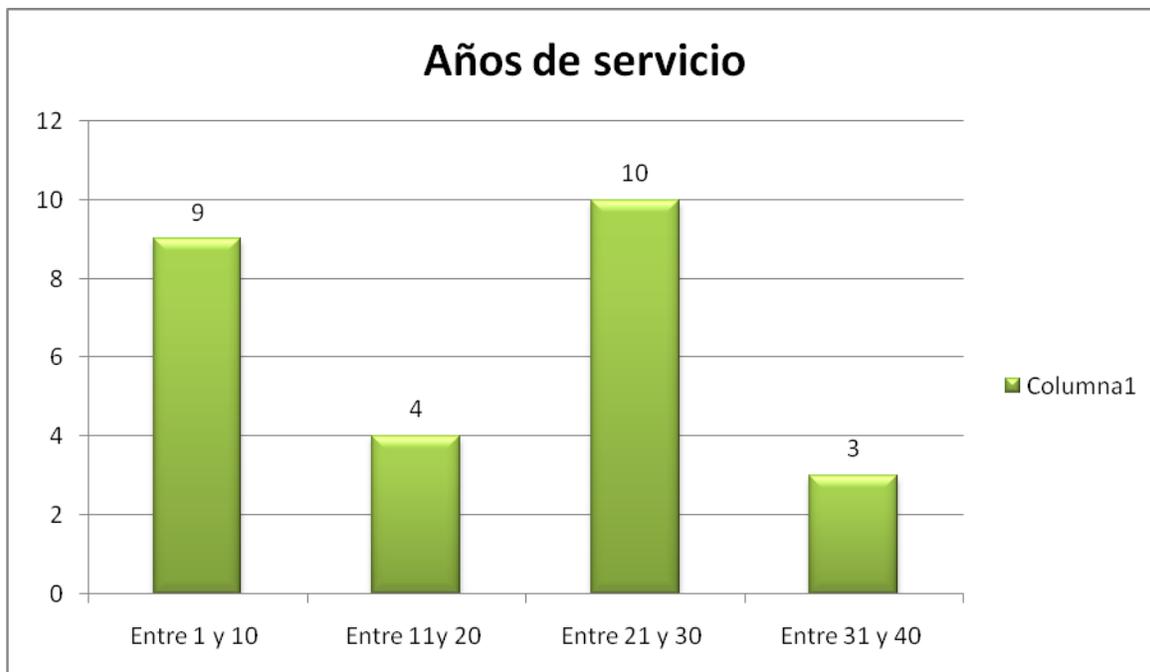
Educativas Especiales (NEE), prioritariamente aquellos que presenten discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, dentro de ámbito de la escuela regular.

La escuela se encarga de atender a 227 niños y 202 niñas que hacen un total de 429 integrantes repartidos en catorce grupos, de los cuales doce están catalogados con NEE, dos extranjeros y 31 que reciben beca por parte de la SEP. El hecho de que la escuela sea de tiempo completo hace que haya población de diferentes colonias vecinas, o hijos e hijas de trabajadores de lugares cercanos al plantel. Este plantel participa en los siguientes proyectos y programas escolares: el Plan Nacional de Lectura, Aula de medios, Escuela Segura, Eduquemos para la Paz, Desayunos Escolares, USAER, Becas, Mochila Segura, Enciclomedia, Programa Ambiental, Aula Digital y Programa de Escuelas de Calidad.

En la siguiente gráfica se muestra la variedad en la formación académica del personal docente que labora en el plantel.



Además se muestra la relación con respecto de la antigüedad en el servicio educativo, tal como se muestra en el siguiente gráfico, ya que los trece docentes que tienen Licenciatura o Maestría son los mismos trece que tienen de uno a veinte años de servicio.



¿Cómo es la entrada al plantel?

Pude observar la entrada del alumnado, y la mayoría porta el uniforme escolar principalmente el deportivo y tenis (algunos llevan los tenis sucios), pocos portan el uniforme de diario (pantalón, falda, blusa o camisa blanca). Entre 25 y 30 llevan puesto alguna prenda ajena al uniforme (playeras, chamarras, chalecos e incluso guantes).

La gran mayoría de las niñas lleva el cabello peinado (usan moños, listones y ligas), otras lo llevan suelto. Algunos niños llevan el cabello corto, otros lo llevan con fijador y pocos llegan sin muestras de haberse peinado. Casi todos y todas llevan mochilas con ruedas y las arrastran, algunos las llevan en hombros y a otros tantos se las cargan las personas que los llevan hasta la entrada de la escuela, todo el proceso de acceso es un ciclo de vida diaria, en el plantel, tal como señala Ornelas, (2007):

“En todos los grupos organizados, la vida social parece manifestar un ciclo, una asolación entre períodos en los que se observa un conjunto de normas axiomáticas y periodos dominados por otro conjunto diferente. La escuela representa, en sí misma, un ámbito que alberga una parte de ese conjunto de

normas axiomáticas que la sociedad antepone a otro conjunto de normas opuestas, pero, a su vez, la escuela es un espacio que, en su interior, permea esta dicotomía expresando no sólo en el ámbito de la colectividad sino también en el individual.”(Órnelas, 2007:256)

Con respecto a lo anterior, en el plantel las normas axiomáticas van desde el lugar donde se sitúan los padres y madres de familia para poder ver que sus hijo e hijas entren a la escuela, hasta el establecimiento de normas en cuanto el uniforme, el acceso de adultos y la forma de recibirlos desde la puerta por parte de la directora y los docentes.

En general, el alumnado llega corriendo jalados por los adultos que los acompañan, es poca la interacción entre compañeros, algunos compran su desayuno (que ingieren durante el descanso) o materiales de papelería antes de entrar, son pocas y pocos los niños que llegan solos a la escuela. Al tocar la campana entra la mayoría de las niñas y niños que van llegando y son pocos los retardados. En las afueras de la escuela hay varios puestos que ofertan lonches y material de papelería. Durante el ingreso de las niñas y los niños, algunos padres y madres de familia permanecen afuera de la escuela platicando, otros tantos se van rápidamente y hay quienes sólo se retiran.

El ritual al salir del plantel.

Generalmente la puerta se abre a las cuatro de la tarde y el alumnado va saliendo conforme les indican los y las docentes, quien está a cargo de la puerta es la maestra o maestro que le toca la guardia, la directora y algún trabajador manual.

La mayoría de los niños y las niñas salen tratando de localizar a sus padres o a las personas que se encargan de regresarlos a casa, otros salen corriendo a buscar a sus compañeritos para jugar con la pelota frente de la escuela, algunos se dirigen a comprar con los distribuidores que ofertan golosinas, pequeños juguetes, nieves, papas fritas, paletas de hielo, fruta picada, entre otras cosas.

Cerca de la escuela se encuentra un área de aparatos para hacer ejercicio, este lugar está rodeado con una reja de un metro de alto, y en ese lugar se quedan varios niños y niñas, por lo general juegan y utilizan los aparatos. Pero además es un lugar de convivencia en el cual se generan amistades pero también agresiones de unos contra otros, quienes juegan ahí son alumnos y alumnas a quienes llegan a recoger más tarde.

Existen madres y padres de familia que al salir sus hijos les preguntan cómo les fue, y en ocasiones la respuesta amerita que traten de regresar al plantel para aclarar situaciones; sin embargo por lo regular les dan un citatorio para que, al día siguiente, puedan hablar con el personal indicado.

## **2.2 La descripción del caso.**

Para realizar la descripción, integré las aportaciones de las entrevistas, los comentarios informales y la revisión documental del caso (informativos, oficios de instrucciones, actas de hechos y demás evidencias que conformaba el expediente). Además, fue necesario modificar algunos datos, para salvaguardar la integridad de cada protagonista, así como no ahondar en datos sobre la familia del menor, sin embargo los datos para entender, analizar e interpretar fueron tomados en cuenta para su análisis. En este primer momento se procede en una descripción general del caso, pero en el siguiente capítulo se analizó a los personajes principales (directora, supervisora y alumno).

En un grupo de primer grado de una escuela primaria caracterizada por tener particularidades con respecto de la población, tales como padres y alumnado demandantes, tenían una maestra que se preocupaba por tener un control sistemático de sus actividades diarias, es decir tenía planeadas las clases y registraba eventualidades con el alumnado. Sin embargo, un día la maestra mientras acompañaba a los niños y las niñas a la clase de Educación Física, se resbaló y tal suceso le ocasionó una lesión que ameritó licencia médica de

aproximadamente seis meses. En esa ocasión fue un tanto confusa la información que circulaba con respecto de quién provocó el accidente ya que se decía que había sido culpa de las conductas del alumno Miguel.

Durante los primeros días de ausencia de la maestra Lucero, el grupo estuvo a cargo de la directora, del personal que funge como apoyo técnico de la dirección escolar, por las mañanas con una maestra y el resto del día con otra docente o incluso permanecían sin docente. Al estar la directora frente a grupo se percató de la necesidad de la intervención del equipo de USAER, con el niño Miguel, y pidió el apoyo mediante un oficio. Además del trabajo con el grupo, la directora tenía que cubrir sus funciones directivas, motivo por el cual, los padres de familia empezaron a inconformarse por el ritmo del grupo, al mismo tiempo hacían comparaciones con la anterior docente.

Uno de esos días, mientras la maestra de USAER, trabajaba con el alumnado que enfrenta NEE o/y barreras para el aprendizaje, el alumno Miguel, mostró actitudes de desorden al brincar sin control y subirse a la mesa de trabajo; la maestra al tratar de contenerlo se lastimó y al igual que la maestra de grupo, se lesionó y requirió licencia médica por algunas semanas. Cuando ocurrió el accidente se llamó a una ambulancia y ésta vino acompañada de una patrulla, motivo por el cual Miguel se espantó, pues creía que por su culpa ocurrieron tales hechos. La directora le explicó y trató de tranquilizarlo. Sin embargo empezaron las especulaciones con respecto de la culpabilidad del menor en el incidente con la maestra de USAER, a tal grado que fuera de la escuela los padres de familia abordaron al papá de Miguel para incitarlo a tomar cartas en el asunto con respecto de la conducta de su hijo, ya que lo consideran “peligroso, hasta con las maestras”.

Al ocurrir cada incidente con las respectivas maestras se le dio aviso a la supervisión escolar y las indicaciones de ésta fueron específicas con respecto de elaborar acta de hechos de cada suceso siguiendo con el protocolo de atención a

accidentes de trabajo, al mismo tiempo la supervisión informó vía correo electrónico a la jefatura de sector.

Además del percance con la docente de USAER, el niño Miguel se mostró agresivo con sus compañeras y compañeros, es decir, los golpeaba, los intentaba ahorcar, los empujaba, los pateaba, los encerraba, les aventaba los útiles, entre otras acciones que provocaron el descontento del resto de los padres de familia; ya que empezaron a quejarse de las alteraciones del alumno, además de la falta de docente que atendiera al grupo. Conforme pasaban los días las actitudes de Miguel, las especulaciones de los docentes, el rechazo del alumnado y los rumores con los padres de familia, fueron haciendo un prototipo de Miguel como un “niño peligroso”.

La directora y la supervisora solicitaron apoyo para que mandaran personal que pudiera atender el grupo, finalmente llegó una maestra que empezó a trabajar con el alumnado. Sin embargo lejos de mejorar las condiciones dentro del aula, las empeoró y el grupo se salió de control, en el sentido de que no seguían indicaciones, se negaban a trabajar con Miguel, lo rechazaban rotundamente. La docente, tenía algunas situaciones particulares de salud (sufría tensión nerviosa), por lo que es probable que no tomó muy en serio su papel dentro del grupo dejando pasar incidentes como los antes mencionados.

Por otro lado, los padres de familia del grupo estaban ejerciendo presión a la directora y la supervisora para que se controlaran las situaciones con Miguel. Dadas las circunstancias, a la docente sustituta se le cambió de centro de trabajo, para hacerse cargo del grupo la directora del plantel y las maestras que fungen como apoyo en la dirección escolar.

Cabe mencionar que durante la estancia de la directora frente al grupo, el alumnado se dispersaba un poco, pero le mostraron cariño incluso la llamaban “mamá pata”, ya que la relación con el alumnado se dio de manera afectuosa e incluso con Miguel, él se desenvolvió de mejor manera en presencia de la directora, al grado de no querer trabajar con nadie que no sea ella. Incluso si se le

daba la indicación a algún docente del plantel, lo primero que preguntaban era si estaba Miguel, porque ya nadie quería entrar al grupo ante la presencia del niño y entonces la directora tenía que trabajar con el grupo. Además del trabajo directo con el grupo, la directora tenía que estar presente en las asignaturas complementarias como Inglés, Educación Física y en el comedor, para poder controlar la conducta del alumnado.

Miguel le tenía respeto y confianza a la directora, incluso en una ocasión le comentó en privado que la anterior maestra le gritaba mucho y le apretaba fuerte el brazo cuando él se portaba mal, situación que no salió a la luz hasta que se concluyó con el caso.

Se empezaron a gestar reuniones con los padres del niño para comentar las actitudes que presentaba en el aula, pero no se veían los avances en la conducta del menor, por lo que las siguientes entrevistas se planearon de tal manera que estuvieran presentes la directora, la supervisora, la directora de USAER, los maestros de USAER y los padres de Miguel.

Se armó un expediente de los acuerdos y actividades que se llevaban a cabo con el propósito de brindar apoyo a Miguel, ya que las conductas seguían siendo de alterarse con facilidad y mostrarse agresivo. Sin embargo, no todas las quejas eran verídicas, ya que en una ocasión la directora indagó sobre una denuncia, en el cual Miguel había escondido un cuaderno, y resultó que el otro alumno simplemente se escudó en la imagen que la comunidad tenía de Miguel, para que no lo castigaran a él. Como este caso se presentaron otros similares (lo incitaban para pelear), en los cuales se le acusaba simplemente por las etiquetas que fue adquiriendo por acciones pasadas.

Para esos días los padres y madres de familia del grupo, ya estaban organizándose para exigir de diferentes maneras que se resolviera la falta de docente fijo para el grupo y enviaron un documento a las autoridades educativas de la entidad. El documento, además del docente para el grupo, exigía la destitución de la directora y de la supervisora, así como el cumplimiento de las

obligaciones de toda la estructura educativa y la atención oportuna de Miguel (argumentando que tenía necesidades especiales y sugiriendo como alternativa el traslado del menor a otra institución donde le pudieran brindar el apoyo que necesitaba).

Del pliego petitorio lo que más sorprendía a la directora y a la supervisora, era el hecho de discriminación “sutil” hacia a Miguel. En dicho documento se encontraban los nombres y las firmas de los padres de familia, y era notable que tuvieran conocimiento de los procedimientos para emitir quejas, ya que la redacción y el contenido de dicho documento eran claros y precisos. A simple vista se destacan elementos de un oficio bien estructurado y cuidadoso en el lenguaje (es probable que para su elaboración tuvieran asesoría de alguna persona que conocía los protocolos para los oficios).

Además de las quejas por escrito se organizaron para cerrar la escuela, no permitiendo la entrada del personal y del alumnado, cuando esto ocurrió se movilizaron las autoridades educativas para establecer acciones en las cuales todas las partes estuvieran de acuerdo.

Este acontecimiento tuvo una gran magnitud, ya que impactó directamente al alumnado del plantel, los docentes, y a los padres y madres de familia de los otros grupos. Algunos padres estaban enterados del cierre, pero había quienes contaban con dejar a sus hijas e hijos en la escuela y luego irse a trabajar, sin embargo con esta situación fue complejo el poder establecer estrategias para la estancia de las niñas y los niños.

Después de que la directora recibió el oficio que exponía sus demandas, los padres de familia dieron oportunidad de reabrir las puertas del plantel. Finalmente se hicieron acuerdos y minutas de trabajo en las cuales estaban las autoridades educativas y representantes de los padres de familia del grupo, acompañados de padres que integraban en ese momento la Asociación de Padres de Familia.

Dentro de los acuerdos y acciones estaba la asignación de una docente para que atendiera el grupo, la oportuna atención a Miguel, la realización de talleres para

padres, la narración de algunos cuentos sobre valores al alumnado, la presencia diaria de la supervisora y el seguimiento de cada una de estas acciones mediante informativos (rendición de cuentas y mostrando evidencias).

Después de lo ocurrido, el sector escolar determinó que la supervisión de zona se instalara el resto del ciclo escolar en escuela para apoyar de manera más directa en la gestión de cada situación con respecto de la atención de este grupo. Sin embargo, lejos de lograr un trabajo colaborativo entre escuela y zona escolar, a causa de las tensiones vividas en la cotidianidad de la escuela, ambas autoridades se distanciaron aún más.

Miguel por su parte seguía con las actitudes habituales, es decir, constantemente agredía a sus compañeras, a una la trató de ahorcar dentro de jugueteos y arrebatos. Ya había nuevas quejas de padres de familia de sus compañeros, ahora para convocar a los padres del niño se reunían la directora del plantel, la directora de USAER y la supervisora y a la vez que informaban del comportamiento del niño, daban sugerencias al padre para que atendiera la situación de su hijo; sin embargo, el señor hacía caso omiso de llevar al menor a alguna institución especializada en las conductas de Miguel.

Posteriormente se sostuvo otra reunión con el señor padre de Miguel, estando presentes el Supervisor de Educación Especial, la Directora de la USAER, Psicólogo de la USAER y la Supervisora; nuevamente se levantó otra minuta de acuerdos donde se destacó, entre otros asuntos, que nuevamente el padre del menor refirió que no llevó al doctor a su pequeño por falta de tiempo, y suscribía acuerdos para darle la atención e informar al plantel, a más tardar en una semana, sobre la visita médica. Pero el acuerdo no se cumplió.

En una ocasión se presentó la madre del alumno, entregándosele nuevamente, los oficios de derivación para atención y valoración. En esa visita, la señora comentó que el médico les había dicho que "sólo había que ponerle límites", que por lo demás el niño no tenía nada.

En una de las últimas reuniones con el padre de Miguel, después de haber dado lectura al documento de solicitud de atención, aventó en el escritorio el oficio y salió molesto de la dirección del plantel mencionando que "atendería a su hijo cuando él quisiera y que iba a demandar". En aquella ocasión se tuvo que instrumentar un acta de hechos que narrará la actitud del padre de Miguel y se solicitó orientación por parte del equipo jurídico de la SEP, quienes orientaron sobre las medidas que se tienen que tomar con alumnos como Miguel, ellos se encargarían de mandar el expediente del caso al DIF, para demandar a los padres la atención en los cuidados básicos del menor.

Por esos días la tensión en el plantel era grande, ya que a la menor provocación las madres de familia entraban a platicar con la supervisora (ya que desde los primeros incidentes ella instaló la supervisión en un salón muy cercano a la entrada del plantel), pero aprovechaban para convertir una simple conversación en una queja.

La relación entre la directora del plantel y la supervisora era compleja, ya que había momentos en los cuales se enfrentaban a situaciones con padres de familia y la forma de comunicarse era mediante oficios de indicaciones y respuestas por escrito, a pesar de compartir el mismo espacio físico. A raíz de los enfrentamientos entre padres de familia y las mismas autoridades, se fue desgastando la relación y por ende la comunicación.

Una de las consecuencias de que la relación estuviera dañada fue que los docentes de la escuela se referían a cualquiera de las dos según sus intereses, si querían algún favor iban con la directora y si querían quejarse iban con la supervisora. Además de que en algunas decisiones había discrepancias entre la directora y la supervisora, y eso se hacía notar con el resto de la comunidad escolar.

Nuevamente el menor tuvo conductas disruptivas que ocasionaron que se tuvieran que tomar acciones con el resto del grupo, ya que Miguel no podía contenerse ante su explosiva conducta, tal como se refirió en un Informativo de la Directora.

Una tarde el niño se mostró agresivo en el grupo e incluso con la maestra a cargo del mismo, motivo por el cual la docente lo remitió a la dirección, pero al no estar la directora una de las maestras de apoyo se alteró y llamó a una patrulla para pedir ayuda, ya que las maestras estaban muy preocupadas. No hubo respuesta por parte de la institución de seguridad y ante diversas llamadas a los padres y a casa del menor acudió el abuelo quien, primeramente alterado, negaba que su nieto tuviera esas conductas hasta que observó por él mismo la dificultad para que el alumno acudiera ante su llamado. Ese mismo día se le entregó un oficio donde se le informaba al padre del menor las últimas situaciones de agresión ocurridas hacia los alumnos del grupo por parte de Miguel, ese día al estar con sus compañeros golpeó en la cabeza a uno de ellos.

En dicho oficio el abuelo agregó una leyenda en la que exponía que se llevaría al niño y que no se presentará a la escuela hasta el cierre del ciclo escolar para recibir la boleta de calificaciones y así fue: Miguel ya no se presentó a la escuela.

Cabe hacer mención que cada una de las acciones empleadas tanto por la directora del plantel como por parte de la supervisora del plantel, fueron debidamente documentadas, ya sea por oficios informativos como por requerimientos oficiales. A pesar de que Miguel ya no asistía (el último mes) al plantel todos y cada uno de los acuerdos se seguían cumpliendo al pie de la letra, tanto el taller para padres como las narraciones con base en valores para el grupo, además de documentar lo que acontecía con el grupo.

Para la narración de cuentos con base en valores se le solicitó a un apoyo de la zona, esta maestra se le pidió apoyara en la escuela para agilizar las entregas pendientes que tenía el plantel, además de la narración, para el grupo de Miguel, la directora se mostró empática y no dudo en pedir apoyo para la entrega de documentos. Esta maestra fue quien hacía llegar los informativos a la directora cuando la supervisora así los requería, pero a su vez era quien elaboraba los oficios en los cuales la directora exponía las acciones empleadas y que daban respuesta a la supervisora. Es decir por un lado la supervisora decía a su apoyo que elaborara un oficio en el cual le solicitaba información a la directora, por otro

lado, la directora, al recibirlo, le pedía a la maestra de apoyo que ella misma contestará dicho oficio. Y en lo sucesivo ésa era la manera en la cual se rendían los informes y en la cual se solicitaban.

El taller para padres: Se planeó un taller para padres en el cual se planteaba la importancia de que los padres de familia consideraran a la escuela como un lugar de transformación social en la que se están formando a los futuros ciudadanos de México y a la que ellos deben acudir para apoyar el aprovechamiento de sus hijos.

Esta es la Introducción (textual) del taller para padres:

“No debe verse a la escuela como una guardería en la que solo se entretiene niños, en donde no importa lo que los niños aprenden ni como lo hacen, en donde los padres están desvinculados del proceso de enseñanza – aprendizaje de sus hijos. Es importante y necesario transformar al padre de familia de **espectador** en **promotor** de la educación, vincularlo con las actividades de clase y de la escuela para padres que ofrece USAER y así el padre de familia consolidara hábitos, valores y destrezas (competencias), lo anterior para irse integrando e interiorizando alrededor de cada uno de los miembros de la familia.” (Revisión documental de la planeación del taller)

Como puede observarse desde la primera línea se enmarca el deber ser, los supuestos de los padres de familia y el esfuerzo por involucrar a los padres en las actividades; sin embargo este taller fue planeado única y exclusivamente para los padres y madres de familia del grupo de Miguel (ya que al hacer la invitación a los padres regularmente, no asisten). Y la realización de este tipo de talleres no es una práctica cotidiana en las escuelas, por lo regular se toman como estrategia de solución o contención, más que como estrategia de prevención.

“El desarrollo de los valores relacionados con los sentimientos de seguridad y confianza que dan origen al autoestima, son resultado de la interacción de los niños con sus familias. Por lo tanto es indispensable promover talleres dirigidos a los padres con la finalidad de sensibilizar sus estilos de crianza encaminada al abatimiento de la deserción, reprobación, así como al rescate de valores a través del conocimiento y aplicación de principios sociales y ordenamiento de prioridades dentro de la familia.” (Revisión documental de la planeación del taller)

Por otro lado, en éste párrafo se destaca la justificación del taller haciendo hincapié en lo indispensable del mismo, sin embargo por un lado se menciona el desarrollo de valores y por otro lado se enuncian las demandas institucionales como lo es el abatimiento de la deserción.

“Vincular a las escuelas con sus comunidades de padres mediante acciones concretas y de resultados a corto plazo, es indispensable para elevar el nivel educativo que transmite los valores de respeto, la tolerancia y el aprecio por vivir en comunidad, la superación escolar solo se logrará a través de la participación y del apoyo de los padres de familia.”

“Desde la propuesta de la Reforma Integral de Educación Básica y del Manual de Atención para la Educación Básica en donde se nos instruye a atender tres diferentes contextos: Escolar, Áulico y Socio familiar, en donde apostamos que en este último se encuentra la fortaleza de un individuo y más en un niño. Si no existe este apoyo el individuo termina siendo un ser incompleto, lisiado emocional y mentalmente; enfermo social, sin ruta ni objetivos, sin ideales ni principios que en su adultez darán lo mismo que recibieron.”(Revisión documental de la planeación del taller)

Estos niveles son de igual importancia, pero en el taller se destacó el socio-familiar, además de etiquetar al individuo “incompleto” (en este caso Miguel).

El propósito del taller fue:

Abrir un espacio dentro de las escuelas dirigido al usuario principal (padres de familia y alumnos), donde se les informe y oriente sobre algunas herramientas y estrategias y se les brinde contención emocional y manejo de culpa y la importancia de la valoración y reconocimiento de sus hijos. Lograr una mayor comunicación entre padres de familia y alumnos, que redunde en un mejor aprovechamiento y comportamiento escolar.

Entre las características que hizo de la población, el equipo encargado del taller, enunciaron que ambos padres trabajan, “son de familia monoparental donde el padre procura el ingreso económico y madre realiza las actividades de la casa, familias donde el padre está físicamente presente y emocionalmente ausente, los padres delegan la responsabilidad a un tercero; normas, reglas y límites difusas y el nivel socioeconómico extremo. (Medio y bajo).”

A los talleres se presentaban la mayoría de las madres de familia del grupo, al principio se mostraban resistentes a las propuestas de la persona que impartió el taller, pero poco a poco se fueron integrando e incluso al finalizar el total de las sesiones del taller hicieron un pequeño convivio y reconocieron el trabajo realizado. Quienes asistían a los talleres crearon lazos de convivencia, tomaron

esos espacios para platicar sobre sus actividades diarias, para conocerse mejor y como oportunidad de distraerse; cabe hacer mención que los padres de Miguel no asistieron a ninguna de las reuniones del taller. Y que sin embargo las actitudes del alumnado dentro del grupo seguían una tanto complicadas, a pesar de que Miguel ya no iba más a la escuela.

Estos son algunos de los protagonistas dentro del caso, a la directora y la supervisora se les describirá con más detalle en el siguiente capítulo, ya que son a quienes tomé como principales participantes en la investigación.

Maestra Lucero (la titular del grupo): Una maestra conocida y reconocida por la comunidad. Se preocupaba por tener un control sistemático de sus actividades diarias, es decir tenía planeadas las clases y registraba eventualidades con el alumnado.

Maestra que terminó el último mes de clase con el grupo: Preocupada con el caso, con la atención al grupo y con los requerimientos de las autoridades, sin embargo en algún momento se mostró angustiada frente a la presión que ejercían sobre ella, los padres de familia y las autoridades que le habían encomendado hacerse cargo del grupo. A la maestra se le pedía su planeación de las actividades y se les requerían informativos de las mismas.

Cabe mencionar que la docente, aún sin asistir a la escuela, mantenía estrecha comunicación con los padres y madres de familia de su grupo, la iban a visitar o hablaban con ella por teléfono.

Maestros de apoyo en la dirección (ATP): De los tres apoyos existentes en la dirección, una era una maestra que ya estaba por jubilarse, con cambio de actividad (lo que implica que laboralmente no puede estar frente a grupo) y estaba en contra de casi todo lo que indicaba la directora, era una maestra que carecía de habilidades digitales, con poco compromiso, pero sin embargo en ocasiones se esforzaba por hacer las entregas que requería la zona escolar. Incluso en ocasiones se desconectaba el teléfono, para evitar las llamadas por parte de las

oficinas de las autoridades, cuando solicitaban los pendientes administrativos y de organización escolar.

Otro de los apoyos era una persona con escaso compromiso ya que simulaba estar con la directora, pero que en realidad no le importaba por todo lo que la directora estaba pasando y simulaba hacer el trabajo pendiente, e incluso la directora la tomaba en cuenta para platicar con ella cuando se sentía mal.

Por último estaba un maestro que sólo trabajaba en la escuela por medio tiempo, lo que era motivo para que difícilmente se involucrara en el trabajo, de hecho sólo hacía lo que le indicaba la directora, es decir no proponía ni le interesaba ir más allá de sus encomiendas.

El desenlace:

Como parte de las estrategias de atención al grupo se implementó la narración de cuentos con enfoque en los valores y la sana convivencia, en las cuales se narraba y hacían actividades con relación en la misma. Acto seguido se tenía que elaborar un informe de dichas actividades, que estuvieron a cargo de la maestra de apoyo de la supervisión escolar.

El reporte de las actividades destacaba que les costaba un poco el trabajo en equipo, ya que sólo trabajan con quienes tienen empatía, pero no lo quieren hacer con niños. Además que para cada actividad, fue necesario centrar la atención del grupo, ya que algunos seguían instrucciones, pero mientras tanto hay quienes interrumpían constantemente y/o se negaban a realizar las actividades. No les era tan fácil compartir sus materiales, sin embargo les agradaba mostrar lo que estaban trabajando, quienes no traían material buscaban la manera de tomar lo que era de los demás. En cada momento esperaban la oportunidad para poder salirse del salón, además era necesario retomar las reglas, las indicaciones precisas y lo que se espera de ellas y ellos.

En uno de los últimos informes se planteaba que durante el transcurso del ciclo escolar se implementaron acciones en pro del desarrollo integral de Miguel, con la

coordinación de la Supervisión Escolar, la Supervisión de Educación Especial, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, la Dirección del Plantel, las docentes en el grupo y el colegiado del Plantel en general; sin embargo al tratar de conjuntar esfuerzos con los tutores del menor para que acudieran a una instancia médica especializada que proporcionara orientaciones que a su vez permitieran una mejor intervención, pero no se logró que el menor fuera canalizado, para favorecer los aprendizajes del menor para el manejo de sus emociones, iras, frustraciones y los propios aprendizajes, se pudo percibir que no fue clara la atención y el seguimiento de los padres del menor al respecto.

En el ciclo escolar el menor presentó constantes conductas “disruptivas” (afirmaciones dentro de los informativos) al encontrarse en la Escuela, pudo estar iniciando alguna actividad y de momento se alteraba e iniciaba agresiones hacia sus compañeros de grupo ya sea tratando de ahorcarlos, golpeándolos, empujando, encerrándolos en algún espacio, aventando los útiles y mochilas de todos, pateando, brincando sobre las mesas; todo ello sin que algún adulto de la escuela lograra contenerle estas conductas.

Por otro lado, los padres del alumnado que resultaron agredidos por Miguel, externaron su molestia y preocupación por el incremento en las agresiones que sufrieron sus hijos; la estructura educativa les contuvo y les otorgó atención ya que han expuesto su deseo de realizar denuncias ante el Ministerio Público.

A lo largo del ciclo escolar fueron diversas las ocasiones en que se les citó a los padres del niño para hacer derivaciones a Instituciones diversas para la revisión médica, seguimientos, orientaciones, acuerdos; sin embargo, los padres difícilmente se presentaron a las citas escolares argumentando situaciones laborales o cuando llegaban a hacerlo referían que no han llevado al niño al doctor porque no les agradaban las Instituciones a las que se les envió, que iban a checar si se pudiera a través de sus seguros de gastos médicos, que les resultaba costoso, o que no habían tenido tiempo porque trabajan todos los días. Sin embargo todo el tiempo negaron que el niño presentara alguna sintomatología ya

que a dicho de ellos, en casa nunca presentó conductas como las que se han descrito y que el niño seguramente hacía cosas porque lo provocaban.

Toda la tensión en la escuela a raíz de los hechos antes mencionados, ocasionó que el alumnado del grupo se comportara de manera negativa, entre ellos se agredían, y aunque trabajaban durante la mañana, después del descanso le era más difícil a la maestra poder centrar su atención en algún trabajo, (lo anterior dicho por la maestra que terminó el ciclo escolar con el grupo).

En una ocasión una de las niñas del grupo se orinó en el bote de basura que estaba en el salón, esto lo hizo durante el descanso, la niña solamente se río y dijo que eso había sido gracioso. Como cada quien estaba atendiendo asuntos “importantes” este hecho se vio como una travesura de niños y no se le dio ningún tipo de seguimiento.

En general el personal docente estaba en una actitud poco tolerante, ya que durante la última junta de consejo un par de maestras discutieron seriamente por cuestiones personales y la discusión terminó en la queja frente a la supervisora y amenazas entre ellas. Para dar seguimiento al caso se trató de conciliar con llamadas de atención y compromisos por parte de las involucradas.

Ya casi para concluir el ciclo escolar las cosas con las madres de familia ya estaban más tranquilas, el expediente del caso ya integraba más de doscientas páginas, entre informativos, actas de hechos, evidencias de las acciones de seguimiento emprendidas, entre otras cosas. Se realizaron medidas preventivas para evitar este tipo de situaciones en lo siguiente, incluso una docente se propuso para trabajar con el grupo para el siguiente ciclo escolar y se dedicó a planear actividades para el diagnóstico.

Finalmente la directora del plantel se jubiló, la supervisora regresó a su oficina de zona escolar, el alumno ya no se inscribió al siguiente ciclo escolar y la escuela quedó a cargo de otra supervisión escolar.

## Capítulo 3

### Análisis de la información

El presente capítulo presenta el análisis e interpretación de la información obtenida durante el trabajo empírico, las entrevistas y las observaciones. Además de los criterios de dicho análisis y la pertinencia del mismo.

Para el análisis del contenido, tomaré como base la definición que hace Gómez (2000), donde enuncia que:

*“El análisis de contenido es un método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial, etc.”*

En este sentido los mensajes están a la mano desde las pláticas informales, hasta las entrevistas realizadas con los informantes. Además, es importante mencionar las características de dicho análisis, siguiendo a L'Écuyer (1987:50), Landry (1988:329), Mayer y Quellet (1991:475) (citados en Gómez 2000), en los siguientes términos:

- Se trata de una técnica indirecta, porque se tiene contacto con los individuos solo mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos de los cuales se puede extraer información.

- Estas producciones pueden tomar diversas formas: escrita, oral, imagen o audiovisual, para dar cuenta de sus comportamientos y de sus fines.
- Los documentos pueden haber sido constituidos por una persona, por ejemplo las cartas personales, las novelas, un diario íntimo, o por un grupo de personas, por ejemplo las leyes, los textos publicitarios.
- El contenido puede ser no cifrado, es decir, las informaciones que contienen los documentos no se presentan bajo la forma de números sino, ante todo, de expresiones verbales.
- Es posible una deducción cualitativa o cuantitativa. En este sentido, los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, o los dos a la vez.

Consideré pertinente este caso, ya que pone en evidencia la manera en la cual se gestionan los problemas de discriminación en las escuelas primarias en nuestro país, ya que se siguieron las rutas de acción que marca la normatividad que rigen la Educación Básica. En la descripción del caso, también se muestran las causas y las consecuencias que generan las decisiones para la resolución de las situaciones por discriminación.

El propósito de las entrevistas con enfoque biográfico fue obtener información utilizando las estrategias de análisis del discurso. Con base en la profundización en el contenido surgieron las unidades de análisis, siendo una base para organizar y seleccionar los datos. Las cuales quedan de la siguiente manera:

- Bases para el análisis de contenido
- Descripción de los personajes
- La noción de autoridad
- El trabajo burocrático

### 3.1 Bases para el análisis del contenido

Puesto que la presente investigación plantea el análisis de la gestión directiva frente a situaciones de discriminación y como éstas pueden desencadenar experiencias de reconocimiento de la alteridad; el análisis se centra en dos personajes: la directora y la supervisora.

Para hacer el análisis del personaje directivo es necesario emplear criterios que permitan develar de qué manera es vista la función directiva desde el mismo director o directora; desde las y los docentes, desde el alumnado y desde las madres y padres de familia.

El análisis del contenido me permite para hacer visible la cotidianidad en los planteles educativos, y el encuentro con el otro, ya que son una relación entre distintos componentes o elementos institucionales que incluyen los discursos, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, entre otros, que circulan dentro de dicha relación, y el plantel (como institución) es la red que la articula. En las escuelas se tejen estas redes con características específicas y contextuales, en la resolución de situaciones de discriminación o por falta de reconocimiento de la diversidad. De este modo, el análisis de contenido permite acercarse al “qué se dice”. Aunado a lo anterior, el trabajo profundiza en el análisis del “cómo se dice”, a través del estudio del lenguaje.

Este último aporta los medios para objetivar nuevas experiencias ya que cuando el individuo reflexiona sobre los momentos sucesivos de su experiencia, tiende a encajar sus significados dentro de una estructura biográfica coherente (Berger P. y T. Luckmann. 1993). Así, las experiencias se incorporan a un depósito común de conocimiento, y esto hace posible que varios individuos compartan una biografía común.

Generalmente las experiencias estereotipadas se transmiten, las y los niños al llegar a la escuela discriminan a sus compañeros con base en lo que han comprendido y se incorporan marcos de referencia internos para estructurar su percepción del mundo con pautas y valores de su grupo (Fernández, 1998). De esta forma las prácticas culturales se concentran en torno a nudos institucionales poderosos, esas grandes instituciones son las encargadas de administrar las diferencias.

Si bien la idea de institución nos remite en muchos casos a establecimientos concretos como lo pueden ser una escuela, un hospital, una iglesia, el concepto de institución es mucho más amplio que eso y también se aplica a estructuras sociales abstractas en las cuales siempre se representa el vínculo humano pero que pueden no estar representadas visualmente por un edificio, tal como sucede por ejemplo con la familia (Fernández, 1998).

Toda institución humana es, por así decirlo, una sedimentación de significados; a medida que los significados se objetivan, se institucionalizan. De esta manera, se convierten en puntos de interrelación común para los actos significativos, viables para las personas, incluso a través de las generaciones. Podemos hablar desde las formas de percibir la diferencia, hasta la manera de conducir las situaciones en las cuales se ve limitado el derecho a la igualdad en la escuela.

De tal manera, al reflexionar sobre los actos de discriminación en la escuela, los diferentes actores pueden replantearse las distintas posturas e interpretaciones que se juegan en los conflictos. Del momento y del modo en que los seres humanos se apropian de las diversas capacidades, éstas son posteriormente ejercidas siempre y con continuidad. Como lo plantea Gadamer (en Fernández, 2013): *“Si comprendemos podemos interpretar, y si interpretamos, aplicamos una serie de criterios”*.

Esto me lleva a repensar el papel que juega mi investigación en el mismo campo y en esta aplicación que enuncia Gadamer, ya que no se trata de encontrar culpables sino de comprender los significados y el impacto que poseen en relación con el reconocimiento de la diversidad, de los conflictos y de la misma discriminación en la escuela.

### **3.2 Descripción de los personajes.**

Para hacer la presentación de los personajes retomo los relatos de la directora y la supervisora, ya que son las voces que participaron directamente en esta investigación.

En este sentido Goffman (Citado en Calsamiglia, 2001) plantea que hasta las conversaciones más informales pueden verse como rituales a través de los cuales nos presentamos a nosotros mismos, *negociamos* nuestra *imagen* y la de las personas con quienes interaccionamos, así como negociamos el sentido y el propósito de nuestras palabras y acciones. Esta imagen negociada se dio por medio de las descripciones de su participación en el caso.

Mostraré los datos desde la visión y la narración que hace, por un lado, la directora y, por otro lado, la supervisora; desde la presentación que cada una hace de sí misma hasta la que ofrecen de los otros significativos.

#### Presentación de la Directora

Descripción general de la directora: Se trata de una persona que ya estaba en tiempo de jubilarse, sin embargo, seguía en la función, pero derivado de las situaciones en el plantel, su salud se vio seriamente afectada, a tal grado que necesitó atención especializada, y en ocasiones tenía períodos de ausencia, en los cuales se encerraba en su oficina y no le abría a nadie hasta que ya se relajaba. Casi a diario desayunaba en su oficina, ya sea que le traían los alimentos

o ella llegaba con algo para comer. Durante algunos sucesos de tensión, la maestra tenía momentos de crisis.

A lo largo de su carrera, tanto como docente como de directora, se destacó como una buena trabajadora, antes de estar en dicho plantel se desempeñó en otra escuela, también como directivo, en todo momento combinó su profesión con la maternidad. Ya estando en servicio realizó sus estudios de licenciatura y de maestría.

El trato con los alumnos y padres de familia del plantel era cordial y de respeto, conocía al alumnado, al llegar al plantel los llamaba por su nombre y los saludaba.

Con el personal docente, la relación se mostraba un tanto dividida, por un lado estaba un grupo con quienes se relacionaba con cordialidad, pero había quienes no comulgaban con su forma de ejecutar acciones y, en ocasiones, entraban en controversia con ella.

Se mostraba comprometida con el grupo en el cual estaba inscrito Miguel, a tal grado que se ocupó prioritariamente de él, anteponiendo esta dedicación a su función directiva. Fue el único adulto en la escuela con quien Miguel se relacionaba y trabajaba, ya que la directora lo involucraba en las actividades del grupo, apoyándose de él para repartir material o para pasar al pizarrón.

La construcción del sí mismo: Para el análisis del sí mismo, la herramienta que utilicé es el sistema deíctico. Así la presentación del sí mismo se puede observar desde la primera persona gramatical, la segunda o la tercera; en este sentido él o ella pueden hablar desde el YO, desde el NOSOTROS o desde la NO persona, es decir, desde la tercera persona gramatical. Ya que los locutores pueden optar por inscribirse en su texto de varias maneras, ninguna de ellas exenta de significación en relación con el grado de imposición de responsabilidad (asumida o diluida) o de involucramiento (con lo que se dice o con el Interlocutor) (Calsamiglia, 2001:141).

En paralelo, también retomo la noción de polifonía que refiere a las diversas voces en los textos presentes. Al respecto, Calsamiglia (2011) destaca que lo que se enuncia, muchas veces pertenece a la comunidad histórica que ha hablado. Así, esta noción permite recuperar los discursos aprehendidos en la relación con los otros.

Los elementos deícticos son piezas especialmente relacionadas con el contexto en el sentido de que su significado concreto depende completamente de la situación de enunciación, básicamente de *quién las pronuncia, a quién, cuándo y dónde*. Son elementos lingüísticos que señalan, seleccionándolos, algunos elementos del entorno contextual (Calsamiglia, 2001:116). Podemos encontrar deixis personal, espacial, temporal y social.

La deixis señala y crea el terreno común —físico, sociocultural, cognitivo y textual—. Los elementos deícticos organizan el tiempo y el espacio, sitúan a los participantes y a los propios elementos textuales del discurso. De acuerdo con esto, cinco son los tipos de deixis, según a cuál de esos aspectos se refiera: *deixis personal, espacial, temporal, social y textual*. Los elementos deícticos suelen formar clases cerradas y son principalmente los pronombres, los artículos, los adverbios y los morfemas verbales de persona y de tiempo, pero también algunos verbos, adjetivos y preposiciones (Calsamiglia, 2001:117).

La directora se presentó a sí misma desde la primera persona, es decir, el YO, entendido como la forma canónica de representación de la identidad de la persona que habla (el centro deíctico), sin dejar de lado que la persona que habla es un sujeto social que se presenta a los demás de una determinada manera (Calsamiglia, 2001:138).

Al narrar sus sentimientos y el lugar que ocupó con respecto de la situación que estaba viviendo, se posiciona desde la primera persona gramatical (YO):

“...a mí me dejó impotente porque a la par de tener que trabajar lo que me tocaba con tener que trabajar con el grupo era muy complicado. Yo me dedicaba al grupo y el grupo iba bien pero obstante me pedían a la par lo otro y yo me sentía muy presionada y hasta excluida tanto en mi trabajo

administrativo como de mi labor docente y muy señalada. Y no quedé bien con nadie y con quien tenía que quedar bien, pues, no lo pude hacer porque fue el niño.”

“Y no quería opinión, creo que ahí fue mi gran error porque me sentí sola, tanta presión tuve de padres como de autoridades, que con mis compañeras directoras no fui para abrirme y decirles: me siento así... A nadie le comenté cómo me sentía, aunque yo estaba muy presionada, si me fue muy difícil el ciclo escolar, porque me negué a compartirles cómo me sentía, cuáles eran mis inquietudes, cuáles eran mis preocupaciones.”

En gran parte de las entrevistas deja ver su postura al entrar al grupo como docente, es decir, tanto de manera implícita como explícita se presenta con inquietudes docentes más que de directivo de una escuela, o frente a la gestión de la situación con Miguel y en general con la escuela.

“Para que se tuvieran las evidencias necesarias del trabajo que se estaba realizando y encuentro la agresión de los papás, porque al comentarles que los niños, que me voy a regresar para que lleven un nivel parejo, los niños dicen que la maestra iba muy adelantada y que no, que sus niños no estaban en ese nivel, entonces sí me contradigo con lo que recibí y con lo que yo veo y sí tengo que estar haciendo un comparativo constante, porque considero que tengo experiencia en grupos de primero, que cuando yo hice mi licenciatura me basé en grupos de primero, retomo nuevamente lo que yo había manejado, lo que yo había estudiado y veo planes y programas.”

Pero además deja ver la frustración dentro de su función directiva:

“...entonces pues sí me sentía yo frustrada y al mismo tiempo tenía yo la impotencia de poder estar trabajando un trabajo de mi gestión con un trabajo que tenía en grupo, entonces sí me sentía tanto enojada, frustrada, contrariada, en que no me permitían ser yo directora con mi trabajo y a mi ritmo con mi trabajo que a fin de cuenta tenía que entregar. Y procuraba hacerlo pero no me dejaban que lo hiciera al ritmo que yo pudiera, entonces por eso me sentía yo muy molesta y frustrada, por eso es que menciono yo contantemente el sentirme contrariada en lo que yo quería hacer y lo que me dejaban hacer en el momento.”

De igual manera utiliza la descripción del “director” como un rol dentro del cual se inscribe y se identifica, recordemos que Calsamiglia (2001) expresa que el locutor

puede referirse a sí mismo a través de sintagmas nominales o colectivos, y en este caso son colectivos.

“Nosotros mismos nos vamos aislado porque esta inmersión del trabajo nos va conflictuando y los docentes nos exigen al igual que los papás y nos vamos quedando solos es una gestión muy solitaria.”

En el anterior párrafo se presenta desde el sentir como gremio de directivos, al expresarse desde la primer persona del plural (nosotros), justificando su posición desde la función directiva. Además, la directora en el momento en que se presentó el caso, se posicionó en el papel de docente frente a grupo y en la atención del niño, tratando de no poner en evidencia a la titular del grupo; sin embargo, se vio mermada su función directiva.

Presentación de los Otros significativos: En el caso de la directora los “Otros” significativos, que a la vez construyen un referente de sí misma frente a estos son: el niño, los docentes, los padres de familia y la supervisora.

Descripción del **niño**: Inquieto, agresivo, falta de afecto, de límites y de atención. La reputación de él se fue configurando con base en la relación con los demás, es decir, la visión que las y los docentes difundieron de él, las especulaciones de los padres y madres de familia, la conveniencia del alumnado para presentarlo como culpable de todo lo que pasaba en el grupo, la descripción que se hacía de él en los oficios e informativos y, finalmente, lo que él fue actuando de acuerdo con la interpretación de los otros.

De acuerdo con la información reunida, en casa se le brindaba lo necesario y lo que él deseaba, ya que sus padres trabajaban y él permanecía la mayor parte de la tarde solo o con los abuelos.

En la entrevista con la directora, ella manifestó que: no respetaba los límites que los otros docentes ponían y agredía a sus compañeros, que en ocasiones ellos mismos provocaron. Además, quienes atendían el grupo lo sacaban

constantemente del salón como consecuencia de sus agresiones, lo aislaban llevándolo al aula de USAER, entonces, por un lado, le empiezan a tener miedo y, por el otro, él estaba llevando el control. Además señala que el mismo protocolo de atención no ayudó al niño:

“Administrativamente fue señalado, además los padres de familia de otros alumnos ya lo habían señalado, no lo querían en el grupo, y hasta los mismos docentes, porque cuando la directora pedía apoyo para trabajar con el grupo se rehusaban.”

A raíz de las quejas, los accidentes de las maestras, las acusaciones de sus compañeros y de diversos rumores, se fue creando una imagen de Miguel como un niño “peligro”.

“Cuando los niños se iban a casa todo iba muy bien, pero al otro día llegaban los papás que porque su niño le había dado miedo que Miguel se les acercara o que Miguel lo había amenazado, o que Miguel ya lo había golpeado y a veces no era cierto tal como lo mencionaban ya que cuando lo platicaba yo con los niños ya cuando hacíamos la investigación, nos dábamos cuenta que no había pasado como lo marcaban los papás...”

En todo momento la directora manifiesta el acercamiento que tenía con el niño, ya que era sólo con ella con quien controlaba las conductas “disruptivas”:

“Pero no era el defenderlo, simplemente el revisar todo lo que pasaba y no nos estaba ayudando, sino con esa constancia, pues, lógicamente el niño empezó a volverse rebelde, porque todos lo acusaban aunque no fuera él.”

“...cuando platicábamos y me platicaba su sentir, pero eran muy pocas las ocasiones en que lograba yo mucho de platicar y de oír que él entendiera mis consejos o mi punto de vista, en cambio cuando lo vi después...”

“Él quería estar en su casa y que la nueva escuela nada más era en un horario corto y prácticamente estaba más tiempo en casa y que en casa comía, ya comía con sus abuelos, que era un gusto para él.”

En relación con el personal docente, de manera general, la directora, sólo dice que trabajaban bien, sin embargo, menciona la opinión crítica que tenían con respecto de su labor dentro del grupo (es decir de su postura como docente frente a grupo):

“Los maestros decían que era muy pasiva en el aspecto de no poner reglas, gritarles...”

Con respecto a las madres y padres de familia, la directora: marcó dos aspectos importantes, por un lado, la parte de los padres que comprendían su ausencia en la dirección y, por el otro, los que la presionaban:

“... sin embargo, lo respetaron los papás, porque sabían que había una prioridad de grupo, pero si, este, minó mi gestión prácticamente a nivel escuela por la individualidad de un grupo.”

“...los papás tenían conflicto al estarse quejando diariamente de dificultades que el niño agredió a sus hijos, ya sea quitándoles la mochila.”

La supervisora aparece como otro personaje significativo en el relato. Era su autoridad inmediata, pero no existía una buena comunicación entre ellas; además, la directora se sentía muy presionada por las exigencias de la autoridad.

“Cuando veía que yo me movía del salón, ya que fuera yo a hablarle a algún maestro de Educación Física, o que tenía yo algún papá que urgía la necesidad de que hablara conmigo, inmediatamente la supervisora se acercaba y decía: “Directora, hay que atender al grupo, el grupo no puede estar sin maestro”. “Cómo vas”, “no se te olvide que tienes que entregar tal informativo”, “además recuerda que hay estos pendientes como escuela, que se tienen que entregar”.

#### Presentación de la supervisora

Descripción general de la supervisora: Maestra de profesión, ha desempeñado funciones como docente, apoyo de dirección, responsable de la jefatura de sector en preescolar, apoyo en oficinas regionales, entre otras. Durante el desempeño de su función como supervisora escolar en primaria, la relación con las directoras a su cargo fue de respeto y de trabajo.

Frente a sus autoridades se muestra con disposición al trabajo y a las exigencias de sus superiores, acatando y asumiendo indicaciones. De igual manera, con los padres y madres de familia, al resolver situaciones se mostró ordenada frente a ellos y con propuestas que convengan a los mismos. Es una persona perfeccionista y autoexigente con respecto a su trabajo, utiliza siempre un

lenguaje decoroso y cuidadoso frente a las conciliaciones que se realizan dentro de su competencia.

Además, muestra interés en la resolución de situaciones que puedan generar conflictos, le brinda seguimiento a cada acción de las directoras cuando es necesario, les hace recordatorios periódicos para llevar el control de los procesos y asimismo está al pendiente de las distintas situaciones en las cuales.

Presentación de sí misma:

La supervisora se mostró desde la primera persona singular (yo), la primera persona plural (nosotros) y la tercera persona (ello). Por un lado para expresar acciones concretas hace referencia al “nosotros”, con respecto de las estrategias desarrolladas en el caso, así como de lo que faltó por hacer.

“...pensé que podíamos hacer mucho si sumábamos las fuerzas, si todos estábamos en el mismo canal,...”

“Pero que al estar dentro de la situación algo sí te toca y algunas cosas sí debíamos haber hecho antes de que la temperatura fuera diferente, a los mejor el haberlos hecho no iba a detener toda la problemática, pero a lo mejor sí se hubieran contenido muchos de los planteamientos que daban los papás.”

En esos momentos la supervisora se presenta como parte del equipo integrado por el personal que tuvo alguna injerencia en el caso. Sin embargo, reconoce que las intervenciones resultaron insuficientes porque “no todas las personas estaban en el mismo canal”, es decir; no lograron tomar decisiones con base en criterios y perspectivas compartidas.

En otros pasajes de la entrevista. Al mostrarse desde la primera persona en singular, presenta gran parte de su sentir durante el proceso y frente a diversos personajes (la directora y el equipo de USAER).

“...donde me sentí sola, en toda la situación, porque no miré desde arriba, demasiado cercano la mano que me jalara, por parte de la directora la sentí

fuera de la situación, haciendo fríamente lo que se le pedía que hiciera y no lo que ella sabía que se tenía que hacer. Sí sentí apoyo por parte de Educación Especial. Y sentí mucha cercanía por parte de mis apoyos de zona, quienes llevaban todo lo de la zona, para que yo pudiera estar muy metida en el asunto, hoy por hoy se me corta la voz...”

Además usa el Yo para resaltar su estilo de gestión y las acciones que realizó

“En los consejos técnicos llegué a trabajar con los maestros y los planteamientos fueron diferentes, el colegiado sí fluía, conmigo...”

“...aprendí mucho y también a no confiar de que va a llegar la ayuda de la autoridad, que a lo mejor sí llega, pero no confiar en que yo solicité y va a llegar pronto, sino mantener el plan hasta la “Z”

“...porque creo yo, que no tuve mucho que ver en que detonaran todas esas cosas, también miro que sí ayudé para detener muchas otras.”

“Sí me mueve mucho, porque al haber vivido una situación tan complicada se me corta la voz...”

Según la primera presentación, con el uso de la tercera persona se borran los protagonistas de la enunciación. Otras marcas también claras de que se borra la presencia del locutor son el uso de construcciones impersonales o construcciones pasivas sin expresión del agente (Calsamiglia: 2001:137). Así, en el fragmento anterior, es claro que las autoridades están en el lugar de un “ellos” con quienes no logró establecer ninguna relación y por ende de quienes no recibió ninguna ayuda.

En este sentido la directora plantea su preocupación por lo que ella misma denomina lo que “tenemos que” como aquellas encomiendas del rol directivo que no siempre se concretan, asimismo, las tareas consideradas propias del quehacer directivo, haciendo notar que pertenece a un colectivo. Por otro lado, al hablar en primera persona lo hace cuando expresa sus sentimientos:

“... Por la situación y no la quisiera volver a vivir, y si tú me preguntas... Qué bueno que ahora lo veo desde afuera y creo que no cometería las mismas situaciones o errores”.

“...el volverlo a recordar, me refrescó cosas que tengo que estar atendiendo, que a lo mejor, cerré el ciclo y di el carpetazo y cerré ese suceso para no pensarlo por lo doloroso que fue, por muchos motivos y dejé de pensar en qué no hice”.

Muestra su Yo, desde lo que le significó como supervisora, pero también desde su sentir en lo personal, a tal grado que literalmente se le cortaba la voz durante las entrevistas.

Los otros significativos:

En el caso de la supervisora el otro significativo es principalmente la directora.

Como ya había mencionado la relación entre estos dos personajes era algo complicada y faltaba una adecuada comunicación. La supervisora la describe con dos características contrapuestas: la directora que con debido a su “carácter fuerte” ayudó a regular situaciones en la escuela, y la directora cuyas actitudes no ayudaban en la gestión. Al respecto evocó:

“...la actitud de la directora, sus formas, porque la maestra conoce la norma que sabe, porque ya tiene varios años en el servicio y esa fortaleza le dio experiencia, si conoce lo que se tiene que hacer, sí reguló muchas cosas, porque era una escuela compleja de antaño, con usos y costumbres, por los propios padres, por los propios maestros que ya tenían mucho. Entonces, la maestra sí logró regular muchas cosas, lo cual yo le reconozco, pero esas actitudes no le favorecían fluir con toda la comunidad...”

En cada momento resalta su “actitud” como una cualidad favorable y, a la vez, como un rasgo que entorpecía el trabajo.

“...la actitud de la directora, el a veces sí atender con mucha fuerza y ser muy puntual en la norma, para algunas cosas y, en otras, a lo mejor no al 100%. Creo yo que se pudieron haber detenido la mayoría de las cosas, si ella se hubiera mantenido en una misma línea normativa, para todos, y su actitud fuera un poco más favorable hacia toda la comunidad y más pareja hacía todo el personal docente. No la culpo es su forma, que también ayudó a regular muchas otras cosas por esa actitud firme, a veces severa, ayudó a que se alinearan algunos padres de familia y algunos maestros, pero creo que la firmeza no está reñida con algún otro tipo de situaciones...”

En cuanto al trabajo que realizó la directora con el grupo de Miguel, la supervisora reconoce la labor realizada por parte de ella, y en especial con Miguel.

“Aunque la directora con los niños debo reconocer que era muy cercana, la buscaban mucho, esa parte creo que le salía bien y le salía del corazón, porque buscaba cómo cuidar a los niños.”

“...porque el niño hizo clic con la directora. Entonces le atendía, hacía lo que la maestra le pedía, más o menos colaboraba y su comportamiento era más o menos, era contenido.”

Además observa a la directora fuera de la gestión, fuera de las acciones propias de la dirección escolar, frente a la llegada de la supervisión a su espacio laboral.

“...bueno, pues sí ya está ella aquí, la supervisión, que me digan lo que yo tengo que hacer para que yo lo haga, y no tener problemas. Fue como implícito yo eso es lo que leí en la actitud de la directora y en la mayor parte del tiempo, realmente le tuvimos que hacer, desde la supervisión, las actuaciones, y solamente ella los firmaba, entonces se quedaba ensimismada en su dirección, firmaba...”

Los padres del niño: A diferencia de la directora, la supervisora describe a los padres del menor como pieza clave en el proceso de gestión. Los ve como agentes un tanto pasivos, en cuanto a la petición de atención.

“En varias ocasiones al papá se le solicitó llevar al niño a alguna atención para que nos proporcionara al área correspondiente, algunas orientaciones que la maestra pudiera llevar a la práctica para favorecer o el mismo equipo de la USAER, para favorecer al niño. Entonces, el papá siempre se negó, incluso ya las últimas ocasiones nos amenazó y no quiso recibirnos los oficios y, como está normado, al niño se le tenía que seguir proporcionando la educación y recibirlo en la escuela.”

### **3.2 La noción de autoridad.**

Con ambos personajes, la figura y la noción de autoridad sale a relucir de diferente manera, sin embargo, la destacan en el discurso de ambas docentes con algunas características similares.

Para hacer el análisis en este apartado considero relevante el estudio de Tenti (1999) sobre autoridad y disciplina. Al respecto, el autor retoma la teoría de la dominación propuesta por Max Weber y señala:

“En toda asociación de dominación se encuentra un dirigente o “soberano”, un cuadro administrativo, entendido como un grupo de hombres en el que se puede confiar que su actividad estará dirigida a la ejecución de las ordenaciones generales y mandatos concretos del que dirige y el conjunto de individuos que constituyen los miembros o “súbditos” de la asociación.”

Para ahondar en la comprensión de la autoridad, retomo los tipos puros de Weber, de acuerdo con los fundamentos posibles de su legitimidad.

1. Dominación de carácter racional: descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal).
2. Dominación tradicional: descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde tiempos lejanos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad (autoridad tradicional).
3. Dominación carismática: descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas (llamada autoridad carismática). (Weber, citado en Tenti. 1999: 39)

A partir de esta breve aproximación a la teoría del poder y los tipos de dominación retomo los relatos de ambas entrevistadas quienes ocupan posiciones de autoridad dentro de la escuela. La directora hace referencia a las autoridades como un ente, como algo que sin estar dentro de la escuela, sí está observando los procesos, pero mediante informativos, es decir, oficios en los cuales se describe la evolución y avance en la resolución de un problema.

“...las soluciones que dieron a nivel sector fue: vigila al niño, va a llegar alguien a asesorarte, van a llegar asesorías a los maestros, exigir que los padres tomen un curso y que se hagan todos los oficios del seguimiento del caso del niño. Era tanto trabajo de reportes, que tenía que hacer a la par del día como que cuando estaba integrado y estábamos trabajando me sacaron de grupo por cualquier otra autoridad o que el niño se quedara con otro docente...”

Con respecto a la noción de autoridad, la supervisora expresa su sentir frente a acciones de dicha autoridad. Exponiendo su inconformidad frente a sanciones a las que cree no ser acreedora.

“La mirada de la autoridad hacía arriba, era que no se estaba haciendo cosas por lo cual anímicamente sí me pegó mucho, porque fui sancionada por algo que desde mi punto de vista sí estaba realizando, pero eso no dejó de lado el seguir apoyando en beneficio del niño...”

Otro aspecto relevante es la forma de control de la autoridad, en este caso la jefatura de sector, para verificar que las cosas se estén cumpliendo y así vigilar el trabajo a distancia. Es el arte de mirar sin ser visto. Para ello se desarrolla una arquitectura ya no para ser vista o para mirar al exterior sino para que cada individuo aprenda a vigilar mejor en su interior. Nace pues una arquitectura para modelar individuos para conocerlos mejor, modificarlos, “enderezarlos”, constituirlos en un solo movimiento en objetos de conocimiento y en sujetos dominados. Se trata de construir espacios aparatos donde exista un punto central de observación y control permanente (Tenti, 1999: 49).

Por un lado la directora expresaba:

“Sin embargo sí mucha presión de cómo he mencionado, constantemente quería que se estuvieran dando los pormenores, porque para ellos si yo hubiera hecho un diario, para ellos hubiera sido bien, pero a través de oficios, o sea a la salida contarles minuto a minuto lo que pasó en el grupo, para ellos hubiera sido maravilloso, para mí era agobiante recordar todo lo del día y al mismo tiempo estar a nivel escuela revisando que no nos fallara ninguna de las partes, y atender a algunos papás que era los que sí eran urgentes.”

“**El sector** dio la indicación de cuales iban a ser los ejes rector para esas, este, esos talleres para los padres y se lo designó a USAER, USAER este, fue el que tomó ya los temas y escogió quienes iban a trabajar con ellos, qué docentes iban trabajar en cada sesión...”

En el anterior fragmento, la directora evoca la manera de gestionar la situación, dejando claro que tanto ella como la supervisora recibían indicaciones precisas de sus autoridades inmediatas.

Y por otro lado, la supervisora expresó:

**“Mis autoridades superiores** no conocen al niño físicamente, seguramente lo conocen por el expediente, por lo que yo pude relatar en mis documentales, en mis evidencias con respecto a su ámbito familiar y a su propio estar en la escuela. Seguramente lo conocen desde la frialdad de un papel, desde la frialdad de un expediente, por un archivo...”

“Pero la autoridad siempre requiere una evidencia, y entonces para dar esas evidencias, pues había que escribirlo y hacer expedientes, entonces, pues nos vamos así como que comunicando por cartas.”

**“...la autoridad estuvo dando ciertas líneas de trabajo**, se hicieron mesas de trabajo y reuniones periódicas con los padres de familia y se hicieron las gestiones correspondientes y tratamos de estar unificados en la misma línea e intención de trabajo,...”

En ambos casos se muestra a la autoridad en el plano de la lejanía física, mostrando cierta presión sobre el trabajo, pero sobre todo con el sentir de la presión por la rendición de cuentas. Cada una desde su postura y función.

Con ayuda de los planteamientos de Tenti, se puede destacar el hecho de que las formas de disciplinar el trabajo, es unificando las acciones, estandarizándolas y en las líneas arriba resaltadas con negritas, se observa la manera en la cual tanto la directora como la supervisora exponen, las líneas de trabajo que se siguieron y la separación que hay entre ellas y las indicaciones que se dan en general.

### **3.4 El trabajo burocrático.**

Dentro del análisis es importante destacar la manera en la cual el caso se va envolviendo en un sistema burocrático, el cual no sólo incide directamente en las situaciones que se viven, sino que además impacta en las relaciones entre los

involucrados. Sin embargo, cada actor realizó lo que corresponde a su función. Al respecto, Tenti señala:

La organización constituye un conjunto de reglas y de recursos que están orientados hacia finalidades específicas, en el caso de la escuela, el desarrollo de determinados conocimientos en determinados alumnos. Las reglas instituyen una determinada división del trabajo entre los miembros de la organización y orientan sus prácticas en un sentido específico. Las reglas también regulan los procesos de toma de decisiones y definen una especie de “división del trabajo entre dominantes y dominados” en el interior de la organización (Tenti, 1999. 35).

La manera en la cual se ve expresado el trabajo burocrático, dentro de la gestión del caso, aparece de manera explícita en el relato de la directora ya que ella comienza a describir el proceso de atención de este problema de la siguiente manera:

“...todo era burocráticamente trabajado. Y hasta que no se den respuesta y que los papás hagan los acuerdos y que con los papás se hable y se va alargando todo el proceso que en realidad no estuvo ayudando al pequeño, que era lo que se buscaba, que hubiera una asesoría o que al menos se supone que los de USAER eran los que deberían de apoyar el manejo.” “O sea esta gestión que se dio en vez de ayudarnos nos estaba alejando.”

“...también se me exigía tanto el seguimiento por escrito, tanto las actas de hechos por todas las anomalías que iban surgiendo y los reportes de cómo iba avanzando el grupo y, por otro lado, los padres exigían porque a cada rato iban a reclamar de situaciones en contra del niño...”

Tenti, apunta que “el mismo sentido común considera la burocracia como uno de los demonios más perjudiciales de nuestra época. La burocracia se asocia a la organización ineficiente, rutinaria, pesada, llena de complicaciones inútiles, alienadas y alienantes, etc. hasta el punto de convertir el adjetivo “burócrata” en un insulto” (Tenti, 1999: 37). A pesar de estos señalamientos en este caso, el mayor peso lo tuvo el trabajo burocrático.

Dentro de las funciones del directivo, está la rendición de cuentas, por medio de informativos, ya que todo tiene que quedar debidamente documentado. El primer informativo con respecto del caso fue cuando la directora solicita al equipo de

USAER el apoyo para trabajar con Miguel, posteriormente al realizar las actas de hechos sobre los accidentes de trabajo de ambas docentes, para la petición de orientaciones por parte de la SEP, los acuerdos con los padres de Miguel, las minutas de trabajo tras las reuniones con los padres de familia (los del cierre del plantel), las orientaciones del equipo de USAER, las indicaciones giradas a la directora, a la supervisora y al profesorado que trabajaba directamente con el grupo (Educación Física, Inglés, maestras de apoyo), así como también los informativos (dos por semana) que dieran evidencias de las acciones realizadas y de los acuerdos que se iban cumpliendo.

Sin embargo, el privilegio de lo administrativo trajo como consecuencia desvinculación por parte de las gestoras principales de todo el proceso (la directora y la supervisora). A tal grado que la directora comentaba que ella misma se sentía excluida.

“Yo me dedicaba al grupo y el grupo iba bien pero constantemente me pedían a la par lo otro y yo me sentía muy presionada y hasta excluida tanto en mi trabajo administrativo como de mi labor docente y muy señalada. Y no quedé bien con nadie y con quien tenía que quedar bien, pues no lo pude hacer porque fue el niño.”

El caso pone en evidencia la ruptura entre la gestión y los personajes involucrados en el mismo, en este sentido, la directora actuó como ejecutora de indicaciones giradas por la supervisora, simplemente esperaba las instrucciones o las solicitaba para realizar el trabajo. En cierta medida también formó parte de ser “extranjera”, siguiendo con el planteamiento de Skliar(2002), en donde ella misma se ve como tal, es decir, extraña, fuera de la situación, a pesar de estar involucrada en ella directamente.

Por su parte, la supervisora reitera el manejo burocrático de la situación al punto de distinguir y dividir las funciones de verificación y validación de las estrategias.

“...porque por parte de la autoridad, además de complementar un expediente sólo llegaban a verificar que se llevaran a cabo las reuniones, al levantamiento de lista, a contar cuántos papás llegaban a los talleres, que se realizaran las

acciones que estaban planteadas, a darle seguimiento, también ayudó, porque a veces que otro te diga “no se te olvide que tenemos planteadas estas acciones.”

La burocratización de los aparatos de enseñanza, su complejización, su fragmentación, posibilita la constitución de nuevas disciplinas. (Pedagogía, didáctica, evaluación, supervisión, etc.). Esta segmentación pareciera no tener límites propios. El funcionario-especialista que demanda la burocracia es pues un producto del sistema educativo, en la medida en que las organizaciones modernas exigen credenciales educativas o “exámenes” y “concursos” que certifiquen el saber del candidato agente (Tenti, 1999: 43).

Otra evidencia del manejo burocrático por parte de la directora fue la elaboración de los oficios:

“Y otra vez el informativo y no nada más a mi supervisora, sino además a USAER, para que ellos puedan entrar y empezar a trabajar, entonces eso me empieza a generar problemas de estar más haciendo documentos que para mí no servían, más que yo creo que en un inicio sí y darme oportunidad de trabajar, pero aquí querían que constantemente se tuviera. Mínimo se tenían que hacer dos o tres oficios por semana de cómo eran los avances, y pues no, un avance no lo tienes en un día, sino que tienes que dar oportunidad de que lo que empezaste a hacer se vaya dando...”

En una perspectiva weberiana, la institución escolar adquiere sus características determinantes una vez que se burocratiza, es decir se constituye en un cuerpo de especialistas permanentes cuya formación, reclutamiento y carrera profesional están reglamentados por una organización especializada. La institución escolar se consolida como organización una vez que puede reivindicar con éxito su pretensión de poseer el monopolio de la inculcación oficial de la cultura legítima en una sociedad determinada. (Tenti, 1999: 43) Algo que vale la pena rescatar, es que la misma directora reproduce el esquema burocrático, al cual ella misma hace referencia y de cierto modo le lanza una crítica.

“Cuando se los pedía yo por escrito, no lo querían dar los papás, porque decían que no, no tenían tiempo de llevarlo por escrito o que en algún momento, yo agarré el cuaderno y les dije: a ver aquí está el cuaderno, escríbanlo para que no se me olvide y a la salida yo les menciono lo que

encontré. Y era cuando ya los papás se rehusaban a hacerlo, pero si no lo hacía, sí eran las quejas de que Miguel les había pegado...”

Está claro que la burocracia trastoca diferentes niveles, y en este caso la directora al recibir las quejas, reprodujo el patrón de la elaboración por escrito de los relatos de los padres, pero además haciendo hincapié en que los padres se rehusaban a hacerlo.

Al respecto destaca Tenti, “los aparatos de instrucción y la nueva pedagogía disciplinaria corresponden a las exigencias que plantea la burocratización de la sociedad. La escuela institución se desarrolla como tal bajo los moldes de esta nueva disciplina(Tenti, 1999: 46).Para la directora, aún cuando estaba en contra de realizar informativos de todo y por todo, reprodujo el molde de la institución, al pedir las quejas por escrito, pero además por tener la necesidad de reunir evidencias solicitadas por sus autoridades.

## Conclusiones

Para iniciar la interpretación de los datos, tomé como base las preguntas de investigación que planteé en un inicio, ya que son las que orientan el trabajo.

- ¿En qué medida, el enfoque intercultural que propone la SEP favorece la gestión de experiencias de alteridad, entendidas como oportunidades para el reconocimiento de la diversidad a fin de lograr el desarrollo integral del alumnado?

Al respecto el Plan de Estudios 2011, refiere entre otras cosas, lo siguiente en su principio pedagógico “1.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad”:

Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación. SEP, 2011:35

Por un lado en el anterior párrafo, se habla de “atender” a los alumnos que forman parte de la diversidad en la escuela, lo que a decir del mismo requiere de estrategias “diferenciadas”; y por otro, el fin es promover y ampliar las oportunidades que ayuden a combatir actitudes de discriminación. Sin embargo, considero que el enfoque no alcanza a orientar el reconocimiento de la alteridad ya que sólo se habla de la población “diversa”, es decir, aquellos que no son nombrados en el articulado del principio pedagógico pero que, sin embargo, pueden estar involucrados en situaciones de discriminación, ya sea como agentes

activos, receptores y/o espectadores. Hay una asociación entre diversidad y discapacidad, de tal manera que excluye cualquier otra expresión de la diversidad, a la vez que se identifica a esta última con un obstáculo para el conocimiento. Tampoco se habla de las estrategias para que la población que no entra dentro de la diversidad, ni mucho menos se tiene una visión que opere en torno a la reivindicación del papel de la escuela frente a la diversidad. De este modo, en la cotidianidad quien se sale de las expectativas –como en el caso de Miguel-, nuevamente es visto como aquel a quien se ha de incluir o normalizar; lo que ayudaría a combatir la discriminación. Y cuando esta normalización no se logra se persigue como un problema del estudiante y una responsabilidad de la familia, de la cual queda exenta la escuela.

En el planteamiento de la SEP, se destaca la identificación de las barreras para el aprendizaje, pero en el caso en especial, la demanda hacia los padres está centrada en llevar al menor con un especialista que pueda hacer un diagnóstico preciso de la situación del niño, y posteriormente elaborar estrategias “adecuadas” que cubrieran sus necesidades de aprendizaje.

En respuesta a la primera pregunta de investigación, puede afirmarse que el planteamiento de la SEP está centrado en la identificación de las barreras para el aprendizaje a fin de ampliar las oportunidades de participación, autonomía y confianza en sí mismos por parte del alumnado, como medio para combatir la discriminación. Sin embargo, en el caso de Miguel, el problema trascendió las barreras de aprendizaje aunque buena parte de las decisiones de la escuela se orientaron en esa dirección. Así, se propusieron soluciones pedagógicas para afrontar un problema de discriminación que exigía revisar y modificar relaciones asimétricas de poder que están a la base de estas manifestaciones de violencia. En cambio, se propuso incluir narraciones en el grupo que tuvieran un enfoque con base en valores y, además, cuando estas estrategias se pusieron en práctica el niño ya no asistía a clases. De este modo se empleó el recurso del trabajo en el grupo y el taller para padres como medida en la cual hacía falta reforzar los

“valores universales”, y simplemente se llegó al plano de retomar contenidos conceptuales mediante ejemplificaciones narrativas.

Asimismo, en esta parte faltó indagar la manera en la cual las docentes que estuvieron dentro del grupo de Miguel tomaron como base las propuestas del enfoque intercultural para la planeación y ejecución de las clases. Sin embargo, por el curso que tomó esta situación, resulta claro que el enfoque intercultural no estuvo presente.

La siguiente interrogante que orientó esta investigación fue:

- ¿Qué papel puede desempeñar la persona que ocupa el rol directivo para favorecer experiencias de alteridad en la escuela en consonancia con el enfoque de diversidad que plantea la SEP?

Desde los lineamientos de la SEP el rol del directivo no contempla la posibilidad de favorecer experiencias de reconocimiento de alteridad en la escuela, en cambio, se limita a la rendición de cuentas y a la solicitud de acompañamiento ante situaciones problemáticas. Para la resolución, en el caso de Miguel, desde el primer momento, la directora avisó a sus superiores y, a su vez, se dedicó a rendir informes y a acatar indicaciones tanto de su supervisora como de su jefa de sector.

Desde este punto de vista es un campo estrecho de acción para el agente directivo, ya que desde los lineamientos son específicas sus funciones como “autoridad máxima”, sin embargo también es claro el señalamiento de dar aviso a las autoridades inmediatas. En este caso, a partir de la notificación a dichas autoridades, la gestión se encaminó a seguir indicaciones y a rendir informativos del proceso. Entonces se puede concluir que el personal directivo se encontró en una encrucijada entre el ejercicio de autoridad propio del cargo y la obediencia

frente a sus superiores, lo cual le quitó todo margen de autonomía que, finalmente se volvió contra la propia directora.

La tercera interrogante que orientó el trabajo fue:

- ¿Cómo se gestionan las situaciones o problemas de violencia derivados de la discriminación en las escuelas por parte del personal directivo?

Como ya lo he mencionado en este caso lo que genera la discriminación es la construcción de una imagen de “niño peligro” hacia Miguel, justificando la exclusión con base en las conductas del menor. La discriminación es explícita por parte de los padres del resto del alumnado, ya que empiezan a quejarse y al momento del cierre del plantel solicitan que el niño sea atendido y/o enviado a una institución especializada. De ahí, las autoridades educativas a cargo de la gestión del caso (directora, supervisora y el equipo de USAER), sugieren a los padres del menor lo lleven con un “especialista” que pudiera dar orientaciones. Está claro que se comenzó a poner al margen a Miguel, desde una espacialidad diferente al resto del grupo. Tal como hace referencia Skliar (2002):

“Así como la temporalidad, las espacialidades habituales de la mismidad y del otro se han desordenado. Hay destierros que van más allá de los espacios conocidos y concebidos. Exilios, como estados y como condiciones, que nunca regresan. Sitios confortables que destilan aburrimiento, tedio, insatisfacción. Inclusiones cuantitativas, globales, políticamente correctas y sensiblemente confusas. Exclusiones que se instalan en todos los cuerpos y que atraviesan dimensiones ignoradas.

La expulsión del Paraíso, la falta de Paraíso, la inexistencia del Paraíso.

El otro ya no parece ser sólo un afuera permanente, o una promesa integradora, o su regreso a nuestro hospedaje, o su extranjería, o su andar errante y/o vagabundo. Su irrupción confunde el espacio de la mismidad” (Skliar, 2002:75).

El planteamiento de Skliar, está centrado en la manera en la cual se generan límites entre la mismidad y la alteridad, pero ¿cómo se generaron estos espacios con respecto de Miguel?, la respuesta no debe ser apresurada, ya que incluye

varios factores como lo son: las maestras con las que trabajó, los compañeros y compañeras con las convivió, las autoridades educativas, los padres y madres del resto del grupo, entre otros personajes, quienes fueron marcando la diferencia, que hasta antes de los accidentes ocurridos con las maestras (la de grupo y la de USAER) no se hacía presente.

La complejidad de la respuesta radica en que Miguel se convirtió en un extranjero, en un exiliado, generador de confusión en el espacio de lo “correcto”, de la mismidad. Y que en los informes con respecto de su comportamiento se enmarcan como conductas “disruptivas” que conllevan al destierro.

Al diseñar las estrategias de gestión en el caso, llama poderosamente la atención que las figuras de autoridad no lo perciban como una situación de discriminación, sin embargo, ya durante las entrevistas son numerosas las líneas donde apuntan a Miguel como el alumno “excluido”, “discriminado” y “aislado”.

“En síntesis: se trata de reconocer la diversidad como dato descriptivo y transformarla, en seguida, en un largo y penoso proceso de alterización, en su victimización y en su culpabilidad.” (Skliar, 2002: 81)

Siguiendo con las reflexiones de Skliar (2002), destaca como existe un proceso de alterización, que en esta ocasión se tradujo en invisibilidad, en la exclusión, que se hizo visible hasta después de la reflexión sobre el mismo proceso por parte de los protagonistas. A decir verdad, la idea no es victimizar a Miguel, ya que se caería en lo mismo, mejor aún se trata de resaltar los caminos que se siguen tras las demandas de la gestión educativa, en los cuales es decisivo con quienes se hace el viaje durante el tiempo que dure el proceso. En donde la diversidad del niño dio pie a peticiones administrativas para su “oportuna atención”, por un lado, desde la escuela hacia los padres del niño y, por el otro, de los padres de familia del resto del grupo hacia las autoridades educativas.

Al inicio también me preguntaba:

- ¿Qué se privilegia en la gestión de los problemas de discriminación?
  - ¿El aprendizaje del respeto a los derechos humanos?
  - ¿Evitar un conflicto mayor?
  - ¿Los trámites administrativos (informativos)?
  - ¿Los acuerdos con las y los docentes?
  - ¿El trato atento y el seguimiento a las peticiones de los padres de familia?

Dentro de lo que se privilegia en la gestión, es importante señalar no sólo qué, sino además el por qué, de cada decisión tomada y la jerarquía dentro del proceso. Para la resolución de este caso, las prioridades de gestión estuvieron encaminadas a cumplir con los trámites administrativos. Ya que desde el primer momento se le dio mayor énfasis a la realización de informativos y notas de seguimiento que a la atención de las relaciones dentro del grupo, con los padres y con los maestros.

Una vez atendidos todos los requerimientos administrativos, se apunta a evitar un conflicto mayor, es decir, evitar demandas y sanciones laborales. Por otro lado, se tomó en cuenta el trato atento y el seguimiento a las peticiones de los padres de familia, aspecto que se relaciona directamente con los dos anteriores. Por último, se tomaron en cuenta los acuerdos con docentes, pero más que nada dichos acuerdos se basaron en la atención de protocolos administrativos, evitar conflictos mayores y la atención a padres, lo cual evidencia una vez más el descuido de la situación que se estaba dando en el salón de clase.

Y más que privilegiar los aprendizajes del respeto a los derechos humanos, se olvida, se hace invisible, se deja de lado, o quizá solamente no se tiene contemplado dentro de las prioridades de gestión.

Al hacer la revisión del caso, me pregunté ¿por qué resulta complejo el reconocimiento de la alteridad? Y ¿qué implicaciones tienen los actos de discriminación en la escuela? No hay una sola respuesta para las anteriores interrogantes, sin embargo, considero que cuando surgen situaciones por discriminación (por falta de reconocimiento de la diversidad), éstas desenmascaran las omisiones y las carencias dentro de los planteles educativos, de la normatividad y dentro de la cotidianidad y de la gestión. Se develan los “incómodos” de la gestión, sin embargo, también genera miedos e incertidumbres con respecto de la toma de decisiones.

Conforme avancé en el trabajo, se generó la interrogante con respecto de la reconfiguración de la imagen de Miguel como un niño “peligroso”, ¿cómo dicha imagen despuntó en un estigma? aún cuando, el objetivo central de esta investigación no estuvo centrado específicamente en el “estigma”, sino en la gestión, considero importante señalar lo que presenta Goffman (2006):

El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo (Goffman, 2006:13).

En este sentido, la estigmatización de Miguel, no estuvo dada por la presencia o ausencia de atributos del niño, sino por las relaciones que se generaron con base en sucesos en los cuales él estuvo presente, en los supuestos del colectivo docente, en los rumores de pasillo y con base en lo que las autoridades educativas llamaron “conductas disruptivas”.

El señalamiento que realizaron los padres de familia da cuenta de la dimensión que alcanzó el estigma con respecto tanto a las relaciones como en los documentos en los cuales se hacía referencia a él como “el problema” que habría que resolver y al cual se tenía que atender. La forma en la que se gestionó dicho “estigma”, en cuanto a documentar las acciones, evidenciarlas y cubrir los

protocolos que estipulan las autoridades, contribuyó a reforzarlo en cada una de estas actuaciones.

El camino del tratamiento de la información no fue fácil, pretendí en todo momento realizar un análisis en el cual se pudiera escuchar la voz de las dos protagonistas de la investigación, sin embargo, finalmente yo fui la que decidí qué elementos tomar de cada entrevista y decidí la manera de presentar los datos. Me considero nativa dentro de la investigación, ya que soy directivo y desde el momento de hacer la entrevista hasta el momento de analizarla, se vieron involucrados mis saberes previos desde el espacio en el cual me desempeño profesionalmente.

Pero gracias a las reflexiones durante los seminarios, pude distinguir entre hacer oír la voz de quienes protagonizan el trabajo empírico y el de quienes investigamos tengamos voz dentro del trabajo de investigación, lo cual tiene que ver con la toma de decisiones (tener voz y voto). Las decisiones están dadas desde el tema, el abordaje de este, el tipo de análisis y la manera en la que se presenta el reporte.

Finalmente, considero de gran importancia retomar diferentes perspectivas de cómo generar conocimiento, y cómo formarnos en el quehacer de la investigación. Ya que de momento se pensaría en la investigación como un trabajo en solitario, pero son múltiples los impactos que alcanza cuando se hace pensando en que no hay superioridad dentro de los roles de la misma. Para alcanzar una horizontalidad en la investigación, se traduciría en términos de dialogar con el otro, de mirarlo como igual; tratando de hacer aportes en la construcción de una mejor convivencia y reconocimiento de aquello que nos es extraño o de aquel “extranjero” que irrumpe nuestros esquemas.

## Bibliografía.

- AFSEDF “*Lineamientos para la atención de quejas o denuncias por violencia, maltrato, acoso escolar y/o abuso sexual infantil, en los planteles de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal*”. México, 2011
- Ander-Egg, Ezequiel. *Repensando la Investigación-Acción Participativa* Cuarta edición: 2003. Colección, política, servicios y trabajo social Grupo editorial Por Lumen Hvmánitas.
- Berger P. y T. Luckmann. “La sociedad como realidad objetiva”, 64-161. En Berger, P y T. Luckmann (1993) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorroutu. Iván
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*, Manual de análisis del discurso, Barcelona: Ariel.
- Carbonell, Miguel.2012. *La reforma constitucional en materia de derechos humanos: principales novedades*.  
[http://www.equidad.scjn.gob.mx/IMG/pdf/Carbonell-\\_La\\_reforma\\_constitucional\\_en\\_materia\\_de\\_derechos\\_humanos.pdf](http://www.equidad.scjn.gob.mx/IMG/pdf/Carbonell-_La_reforma_constitucional_en_materia_de_derechos_humanos.pdf)
- CONAPRED,[http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id\\_opcion=142&op=142](http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142).
- CONAPRED[http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Reporte\\_2012\\_Intro\\_Gral.pdf](http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Reporte_2012_Intro_Gral.pdf) <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-NNyA-Accss.pdf>.
- Contreras Domingo, José y Pérez de Lara Ferré, Nuria 2010 “La experiencia y la investigación educativa”, en J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, pp. 21-83.
- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2014. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Dewey, John, 2004 “Experiencia y educación” edición de Javier Sáenz Obregón, Madrid, Biblioteca Nueva

- Díaz Couder, Ernesto. 2000 “Diversidad sociocultural y educación en México”, en Juárez, José Manuel, y Comboni, Sonia (Eds), *Globalización, educación y cultura* UAM, México, pp. 105-148.
- Díez, Enrique, Eloína Terrón Bañuelos y Rocío Anguita Martínez (coordinadores) *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección* 2006, Barcelona. Octaedro.
- DOF, Diario Oficial de la Federación. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011)
- Facio, Alda. ¿Igualdad y/o Equidad?, en Platicas que Transforman, Nota para la igualdad N° 1. Agencia Catalana de Cooperación al Desenvolupament. [http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/centro\\_gobierno/FACT-SHEET-1-DQEH2707.pdf](http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/centro_gobierno/FACT-SHEET-1-DQEH2707.pdf) 16 de mayo de 2014.
- Fernández, Lidia (1998) Unidad 1 “Lo institucional. Una dimensión constitutiva del comportamiento humano” pp. 13-42. En *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Argentina, Paidós.
- Fernández, Francisco *Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer* <http://www.uma.es/gadamer/resources/FERNANDEZ.pdf> 10 marzo de 2013.
- Fierro Evans, María Cecilia, *El problema de la indisciplina Desde la perspectiva de la gestión directiva En escuelas públicas del nivel básico.* RMIEOCT-DIC 2005, VOL. 10, NÚM. 27, PP. 1133-1148.
- Giménez, Gilberto *Estudio Sobre la cultura y la identidad social.* Conacultalteso. México 2007 pp. 9-61 José Antonio Viveros *Liderazgo, comunicación efectiva y resolución de conflictos* Santiago, Oficina Internacional del Trabajo, 2003 ISBN 92-2-314237-7.

- Gómez Sánchez, Irey Rodríguez Gutiérrez, Luis; Alarcón, Luis. “Método Etnográfico y Trabajo Social: Algunos aportes para las áreas de investigación e intervención social. Fermentum”. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 2005.
- González, María Teresa. *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*, Madrid 2003
- González Silva, F. *Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares*. *Reflexiones*, 88, (2009). 119-135.
- Gómez Mendoza, Miguel Ángel, “Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología”, en *Revista de Ciencias Humanas*, número 20 (2000), Colombia, disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* 2007 pp. 57- 60.
- Medina, Andrés, “En las Cuatro Esquinas, en el Centro”, Universidad Autónoma de México, México, 2000 pp. 21-29
- Morgade, Graciela. *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires-México, 2010 Novedad.
- Muñoz, Manuel, *Estudios de caso en la investigación cualitativa*, Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León, México, s. f.
- Navarro, Miguel. *Gestión escolar. Resultados de investigación: Del discurso a la realidad en las escuelas*, Universidad Pedagógica de Durango, México, 2009
- Ornelas Tavares, Gloria Evangelina “Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno” México, UPN, 2007
- Piña, Carlos (1988). “La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico”, en *Revista Paraguaya de Sociología*, núm. 71, pp. 135-176.
- Pozner, Pilar., *Gestión Educativa Estratégica, En Competencias para profesionalización en la Gestión” de 2000, es un trabajo encargado por el*

*Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIPE) de la UNESCO*, sede Buenos Aires(en línea) 2000 (fecha de consulta 02 de agosto de 2013) Disponible en:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-189023.html>

- Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Sampieri Hernández, Roberto; Collado Fernández, Carlos y Lucio Baptista, Pilar. *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México, D. F., 2003.
- Sautu, Ruth; Biniolo, Paula; Dalla, Pablo; Elbert, Rodolfo. Introducción. En publicación: Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSA, Colección Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina. 2005. 192 p. ISBN: 987-1183-32-1. Disponible en la Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/método/RSIntroduccion.pdf>
- Secretaría de Educación Pública SEP, Plan de Estudios 2011, México D. F. 2011.
- Secretaría de Educación Pública SEP, Normateca Interna, Acuerdo 96 [http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/1/images/acuerdo\\_96\\_organizacion\\_funcionamiento\\_escuelas\\_primarias.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/1/images/acuerdo_96_organizacion_funcionamiento_escuelas_primarias.pdf), consultado el 25 de octubre de 2013
- Skliar, Carlos *Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad*. Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa 2007.
- Skliar Carlos, Jorge Larrosa (comps.) *Experiencia y alteridad en educación* Homo Sapiens / FLACSO Rosario, Santa Fe 2009.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados”*. Editorial Paidós Básica. 1987 de todas las ediciones en castellano. pp. 100-132
- Tenti Fanfani, Emilio Sociología de la Educación: Carpeta de trabajo - 1aed. - Bernal: Univ. Nacional de Quilmes, 1999
- Touraine, Alain, *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*, F.C.E., México, 1997.

PP. 9-23

- Tubino, Fidel “La injusticia cultural como exclusión de la ciudadanía intercultural” Conferencia Magistral en el Seminario sobre Diversidad, Ciudadanía y Educación, UPN Ajusco, noviembre 9 de 2009
- Tyler, Ralph. W. (1982) *Principios básicos del curriculum*. Troquel, Buenos Aires
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica

## **Anexo 1**

### **Entrevistas con la directora**

La entrevista a la directora

Yo: empezamos con la narración del caso del niño Miguel, desde su ingreso en el ciclo en esa escuela.

Directora: Bueno, pues al inicio Miguel llega a la escuela en el ciclo escolar, la maestra Lucero lo recibe está trabajando con él durante mes y medio; dos meses, pero la maestra tiene un accidente, un accidente laboral y sale de la escuela, lógicamente, pues tiene problemas en una rodilla y salió. El grupo se queda solo y me tocó trabajar con el grupo, conozco a Miguel de lejos porque su hermana estuvo con nosotros un ciclo anterior, sale de la escuela y él llega como nuevo. Porque es un grupo de primero, el niño que se nota que reta a la autoridad porque yo supongo que en casa en un principio así pasaba que quien mandaba era el papá y después las mujeres pasaban a segundo término y como yo llego como autoridad pues el niño se identificaba conmigo, yo supongo que como la autoridad de casa de su papá; trabajamos muy bien y cuando yo estoy dentro del grupo el niño está tranquilo pero no se le puede quedar cualquier otro docente frente a grupo porque el niño se vuelve agresivo.

El niño quiere hacer lo que él decide, no quiere los límites que los otros docentes ponen y entonces empieza a agredir a sus compañeros y ahí es donde empezamos con conflictos porque el niño no acepta los límites de las otras personas, yo considero que como es sabido que yo era la autoridad máxima en la escuela es por eso que a mí me identifica como tal y es con quien quiere estar. Porque cuando están los otros docentes el me sigue, se va a la dirección y está conmigo y está tranquilo pero la situación principal es que el niño no puede estar fuera del grupo tiene que estar integrado en su grupo y a la hora de integrarse en cuando tenemos los problemas constantes con los niños y con los docentes, porque los docentes se aferran a querer poner su autoridad y no consideran la situación que se está dando dentro del grupo y los mismos niños se dan cuenta del reto que pone él buscando agredir a sus mismos compañeros con tal de ver que él puede ser más autoridad que el docente que está. Esto ocasiona que también los papás tengan conflicto al estarse quejando diariamente de dificultades que el niño agredió a sus hijos, ya sea quitándoles la mochila. Y entonces empieza un ritmo de agresión constante dentro del grupo siempre y cuando este otro docente y a pesar de que este el otro docente, cuando estoy dentro del grupo logramos controlarlo.

Tomamos acuerdos con el niño y medio trabajaba, empezábamos pero tenemos que hacer que el niño este integrado que es lo difícil dentro del trabajo. Porque armamos integración o armamos trabajo constante y mientras, pues tenemos que estar midiendo fuerzas entre los mismos pequeños, porque ellos mismos provocan esas agresiones con tal de que no lo quieran ya integrar al grupo. Porque ven que existen estas pugnas entre los maestros; ya sea el de Educación Física, las de USAER, ya sea en de Inglés, que es con los que tiene que convivir, para las clases que ellos reciben y porque yo como directivo no puedo estar todo el tiempo dentro del grupo, también tengo actividades propias de gestión que realizar y entonces se empieza a conflictuar el trabajo que se está realizando en grupo. Al tener esas constantes con los padres de familia de quejas pues los mismos papás empiezan a hacer un bloque en común en contra del niño y en contra de la familia del niño.

Yo: O sea, ¿fueron más los padres, que los mismos compañeros?

Directora: Si, los papás ya no querían al niño, ya no quieren que vaya, y se dan cuenta que el papá no hace nada a través de tantas quejas o hace momentáneamente, mientras está el papá el niño se comporta, pero no lo podemos tener todo el día al papá o alguien adulto dentro de la escuela si estamos trabajando.

Yo: ¿El papá o la mamá fueron a trabajar el grupo con su hijo?

Directora: En un principio el abuelo, luego después fue el papá y si hubo momentos en que la mamá se tuvo que presentar, pero en vez de ayudarnos en el trabajo la mamá era la que más boicoteaba ese trabajo porque: “mire ya le hicieron”, “mire el niño está queriendo poner atención y usted no se fija”, “Mire”, pues entonces lógicamente boicoteaba más el trabajo. A tal grado de que el niño se vuelve tan agresivo que lo tienen que estar sacando constantemente del salón. Cuando no estoy yo y esto perjudica al trabajo y lo aíslan totalmente al llevarlo al aula de USAER, donde trabajaba USAER que surge accidentes como el querer controlarlo el niño se sube a la mesa y la maestra por querer bajar, pues se jalonean y la maestra cae al suelo y entonces también surge accidente con el psicólogo que debería de ser la persona más idónea para controlarlo, entonces le empiezan, en vez de ayudarlo y ponerle límites, le empiezan a tener miedo y él dominando y está llevando el control.

Yo: O sea ¿ya el equipo docente le tenía miedo al niño?

Directora: Sí, ningún docente quería estar frente a grupo y si estaba el de E. F. tenía que estar todo el tiempo en E. F. o todo el tiempo en Inglés o hasta en las

clases de USAER, a pesar de que iban dos o tres de USAER, tenía yo que estar, porque esa es la cuestión de tener problemitas.

Yo: ya en la ruta de gestión y en la toma de decisiones, ¿cuál es tu determinación frente a esto?

Directora: Pues en primer momento estar trabajando con el grupo, buscar la integración, pero al mismo tiempo inmediatamente tenemos que reportarlo, pero en vez de ayudar, esto pues atrasa más el trabajo pues ya todo era burocráticamente trabajado. Y hasta que no se den respuesta y que los papás hagan los acuerdos y que con los papás se hable y se va alargando todo el proceso que en realidad no estuvo ayudando al pequeño, que era lo que se buscaba, que hubiera una asesoría o que al menos se supone que los de USAER eran los que deberían de apoyar el manejo. Técnicas de trabajo para que los niños se sintieran incluidos todos e integrados como grupo. Era lo que nos estaba atorando, porque ya en vez de llevar esto como grupo, pues estaban individualizando y haciendo a un lado al pequeño que era lo que no se quería sino al contrario lo que como escuela lo que deberíamos de hacer era incluirlo y lo estábamos excluyendo de toda manera y a tal grado que si yo tenía que ir a algún curso, alguna reunión como directivo, más tardaba en llegar que cuando paraba algo inmediatamente, “maestra Miguel” y córrele a dejar mi trabajo para llegar a ver qué era lo que estaba pasando. Y los mismos papás del niño ya no creían lo que estaba sucediendo, es más ellos también con la situación de que lo estábamos excluyendo y entonces ya había amenaza hacia la escuela por las exclusiones del niño y había amenaza de los padres por la situación del niño que está creando dentro del grupo, y en ningún momento lo podíamos incluir como debería de ser. O sea esta gestión que se dio en vez de ayudarnos nos estaba alejando.

Yo: y ¿cuáles fueron las estrategias que se emplearon para supuestamente resolver el problema?

Directora: Burocráticamente tres, la primera fue avisar a supervisión y supervisión fue a observar que estaba pasando y que cuando yo no estaba frente a grupo se daba la constante agresión. Y para ellos la solución fue que yo estuviera en el grupo durante las ocho horas del día, pero el mismo trabajo no permitía que yo estuviera las ocho horas, porque también se me exigía tanto el seguimiento por escrito, tanto las actas de hechos por todas las anomalías que iban surgiendo y los reportes de cómo iba avanzando el grupo y por otro lado los padres exigían porque a cada rato iban a reclamar de situaciones en contra del niño, esto en vez de aminorarse se estaba, se estaba creando más gigante, era una bola de nieve, pero que no me daba una solución hacía el niño y el grupo que era lo que

considero debió ser lo principal y de las soluciones que dieron a nivel sector fue: vigila al niño, va a llegar alguien a asesorarte, van a llegar asesorías a los maestros, exigir que los padres tomen un curso y que se hagan todos los oficios del seguimiento del caso del niño. Pero cuando en realidad se vio al niño, eso es a mí lo que me preocupa y que no dio resultado.

Yo: ¿El sector tuvo la oportunidad de entrevistar al niño o darse a la tarea de observar todo lo que hacía en la escuela?

Directora: No, definitivamente no hubo momentos que yo le pedí a la supervisión que se presentara a estar trabajando con el niño a la par y no se atrevieron a entrar a grupo. En dos ocasiones la supervisora llegó a la puerta del salón del grupo pidiendo trabajo que se tenía que entregar administrativamente a lo cual yo la invitaba a que se quedara con el grupo mientras yo se lo entregaba y no lo permitió, no hubo ni quien apoyara en esa área y del lado de USAER como los maestros ya tenían miedo las autoridades de USAER no se acercaron a conocer al niño, sólo llegaron a dar indicaciones y posibles trabajos pero no se atrevieron ni a reunirse con el niño, ni con los padres. Una ocasión se dio que nos logramos reunir, porque los padres de familia llegaron a hablar conmigo y la supervisora de USAER estaba ahí y mi supervisora estaba ahí, en la escuela, ya les pedí que pasaran porque estaban los papás del niño y querían que oyeran lo que estábamos tratando para que ellas se enteraran de los puntos de vista de los papás y presionar que el niño fuera atendido, esa fue la única reunión que hubo y de la cual ellas se lavaron las manos prácticamente. Porque dijeron que la única autoridad para trabajar con los niños eran los padres de familia y que nada más le pedían que fuera evaluado pero como quedó tan abierto, el ciclo escolar terminó y el niño nunca fue evaluado.

Yo: ¿Qué pasó al final de todo el proceso con el niño?

Directora: Tan rechazado fue que se habló con el abuelo, se sentía presionado y dijo que él quería que un mes antes de que terminaran las clase él se comprometía a llevarse al niño. Siempre y cuando nosotros como escuela nos comprometíamos a firmar que el niño podía pasar a segundo grado. Y como autoridad para protegerse, me pidieron que se hiciera un escrito para jurídico y se pidiera asesoría para que a su vez jurídico solicitara al DIF su intervención, pero fue todo después de un año, ya cuando terminó el ciclo escolar.

Yo: y a la par del proceso del caso del niño Miguel, ¿cuál es tu sentir? Desde el inicio hasta la conclusión

Directora: Para mí me dejó como una impotencia porque pudiendo trabajarlo e integrar al niño no me dieron esa oportunidad porque era tanto trabajo de reportes,

que tenía que hacer a la par del día como que cuando estaba integrado y estábamos trabajando me sacaron de grupo por cualquier otra autoridad o que el niño se quedara con otro docente y no siguiera el mismo proceso para integrarlo al mismo grupo y que a fin de cuentas todo un año se estuvo batallando para que al final de cuentas el niño no lograra integrarse y en vez de lograrlo integrar y ver como un niño más lo excluyeron. Tanto autoridades porque administrativamente fue excluido, fue señalado, como por los padres y hasta los mismos docente, por que cuando yo pedía apoyo a los docentes para que entraran al grupo no lo aceptaban, cuando el niño no iba a la escuela los docente aceptaban con gusto integrar a niños de ese grupo a sus salones o quedarse con el grupo pero si él estaba era un impedimento para que se pudiera trabajar con él y a mí me dejó impotente porque a la par de tener que trabajar lo que me tocaba con tener que trabajar con el grupo era muy complicado. Yo me dedicaba al grupo y el grupo iba bien pero obstante me pedían a la par lo otro y yo me sentía muy presionada y hasta excluida tanto en mi trabajo administrativo como de mi labor docente y muy señalada. Y no quedé bien con nadie y con quien tenía que quedar bien, pues no lo pude hacer porque fue el niño. Lo logré integrar la mayoría de las veces, pero sin embargo, pues con tanto señalamiento, pues el niño se sentía excluido muy eso fue muy difícil porque logramos que cuando el de Educación Física no iba lo integramos en actividades, le poníamos reglas para el basquetbol o para el juego y ahí lo incluía, pero regresábamos y pasaba algo y lo excluían otra vez, entonces fue muy difícil que el grupo lograra incluirlo pero no era tantos los mismos niños, sino los papás que ya lo habían señalado y... trabajar con la intolerancia de los padres a los niños es muy complicado.

Yo: Desde tu perspectiva, ¿qué crees que haya aprendido el niño, qué le habrá quedado como experiencia tanto en lo positivo como en lo negativo?

Directora: Yo lo vi después, y me dio mucho gusto porque él me vio con mucho cariño. A la escuela no quería entrar porque decía que en esa escuela le habían hecho mucho daño y que estaba en otra escuela donde eran poquitos niños y todos lo querían, porque ahí no había llegado a agredir, él había llegado como niño nuevo a una escuela donde lo querían y donde tenía pocos amigos y tenía maestro hombre en segundo año, entonces ahí vio la autoridad. Yo lo vi en un cambio totalmente yo me lo encontré en la calle y a mí llegó y me abrazó con mucho cariño y me platicó lo que él tenía cuando estaba dentro de grupo, olvidó platicar, ya todo era gruñir, decir cosas al aire, pero no le gustaba platicar hablaba aisladamente. Sólo que lo tuviera en la dirección, cerraba la puerta y era cuando platicábamos y me platicaba su sentir, pero eran muy pocas las ocasiones en que lograba yo mucho de platicar y de oír que él entendiera mis consejos o mi punto de vista, en cambio cuando lo vi después, yo lo vi diferente, le dio mucho gusto

verme y vi esa cara de felicidad, tanto en su plática de su nueva escuela como el rencor, el sentimiento negativo que le dejó la otra escuela, porque además me dijo que no era para una escuela de tantas horas. Él quería estar en su casa y que la nueva escuela nada más era en un horario corto y prácticamente estaba más tiempo en casa y que en casa comía, ya comía con sus abuelos, que era un gusto para él. Entonces él me dijo que estaba en una escuela de poquitos alumnos. Considero yo, que es una escuela particular, para que tuviera pocos alumnos y si le quedó en la ambivalencia saber dónde estaba él, también entendió en algunos momentos él estuvo mal, reaccionando mal y que ahora que estaba platicando y entrando con gusto, pues la reacción de los otros era diferente.

Yo: Cuando hablaste con él ¿en qué te sirvió?

Directora: Pues a mí me dio gusto que ya lo vi más maduro a mí me gusta platicar con ellos, con los niños, y creo que esta carrera yo la elegí, pues porque a mí me gusta estar con ellos y me dio gusto ver que había madurado, que le había dejado mucha experiencia, fortaleza para él mismo y me dio gusto por él. Porque ya no lo vi con ese enojo que tenía constantemente o su cara de molestia, que todo el tiempo llegaba molesto y cuando se acercó conmigo con esa sonrisa, pues a mí me dio mucho gusto.

Yo: ¿Cómo se toma en el proceso administrativo, la parte emocional?

Directora: No, más bien es papeles, cuidar las apariencias, más bien es... dejar un documento plasmado de que se hizo algo. Aunque no se haya hecho, puede ser pura burocracia que a los niños, que es con quienes trabajamos, lo dejamos a un lado, que son los seres humanos más importantes y que por miedo a plasmar lo que en realidad se puede hacer y lo que pudiera más apoyarles los dejamos, por entregar papeles y que las autoridades estén enteradas, que vamos a seguir teniendo evidencias del trabajo, pero no como ser humano, sino como un papel más que se tiene que entregar, con esos papel ya tenemos evidencia de nuestro trabajo, sin dejarnos trabajar como pudiéramos, como maestros.

Yo: ¿Cuál era el diagnóstico de los especialistas?

Directora: Ellos decían que tenía TDAH y que no tenía límites, sin embargo yo no creo que el niño tuviera TDAH, porque son demasiado inquietos y que a él si lo podíamos tener quieto siempre y cuando buscáramos sus intereses y se le marcaran los límites desde un principio. Cuando tenía marcado los límites desde un principio, el niño trabajaba bien y hasta tranquilo y podía ser el que daba las indicaciones a los demás o era el reto en contra de sus compañeros. Pero integrándose con algunos otros que ya empezaban en momentos a reunirse con él, lo hacían y lo aceptaban como su igual, siempre y cuando se le marcaran los

límites desde el principio del día en las actividades, y sí, si trabajaba pero si fue muy complicado entre lo que se trabajaba y se perdía del día.

Yo: ¿Cómo crees que te vieron los demás durante la toma de decisiones?

Directora: El niño trabajaba conmigo, los otros lo aceptaban al grado de que me pusieron mote en la situación de que me decían “mamá pata”, porque siempre andaban detrás de mí y cualquier actividad que tenían o duda, corrían hacia mí. Ellos se sentían felices porque los integraba a todos no nada más era a “Miguel”, sino a todos en general. Los maestros decían que era muy pasiva en el aspecto de no poner reglas, gritarles, que creo que hubiera sido el peor error y los papás estaban enojados, porque creían que yo nada más me la pasaba a través de juegos y a través de ser pasiva, de marcar reglas como tales y ellos querían que inmediatamente se corriera al niño y no era posible. Y las autoridades yo siento que en vez de ayudar, obstruían, al pedir tanto administrativo más que si yo hubiera tenido alguien de apoyo, hubiera sido otra cosa, pero no pude hacerlo, lo administrativo con lo pedagógico, que es lo que a mí me pesa. Yo me sentí bien con los niños para esto nos contratamos, para estar con los niños y para trabajar con ellos, a pesar de los papás, a pesar de las autoridades, que siempre me sentí muy presionada por tanta exigencia extrema, más que con los mismos niños. Me fue un año muy pesado con las exigencias, pero muy fructífero con el grupo, yo sentí que esos niños a lo mejor no me olvidan nunca, porque vieron la diferencia entre el docente que tenían y el docente que a pesar de que me veían como directora a lo lejos, enojona y todo, cuando ya me tuvieron en grupo se dieron cuenta de que no era como tal, sino era alguien con quien tenían que trabajar de la mejor manera, no estar buscando agresiones, sino estar incluidos todos en el trabajo, les gustó y creo que a mí me gusto estar con ellos.

Yo: ¿Cómo fue el trabajo entre tus iguales (directoras)?

Directora: Con mis compañeras no hubo gran comunicación, porque yo me enfoque al grupo, porque cuando había reuniones y podíamos empezar a platicar, estábamos más en el trabajo que teníamos y que constantemente me tuve que salir de las reuniones con ellas, por estar enfocada en el grupo me aislé prácticamente de todo. Y no quería opinión, creo que ahí fue mi gran error porque me sentí sola, tanta presión tuve de padres como de autoridades, que con mis compañeras directoras no fui para abrirme y decirles: me siento así... A nadie le comenté cómo me sentía, aunque yo estaba muy presionada, si me fue muy difícil el ciclo escolar, porque me negué a compartirles cómo me sentía, cuáles eran mis inquietudes, cuáles eran mis preocupaciones. Bien digo “me aislé” y ni ellas buscaron... ni yo. Fue muy difícil porque el papel directivo de por sí es difícil cuando hay un conflicto, pues nos sentimos más veces solos que acompañados.

Yo: ¿Por qué crees que la función directiva es solitaria?

Directora: Es parte del sistema, porque te dejan solo, te piden, tienes los lineamientos y te hacen responsable sino lo haces eres responsable y si lo haces nadie te dice: “que bien lo hiciste”. Te quedas solo porque los compañeros en cada escuela tienen sus pormenores y no nos vamos, no nos atrevemos a decir “te ayudo”, mientras sacamos este trabajo y ahora sacamos el otro. Nosotros mismos nos vamos aislado porque esta inmersión del trabajo nos va a conflictuando y los docentes nos exigen al igual que los papás y nos vamos quedando solos es una gestión muy solitaria. Ser directivo, creo que es ser solitario y conforme va aumentando de nivel burocrático, se va quedando cada vez más solo, que no deberían, pero así sucede.

Yo: y ahora ¿Crees que eres la misma?

Directora: No, yo ahora lo veo a la perspectiva a lo lejos y todavía tengo esos sentimientos encontrados, pero ya lo veo a la tranquilidad, a lo lejos, qué fue lo que hice, dónde fallé, dónde pude haber dicho: “hasta aquí”, y me negué a hacerlo en ese mar de la burocracia y de los lineamientos y de que llegan las exigencias y exigencias de todos lados. Y no dije: “basta se va a hacer así”, no me atreví y creo que eso fue lo peor de mis errores, aunque lo intenté hacer, no lo dije y creo que sí es importante como director decir sí. Los lineamientos están, pero yo también valgo, porque me olvidé de la parte humana, donde yo estaba, por querer complacer a todos y querer sacar el trabajo, creo que eso es lo que se nos olvida siempre, la parte humana que somos y hasta nosotros nos excluimos de la comunidad queriendo salir y al mismo tiempo resolver.

Yo: ¿qué esquemas crees que se movieron en ti?

Directora: Fue una de las determinantes que me hizo decir “hasta aquí el sistema”, porque yo tenía y siempre he insistido que mi trabajo es para los niños, y no me di con ellos, sino en cierto momento en contra de ellos. El trabajo fue tan fuerte que yo sentía en contra de ellos: “ahora tú hiciste, tú me la pagas”, en la forma de escribirlo, en la forma de redactar los oficios, en la forma de hacer esas constancias de seguimiento o en esas actas de hechos, me hicieron ver que la “Persona” humana se estaba perdiendo y que ya las convicciones que yo tenía en mi carrera, en mi ser como parte del servicio, ya no estaban y me empecé a revelar ante los mismos lineamientos, ante la misma autoridad que pues si me conflictúa entre el ser humano y el ser directivo, y en donde marcaba yo vi “están estos lineamientos”, pero también están nuestros “otros” que los seres humanos deben de ser primordiales y empecé a checar que no estaba de acuerdo con mis ideales y a chocar con mis autoridades, eso es lo que más me preocupaba.

Yo: ¿Cómo crees que se pueden solucionar este tipo de situaciones?

Directora: Desde la actitud del docente, desde el inicio del ciclo escolar, estar recordándoles a los docentes que trabajamos con seres humanos y que estamos para ellos, no los papás, no las calificaciones, que lo importantes son los niños y que en base a ellos debemos de trabajar. Que se nos olvide el diagnóstico, siempre marca a los docente que lo que saben de Español, Matemáticas, que los niños no están sin saber y que todas esas experiencias si las tomamos, creo que avanzan mucho más y que se considere al niño como un ser humano total, eso es lo que a mí me preocupa que sería lo que cambiaría.

Segunda entrevista con la directora

1. ¿Cómo se fue dando el trabajo burocrático?

Directora: Pues conforme informo la primer vez la situación a USAER, que me interesaba que, que vieran a Miguel porque el niño era muy cohibido, a los primeros días que yo tuve contacto con el grupo. Miguel era cohibido, y me llamó la atención, porque además la maestra presentaba en sus avances que el niño ya sabía leer y escribir. Para mí no sabía leer y escribir. Entonces yo lo marqué con el psicólogo de USAER, para que me checara eso a Miguel y a otros niños, porque yo si veía desintegración en el grupo y que había niños que estaban muy marcados en algunos aspectos y que la maestra no los tenía registrados en sus registros y ella cuando da un diagnóstico menciona que Miguel era uno de los niños que sabía leer y escribir. Y que según ella no tenía niños con TDAH, para mí aparentemente había puros niños inquietos que parecen que tenían TDAH, que no soy yo la experta, pero que me llamó la atención por la característica de los niños. Que no podían estar muy atentos en los temas a pesar de que yo buscaba la novedad. La novedad, pues ellos se perdían o querían que les diera la indicación varias veces, entonces inmediatamente dices estos niños algo tienen o algo está pasando en casa. Entonces yo lo marcó con el psicólogo e inmediatamente me dice: pero hágamelo por oficio, pero hay que visarle a mi directora para que me autorice, pero hay que avisarle a la supervisora. Entonces hay que avisarle a todos lo que está pasando dentro del grupo y que no coincide con lo que tiene la maestra en grupo, yo lo menciono a supervisión. Y me dice: sí házmelo por escrito, hazme un oficio par que ni haya problemas, para que tengas soporte de lo que vas a empezar a hacer. Entonces por eso es que yo menciono que es trabajo burocrático, porque es oficio tras oficio sin darme respuesta, ni darme oportunidad de seguir el trabajo. Porque al hacer el primer oficio empieza el informativo, y ¿cómo van? Y otra vez el informativo y no nada más a mi supervisora, sino además a USAER, para que ellos puedan entrar y empezar a trabajar, entonces eso me empieza a generar problemas de estar más haciendo documentos que

para mí no servían, más que yo creo que en un inicio sí y darme oportunidad de trabajar, pero aquí querían que constantemente se tuviera. Mínimo se tenían que hacer dos o tres oficios por semana de cómo eran los avances, y pues no, un avance no lo tienes en un día, sino que tienes que dar oportunidad de que lo que empezaste a hacer se vaya dando y ellos prácticamente... A eso me refiero que es mucho papeleo y que constantemente hay preguntas, pero no te dejan trabajar. A eso me refiero cuando es burocrático.

## 2. ¿Qué sentido le das a la integración?

Directora: Yo considero que la integración es cuando todos estamos trabajando sobre algo, pero cada quien desde su punto de vista de interés. Hay proyectos como: aquí la consigna era hacer instructivos o hacer... este, noticias o hacer escritos como cartas donde los niños, bueno entienden el sentido de la escritura, yo no marcaba que supieran leer y escribir como tal, pero sí que tuvieran la necesidad de la lecto-escritura, entonces busqué actividades donde todos estuvieran interesados y en la necesidad de que fueran entendidos por los otros, no hacer una carta y tú la tienes que entender tal cual, sino que y como no todos sabían leer y escribir, pues unos con dibujitos hacían su carta y el otro tenía que interpretarla o cuando hacíamos los instructivos, ellos tenía que ir dando paso por paso de lo que tenían que hacer y después comprobarlo que sí se hacía así. Entonces, pero desde su necesidad de todos, de cada uno de ellos, respetando la individualidad de los mismos pero al mismo tiempo la colaboración entre todos, como cuando se hacía el instructivo, entre todos, qué le falta, los que sí sabían leer: aquí le falta una A o le falta tal letra y los otros, bueno se apoyaban unos a otros porque esa es la finalidad que marcan planes y programas, que es que el trabajo sea colaborativo, donde todos se involucren y tengan una necesidad en común y ahí la participación de todos hace que se integre. Respetando cada una de la individualidad de los niños, sus necesidades como sus fortalezas, como sus habilidades que nos van dar mucho más que hacer que todos los niños estén aprendiendo a hacer silábicos o como en otros métodos de lectura y escritura, pues se individualiza a cada niño y se generaliza a que todos tienen que estar en la misma parte. Pero en esta parte de la integración todos los niños se consideran sus fortalezas par que puedan funcionar.

## 3. ¿Cómo se dio la intolerancia de los padres de los otros niños hacia Miguel?

Cuando los niños se iban a casa todo iba muy bien, pero al otro día llegaban los papás que por su niño le había dado miedo que Miguel se les acercara o que Miguel lo había amenazado, o que Miguel ya lo había golpeado y a veces no era cierto tal como lo mencionaban ya que cuando lo platicaba yo con los niños ya cuando hacíamos la investigación nos dábamos cuenta que no había pasado como

lo marcaban los papás, pero yo los escuchaba y les decía que iba yo a checar y que a la salida les daba yo respuesta de las quejas. Cuando se los pedía yo por escrito, no lo querían dar los papás, porque decían que no, no tenían tiempo de llevarlo por escrito o que en algún momento, yo agarré el cuaderno y les dije: haber aquí está el cuaderno, escríbanlo para que no se me olvide y a la salida yo les menciono lo que encontré. Y era cuando ya los papás se rehusaban a hacerlo, pero si no lo hacía si eran las quejas de que Miguel les había pegado, que Miguel les había escondido las cosas y a veces no era así, simplemente al niño se le había olvidado el cuaderno y para que no lo regañaran: es que Miguel me lo escondió. Entonces pues lógicamente los papás venían y marcaban mucho “es que cuando estaba la maestra nunca pasó esto”, “es que cuando la maestra nunca pasó, y ahora todo pasa” y “le están dando mucho favoritismo a Miguel”, “es que lo defiende”. Pero no era el defenderlo, simplemente el revisar todo lo que pasaba y no nos estaba ayudando, sino con esa constancia, pues lógicamente el niño empezó a volverse rebelde, porque todos lo acusaban aunque no fuera él. Pero a los niños se les hacía fácil acusarlo.

4. En este sentido ¿Tú cómo actuabas frente a las quejas de los padres y las actitudes del grupo?

Pues cómo actuaba, pues nunca acepté que me dieran las quejas frente al grupo, siempre les pedía que me esperaran en la dirección, para que yo buscara quién estuviera en el grupo mientras yo atendía a l papá, cuando les pedía yo, o era en la clase de Educación Física, o tenían Inglés, era cuando yo atendía a los papás, en el momento no los podía yo atender, si ya estábamos en el límite. Si llegaban antes de las ocho los atendía, pero si tenía yo mucho cuidado de que no fuera delante del grupo y los papás a veces no se acercaban antes querían que los atendiera cuando estaba ya en el grupo. “Es que venimos por una queja de Miguel” yo lo que le decía: bueno espérenme en la dirección mientras yo busco quien atiende el grupo, pero la finalidad era molestar, inconsciente o muy conscientemente, no sé. Cuando daban la queja frente a grupo, porque eran dos mamitas muy constantes las que más se acercaban diciendo: “es que Miguel otra vez” “es que Miguel otra vez ya molesta a mi niño”. Y cuando las atendía ya en la dirección, pidiéndoles que dieran la queja por escrito, viendo cuál era la necesidad de la señora, pues en una de ellas me di cuenta que era la sobre protección y que el niño ya se respaldaba que era Miguel el que le escondía, Miguel era el que el cuaderno lo dejó, Miguel era el que se le olvidó la tarea, con tal de que no lo regañaran. Porque si era demasiado protegido, porque no era su mamá era su abuela. Y entonces cuando yo habló con ella, ya enfrente del niño aclarando esto, porque el niño es Daniel. Lo estoy aclarando con Daniel y su abuela, el niño se pone a llorar y menciona que no, que Miguel nunca le hizo, pero que para que no

le pegaran y además la abuela muy agresiva cuando se entera que eran mentiras y quiere golpear a Daniel. Lógicamente pues no, no le íbamos a permitir que hiciera, pero nos damos cuenta que él por miedo a la reacción de la abuela, pues reacciona de esa manera y se percató que no había ninguna queja, que Miguel nunca se metió con su nieto, y el otro niño lo que buscaba era la atención, porque cuando no se le ponía atención iba y molestaba a Miguel para que Miguel lo molestara. Y entonces fueron las dos mamás más, que eran más constante y por ende todas las mamás les creían y entonces iban a quejarse de cualquier cosa de Miguel, con pretextos, pero eso es sí fue lo que marcó.

##### 5. ¿Cómo era tu relación con Miguel?

Yo procuré que a Miguel, junto con todos los niños fuera de la misma manera, no lo sobreprotegí, porque si me preocupaba que si yo lo tenía después creyera que podía hacer mientras yo no estuviera. Pero si le marcaba también las mismas reglas, y lo que yo vi o percaté principalmente fue que, Miguel chocaba y al mismo tiempo buscaba tener relación con la autoridad. Entonces cuando yo lo dejaba que fuera mi secretario entre comillas de apoyarme a revisar el proyecto o apoyarme que los niños hicieran bien las reglas, él me ayudaba, es más ahí se atrevió a escribir en el pizarrón. Y cuando no escribía bien aceptaba que le dijeran que estaba mal, pero fue un reto muy grande el que saltó para él el atreverse, de no escribir nada a intentarlo en el pizarrón. Y después del pizarrón, ya copiarlo en su cuaderno, lo que muchos niños hacen es hacerlo en su cuaderno y que me lo revisen si sí está bien, y ya me atrevo a hacerlo al frente de los demás y él no, él fue directo al pizarrón. No se para él qué tan grande fue ese reto, pero si fue bueno, porque en ese momento él empezó a dejar que los demás lo criticaran y los demás se dieron cuenta de que él también intentaba escribir, aunque algunas letras o las hacia al revés o le faltaban letras, pero ya dejó que poco a poco se pudiera hacer la lecto-escritura y eso fue muy bueno para él y para los otros. Y que además los más tímidos se atrevieran también a pasar al pizarrón y que todo lo tomaban que el que pasaba al pizarrón era como un juego, nadie le iban a criticar sino que le iban a apoyar para que fuera mejor. Y ya todos los niños de que él empezó a pasar, todos los niños querían pasar al pizarrón y todos los niños querían escribir, es más todos los niños traían su plumón para pizarrón blanco, en su mochila, o sea ellos mismos lo pidieron en su casa, no sé de qué manera hicieron que los papás lo compraran, pero casi todos los niños traían su plumón para pizarrón, para que pasaran y eso fue bueno porque ayudó a que todos fueran más participativos. Cuando yo llego a ese grupo, prácticamente estaban muy tradicionalmente trabajados, porque eran de los niños que las filas no se movían siempre sentaditos y repítanme qué letra va. Yo no, no es mi manera de trabajar, entonces inmediatamente pues se deshicieron esas filas, se armaron mesas de

equipo, luego hacíamos que las mesas se quitaran y nos quedábamos nada más con las sillas y estábamos sentados en el piso y las sillas eran nuestra mesa de cada uno de los niños. O a veces en el mismo piso estaban escribiendo, pero si cambió mucho la manera de trabajo a tal grado de que los niños se volvieron muy participativos.

6. ¿Qué relación llevabas con tus docentes?

Directora: Con los docentes trabajamos siempre trabajamos en las juntas de consejo técnico, los casos de los niños que teníamos en cada grupo, como eran los niños de TDAH, los niños de agresión, los niños que mostraban atraso. Los marcábamos porque insistíamos, yo insisto en la idea de que los niños no son de un grupo, son de toda la escuela y los niños a veces nos toca verlos a la hora del recreo o porque van al baño, a la hora de entrada y que si ya sabemos quiénes son sepamos cómo orientarlos y no llegar de la manera donde los niños se nos pueda presentar una agresividad y este, los identifiquemos porque ahorita en una año van a estar con un docente. Pero al siguiente no sabemos a qué docente le van a tocar y sepamos cómo van avanzando, que sepan porque hay niños que tienen que tomar medicamento, y entonces los maestros tienen que saber qué niños son los que van a necesitar medicamento y que si observamos alguna situación de algún niño, pues sepamos si es normal los casos o a veces se está saliendo de control porque el niño no tomó medicamento. O porque haya alguna agresión de un niño contra otro y sepamos cómo reaccionar o cómo cuestionarlos con la finalidad de no agredir más a los pequeños. Ni al agresor, ni al que está agredido.

7. ¿Cómo era la relación de los padres de familia contigo?

Directora: La relación de los padres de familia, la mayoría de los padres de familia no teníamos problema, este nada más esas quejas de que... yo creo que como en todas las escuelas de que algo nos les parece, de que les gustaría que se cambara en su totalidad y de que por reglas, a veces no se puede cambiar en su totalidad o de que la actitud de los docentes, bueno se tiene que ir manejando y se tiene que ir observando. Pero en sí la relación con los padres fue de mucho respeto y considero que era buena, era bueno el trabajo con los papás y ahora que estoy fuera, pues me doy cuenta que a muchos papás les causa gusto verme, les es grato verme y he oído algunos papás que sí, que me extrañan, que eso es bueno. Pero bueno cada uno de los papás, no somos monedita de oro para caerles a todos bien, pero sin embargo la gestión creo que fue lo mejor posible.

8. ¿Cómo fue la relación con tus autoridades?

Directora: Siempre fue cordial, creo que ahí yo no me puedo quejar, esta relación con el sector y con la zona ha sido cordial, de respeto. Sin embargo sí mucha presión de cómo he mencionado, constantemente quería que se estuvieran dando los por menores, porque para ellos si yo hubiera hecho un diario, para ellos hubiera sido bien, pero a través de oficios, o sea a la salida contarles minuto a minuto lo que pasó en el grupo, para ellos hubiera sido maravilloso, para mí era agobiante recordar todo lo del día y al mismo tiempo estar a nivel escuela revisando que no nos fallara ninguna de las partes, y atender a algunos papás que era los que sí eran urgentes. Y en ese periodo se fue reduciendo la relación con todos los demás padres de familia por la prioridad del grupo, porque además como era grupo de primero sí, si cambio la actitud con los papás o, el verlos después de las cuatro de la tarde que era cuando terminaba mi horario, con tal de medio atender a los papitos, los papitos se portaron muy bien porque se redujeron, este, el contacto con ellos, sin embargo lo respetaron los papás, porque sabían que había una prioridad de grupo, pero si este, mino mi gestión prácticamente a nivel escuela por la individualidad de un grupo. Aun que si había la relación y con los docentes insistíamos que tenía que ser a bien de la escuela y ellos estaban informados y también les costó trabajo porque ellos decían que la importancia era el grupo y que yo tenía que recordar que era la escuela, en esa parte sí, sí fue cuestionado mucho el trabajo porque tenía que ser primero la escuela y no me daba abasto, yo sentía que no me daba abasto.

#### 9. ¿Cuáles eran las presiones que sentías?

Por ejemplo, la supervisora, la jefa de sector dio la indicación de que la supervisora tenía que trabajar aquí, desde la escuela, ya la zona escolar ya no iba a estar donde correspondía, o sí estaba físicamente, pero la supervisora tenía que trabajar en la escuela y estar todo el día dentro de la escuela y gestionar desde ahí, entonces al estar la supervisora desde ahí físicamente. Cuando veía que yo me movía del salón, ya que fuera yo a hablarle a algún maestro de Educación Física, o que tenía yo algún papá que urgía la necesidad de que hablara conmigo inmediatamente la supervisora se acercaba y decía: “Directora, ha que atender al grupo, el grupo no puede estar sin maestro”. “Cómo vas”, “no se te olvide que tienes que entregar tal informativo”, “además recuerda que hay estos pendientes como escuela, que se tienen que entregar”. Entonces me daba todo lo que tenía que entregarse como escuela y al mismo tiempo todo lo que tenía que hacer con grupo y quería a veces que se lo entregara al mismo tiempo que las demás escuelas lo entregaran, sin embargo yo o estaba dentro del grupo o hacía la gestión, que era lo que nos preocupaba como director y como maestra frente a grupo. Y que en ningún momento me dejaba que los niños empezaran a integrarse solos, porque era una de mis constantes, que los niños empezaran a trabajar

solos, sin la supervisión constante de un maestro. Para darles esa oportunidad de que se integraran de que estuvieran juntos, de que a lo mejor jugaran un poco y que hicieran travesuras, pero juntos como todo grupo y eso no me lo permitieron porque la supervisora estaba todo el día en la escuela y al mismo tiempo, este, estaba pidiendo todo el trabajo que se tenía que entregar de la propia escuela.

10. ¿Cuáles fueron tus sentimientos encontrados durante todo este proceso?

Directora: Mis molestias de que me pedían el trabajo, en su momento, por decir a las ocho de la mañana me pedían un trabajo que se tenía que entregar a las diez o diez y media y que yo a las ocho de la mañana entraba al grupo, entonces mientras yo estaba trabajando con grupo llegaban a las ocho y media o cuarto para las nueve, “no se te olvide que hay que entregar a las diez”, y “no se te olvide que” y eran las diez, mientras se iban los niños a la clase de E. F. o Inglés, o iban al recreo y entonces si me sentaba y yo intentaba, entonces pues si me sentía yo frustrada y al mismo tiempo tenía yo la impotencia de poder estar trabajando un trabajo de mis gestión con un trabajo que tenía en grupo, entonces si me sentía tanto enojada, frustrada, contrariada, en que no me permitían ser yo directora con mi trabajo y a mi ritmo con mi trabajo que a fin de cuenta tenía que entregar. Y procuraba hacerlo pero no me dejaban que lo hiciera al ritmo que yo pudiera, entonces por eso me sentía yo muy molesta y frustrada, por eso es que menciona yo contantemente el sentirme contrariada en lo que yo quería hacer y lo que me dejaban hacer en el momento.

11. Describe el proceso de la resolución de dicha situación

Pues primero como toda escuela se piden los avances, en cómo entran y llegan los niños a la escuela. En qué avances están en diciembre, en enero se pide el avance semestral qué es lo que se lleva en cada grupo, principalmente en los primeros años porque van con lo de la lecto-escritura, cuántos niños ya son lectores, cuántos niños van en qué proceso: pre-silábicos, silábico, alfabético, quiénes van más adelantados, cómo la integración de los grupos, si hay algún problema, si tenemos niños con TDHA, si tenemos algunos niños con algunos diagnósticos que nos llegaron en ese año y sobre la evolución y el avance que han tenido cada pequeño. La maestra menciona que el grupo va muy bien, que la mayoría son silábicos y silábico-alfabético, y este, que nada más tenía el caso de dos silábicos y ya casi todos leían. Llego al grupo porque la maestra se accidenta y se hace el proceso de levantamiento de actas, todo lo correspondiente al accidente de trabajo y entró, al no tener apoyos en dirección porque están frente a grupo, pues me voy a grupo, me encuentro que lo que me había dicho la maestra no era, o al menos para mí no funcionaba, la cantidad de silábicos y los alfabéticos que ella mencionaba. Me doy a la tarea de volver a hacer un diagnóstico a

grandes rasgos donde menciono que no es lo que me habían dado e inmediatamente lo comento con mi supervisora y me pide oficios y ahí es donde empieza mi “calvario”, por decirlo así, porque tanto lo menciono en USAER la cantidad de niños que son y no lo que ellos tienen registrado como yo lo menciono a supervisión. Y es donde empezamos a trabajar con los pequeños porque la maestra mencionaba que no era necesaria la intervención de USAER, y me percató que hay niños que tienen problemas de lenguaje, que había pequeños que no ponían atención, que su atención era dispersa, y me encuentro con dos pequeños con situaciones de conducta, de agresividad, que no tiene tolerancia, que tienen “frustración a la tolerancia” decían los psicólogos. Cuando hacen la revaloración se encuentran con todo el paquete que la maestra decía que no había nada, entonces hay que registrar todo y hay que empezar a registrar y hacer nuestros reportes que nos pedía la supervisora de dos tres veces por semana. Para que se tuvieran las evidencias necesarias del trabajo que se estaba realizando y encuentro la agresión de los papás, porque al comentarles que los niños, que me voy a regresar para que lleven un nivel parejo, los niños dicen que la maestra iba muy adelantada y que no, que sus niños no estaban en ese nivel, entonces si me contradigo con lo que recibí y con lo que yo veo y sí tengo que estar haciendo un comparativo constante, porque considero que tengo experiencia en grupos de primero, que cuando yo hice mi licenciatura me basé en grupos de primero, retomo nuevamente lo que yo había manejado, lo que yo había estudiado y veo planes y programas. Y bueno, tengo que empezar con empezar proyector para empezar a jalar lo que se supone que los niños deberían de tener y lo que en realidad tienen, lo presenté como soporte y de ahí parto a hacer avance y al mismo tiempo los papás se quejan en Sector Escolar, y ahí empiezan las primeras quejas al mencionar, “no que sus niños iban muy avanzados y que yo me estaba regresando en mi trabajo y ahí empezamos con una constante de que los papá queja tras queja. Y principalmente del niño Miguel, porque decían que yo lo había apachado mucho, lo que estaba yo haciendo era trabajar con todos e integrarlos a todos, pero en las pláticas de los papás me entero que tienen contacto constante con su anterior maestra. De una parte, ya sean los papás de Miguel y de la otra parte los papás que se quejan y se contradicen por lo que les dice a unos papás y los que les dice a los otros papás y entonces ahí empieza el conflicto entre los papás, no tanto entre los niños, pero aterriza al trabajo que se está realizando con los niños. Se avisa a zona, se avisa a Sector y de ahí a su vez se avisa también al jurídico, para la intervención de DIF, se logra hablar al jurídico, porque no hay respuesta de los papás a la presión que la misma jefatura de Sector da, y que además los papás con tal de presionar, pues cierran la escuela, pidiendo que el niño salga y que salgan los docentes que atendemos al grupo, entonces yo creo que esa no era la solución. Y entonces llego y hablo con los papás, y nada más lo que querían era que yo recibiera el oficio donde ellos solicitan la salida del niño, la

salida de los docentes y la mía. Entonces cuando yo recibo ese documento inmediatamente abren la puerta y empiezan a dejar trabajar, luego en contradicción con el sector, y los papás llegan al sector a mencionar esto y a meter oficios en donde se les tiene que dar solución, yo llego con mi carpeta del caso, de todo lo que se había resuelto y nos pide el sector que volvamos a pensar cómo estamos y que se reúnan todos los de USAER, todos los de Educación Física y la misma zona, para que demos otra lectura de lo que se ha hecho y que es lo que nos falta por hacer, aquí se involucra la lectura lo que nos percatamos es que, pues como directivo tal vez cometo el error de no decir al de E.F. lo que estaba pasando con USAER ni con la zona, ni lo que yo me quejaba en zona. A la zona le comenté todo cómo estaba, pero no se lo comenté al de E.F. nada más me había concretado de lo que era de E.F. y a USAER lo que era concreto de USAER y la supervisión, nunca tampoco lo comenté con sus iguales. Y nos piden que allí empapemos a todos de lo mismo y que todos hablemos el mismo idioma y que todos veamos cómo vamos a reaccionar todos, el sector vuelve a citar a los padres de familia diciéndoles que va haber un taller para padres de familia, tienen que trabajar con E.F, y al mismo tiempo, este, la zona va a estar trabajando con nosotros todo el día y va a resolver todo desde la escuela y por último tenemos reuniones periódicas con padres de familia en la Jefatura de Sector, donde se les da el seguimiento y en donde los padres están obligados a estar yendo cada ocho días a la escuela para que vean cómo se está trabajando y de que al mismo tiempo van a estar supervisando el trabajo que se está realizando con los niños dentro del grupo. Entonces, para que todos estén involucrados, y al final pues bueno se hace la minuta de todos los eventos que tuvimos y en la última minuta, pues la respuesta de los padres donde exigen que se les diga, además que el maestro va a estar con el grupo para el siguiente ciclo escolar, tanto el de Inglés como el de E. F. Y el sector acepta que se les diga tal cual y se cumpla. Entonces terminando ya el cierre con los papás, pues se vuelve a ir al jurídico de la Dirección General, para que con base en todo esto se solicite que el DIF intervenga, más o menos agrandes rasgos es eso.

## 12. ¿Cómo se pusieron de acuerdo para la toma de decisiones?

Directora: El sector dio la indicación de cuáles iban a ser el eje rector para esas, este, esos talleres para los padres y se lo designó a USAER, USAER este, fue el que tomó ya los temas y escogió quienes iban a trabajar con ellos, qué docentes iban a trabajar en cada sesión de USAER, con los papás y también se dio tema de “Eduquemos para la Paz”, con los maestros en las juntas de consejo técnico, y jefatura de sector designó a alguien del sector para que estuviera trabajando con los maestros y evaluando cada sesión con los maestros y E.F, tuvo una reunión

con padres de familia y aceptó que dos padres de familia fueran dos veces al mes a supervisar cómo trabajaba el maestro de E.F.

13. ¿Por qué crees que se tomaron esas decisiones?

Lo determinó jefatura de sector porque decía que no les dábamos la apertura que necesitaban los padres y que por eso “nos habían saltado”, considero yo que no fue así, pero cuando la indicación se da, pues tenemos que acatar como tal porque viene de la autoridad inmediata y así lo marca lineamientos. Que primero se asume y después se queja uno, o se inconforma uno. Pero sí en ese debate de cuando estuvimos las entre comillas las “autoridades” inmediatas y la jefatura de sector se determinaron las decisiones por jefatura de sector, no porque nosotros dijéramos que eran los puntos a determinar, se habían dado propuestas, pero estas fueron las que se determinaron.

## Anexo 2

### Entrevistas con la supervisora

#### Entrevista a la supervisora escolar

Para la realización de la presente entrevista, fue necesario hacer varias llamadas a la supervisora para concretar una cita, ya que debido a la función, tiene asuntos que atender diariamente en diferentes escuelas u oficinas de la SEP, así mismo la atención a padres y madres de familia que solicitan audiencia para tratar diversos temas. Finalmente se logró realizar la entrevista en la supervisión de zona escolar.

#### 1. ¿Cuáles son las primeras impresiones del caso de Miguel?

Supervisora: Yo tengo conocimiento de la situación a partir del accidente que tuvo la docente, antes de que sucediera el accidente de la docente, por lo que refirieron los propios padres del grupo, el niño sí manifestaba inquietud. Pero al parecer la docente lograba hacer las contenciones y el trabajo que ella realizaba le favorecía hasta donde se pudo. Posterior a ello, la docente se accidenta y el niño empieza a detonar algunos tipos de situaciones por la ausencia de docente. Nos es habilitado, como un mes después otra docente que no nos ayudo al proceso, al contrario, detona más situaciones de enojo en el pequeño, antes de la llegada de esa maestra la directora es la que se estuvo haciendo cargo del grupo; situación que favoreció, porque el niño hizo clic con la directora. Entonces le atendía, hacia lo que la maestra le pedía, más o menos colaboraba y su comportamiento era más o menos era contenido. Pero hubo situaciones que lo hicieron explotar y enojar, porque no regresaba su maestra, porque en algún momento culparon a algunos niños por la ausencia de la maestra o al propio maestro de Educación Física, hubo muchos involucrados y muchas situaciones que se fueron trastocando con ese mismo contexto. Llega la docente por un tiempo, no nos ayudó mucho, porque no fluye en su persona, en su físico, no les es muy atractivo a los niños, la maestra un poco mayor de edad, pero con algunos problemitas psicológicos e incluso psiquiátricos. Lo cual en lugar de ayudar empeoró la situación, no sólo con este niño, sino con el resto del grupo, se inquietaron más, la indisciplina no se veía gran parte del trabajo y entonces decidimos retirar a la maestra; vuelve a regresar la directora, en la mañana, la directora y en la tarde la maestra de apoyo, por algún tiempo. En algún momento la directora al tener que atender situaciones propias de su función nombraba a una de las maestras de apoyo a que estuviera con el grupo y una mamita la acusó de agredir a su niño. Esto hace que los papás empiecen a mirar las conductas de los niños que hay en el grupo, este niño se empieza a dar a notar “más”, en su comportamiento, tan es así que se nos subía a las mesas, nadie lo podía contener. Cuando era atendido por el personal de

USAER, en ocasiones, pues sí fluía y en otras ocasiones no, en una ocasión al tratar de demostrar que él podía más, una de las maestras de apoyo de la USAER lo trata de detener, la maestra se va así atrás y el niño se le va encima. Ellas por tratar de detenerlo se golpea la cabeza, llega la ambulancia y una patrulla, y el niño presupone que por su comportamiento se lo va a llevar la policía y estaba asustado, ahí nos ayudó mucho el trabajo de la directora, porque como sí tenía clic con el niño, ella le explicó el protocolo que hacen las ambulancias, el niño lo entiende, pero empiezan a mal informar a los papás de las situaciones, a los papás del niño y de los demás padres del grupo, cuando ven al papá de este pequeño, pues empiezan a decir de las conductas del niño, que lo atiendan, etc. Entonces mucho más adelante, nos damos cuenta que las conductas del niño eran también observadas por el propio niño desde su casa. Entonces el papá tenía un carácter un poco explosivo, en las reuniones con el equipo de Educación especial, con el papá se retomaron algunas de estas cosas. Y en las únicas dos ocasiones que se logró que fuera la mamá, ella abrió, de alguna manera, que había cierto maltrato familiar, intrafamiliar, por lo que el niño en algún momento comentó y la mamá pues sí lo confirmó, qué había en el trasfondo una situación de... por parte de los papás, de preferir su trabajo a la atención al niño. El niño se la pasaba la mayor parte del tiempo solo en el cuidado de la abuela, la abuela refería, y los mismos padres que en la tarde el niño estaba muy bien, que nunca tenía, jamás esos tipo de conductas que les era como extraño de alguna forma, que se les dijera que el niño agredía, rompía, se salía, etc., que eso no podía ser cierto porque incluso tenía, el niño, una tutora en la tarde que lo regularizaba de alguna manera y la llevaron a la escuela a una de estas reuniones y ella refería que el niño era toda dulzura, muy tranquilo, totalmente diferente a lo que nosotros llegamos a observar. Dentro de la escuela agredía, goleaba, empujaba, o sea sus conductas impulsivas, muy fuertes que los papás nunca quisieron asumir. En varias ocasiones al papá se le solicitó llevar al niño a alguna atención para que nos proporcionara al área correspondiente, algunas orientaciones que la maestra pudiera llevar a práctica para favorecer o el mismo equipo de la USAER, para favorecer al niño. Entonces el papá siempre se negó, incluso ya las últimas ocasiones nos amenazó y no quiso recibirnos los oficios y, como está normado, al niño se le tenía que seguir proporcionando la educación y recibirlo en la escuela. El papá ya se nos escondía, como vivía cerca de la escuela, pues nada más lo dejaba ahí enfrente, nada más miraba que se metía y se nos desaparecía, jamás fue atendido como el niño necesitaba y finalmente el abuelo determina hacerse cargo del niño, porque él nos refería el tipo de conductas del papá, lo que también nos daba cuenta que no había una unificación en la educación del niño, entonces en esos desacuerdos el niño fue ganando terreno, pues porque hacía lo que quería. Que era un niño muy listo, sí, un niño desatendió, pues sí desatendido en la parte emocional, que era la parte más triste. El ver que estaba abandonado en

las emociones, en el cariño, en la necesidad de poder ver a sus papás, porque la parte económica lo tenía todo, yo supongo que lo sigue teniendo todo, los juguetes que él quiera, el animalito que él quiso, etc. Entonces este complacerle en todo para subsanar lo que no le estoy dando como padre, en lo que necesita de primer momento, veo que no le ayudo tampoco. Terminó el ciclo escolar y los papás nunca mencionaron si lo iban a regresar y al inicio del ciclo escolar el niño ya no es matriculado en la misma escuela, no regresó. Todos los padres del grupo cuando empiezan a detonar las conductas de este niño, los papás incluso, pidieron que el niño fuera separado del grupo, cosa que nunca se hizo, por tratar de atenderle desde la escuela, con la estrategia y las herramientas que se podían tener al alcance porque tuvimos docente formal en el grupo un mes antes de cerrar el ciclo escolar. De enero a mitad de mayo estuvo atendiendo el grupo la directora, por alguna maestra de apoyo ATP, por la maestra que estuvo un periodo muy pequeño, luego fue retirada, otra vez por la directora, otra vez por el ATP. Entonces este cambiadero y el no tener el respaldo formal por parte de la estructura, para un maestro en tiempo completo y que le diera seguimiento al grupo, tampoco ayudo al niño. Entonces hubo necesidad ante este desapego, de los padres, ante esta negación que ellos tenían por atender y lo que nosotros fuimos observando desde la dirección, la supervisión, educación especial, hacer un reporte al DIF, se hizo el reporte donde se cuenta toda esta historia vivida, por el niño, por el grupo y la no atención que tenían los padres de familia en desapego a las funciones básicas que el niño requiere y se quedó en el proceso. Yo en ese pate me quedé, posteriormente la escuela ya no fue mía, el niño ya no se inscribe y sé que el niño está al parecer en una escuela particular.

2. Cuando surgieron los inconvenientes, ¿cuáles fueron las estrategias que se emplearon para resolver las situaciones?

Supervisora: Se estuvo trabajando con los padres del grupo, pero ellos estaban muy observantes, muy desconfiados de tantos cambios que hubo se generó mucha desconfianza. Llegaron al alcance de cerrar a escuela, uno de sus planteamientos era pedir que saliera el niño del grupo por el tipo de conductas y comportamientos y por la no atención de los padres asía él. Eso fue muy lamentable, porque amén de que pidieran un maestro formal, lo que encabezaba su pliego petitorio era la salida de este niño, pero sí se hicieron las gestiones para que enviaran los maestros, tuvimos hasta donde yo miro y sentir, sí, el deseo de aproximarnos por parte de la autoridad, pero no contar con el recurso para ello porque al estar la maestra incapacitada, pues estaba ocupada la clave y no había la forma en que nos pudieran adscribir a otro docente. Entonces las estrategias se implementaron con la atención de la directora, con la atención de los maestros itinerantes y hasta que llegó una maestra formal. Para con el niño el equipo de la

USAER, nos apoyo muchísimo, atreves de psicólogo, en las pláticas que tuvieron con los padres, con el mismo niño, pero desafortunadamente esa negación de los padres para llevarlo al servicio correspondiente y nos dijera qué pasaba con él. Si no era algo fisiológico y solamente lo conductual, pues nunca lo pudimos hacer, se generó todo lo habido y por haber, se implementaron talleres para padres, donde no acudieron la totalidad de ellos, aproximadamente la mitad. A veces la tercera parte de los padres del grupo, o sea no se pudo implantar a todos para que comprendieran el “estar” de este niño y las situaciones de falta de comunicación que se tenían que revisar. Incluso una de mis maestras de apoyo estuvo trabajando algunas actividades a través de cuentos con los niños, donde se les fortaleciera este tipo de valores, el respeto, el cómo tratar al otro, cómo comunicarles actividades que des de mi punto de vista gustaron a los niños y fueron atrapados, no todos los papá s participaron en las actividades. Por ellos no podemos decir que se haya incidido en la totalidad, desafortunadamente, al inicio del ciclo escolar, los padres que generaron el cierre de la escuela, por todo este tipo de problemática ya no regresaron. Entonces no podemos saber si se logró algo en ello, pues las estrategias sí se generaron, se trato de trabajar con la directora, pero considero que ese enconchamiento de ella, no sólo ante la situación de este niño sino, las demás situaciones que ya se habían generado con los padres de ese mismo grupo, más las demás situaciones durante dos meses, directamente en la escuela, que creo fue la estrategia que ayudó a contener muchas otras situaciones que des de la dirección se habían dejado sin atención.

3. ¿Cuál era la relación e intervención con los diferentes actores de la situación?

Supervisora: Con los padres del niño, sobre todo con el papá puso un muro, ya no quería saber de nosotros, incluso nos mencionó que nos iba a demandar, no supimos si lo hizo o no. Entonces él rompió el puente de comunicación, en ocasiones a través de la directora de la escuela se hacían, cuando habían estas conductas muy fuertes del niño, se hacían llamadas a la mamá, pero vuelvo a repetir ella se escudaba en que su trabajo era muy demandante, no tomaba las llamadas o decían que iba y ya no iba. Entonces ya no hubo mucha relación con los padres, era el abuelo con el que había un poco de acercamiento, el sí nos permitía la comunicación, aunque en algún momento también, ya en su desesperación, ya era un poco cortante en sus respuestas, no sé si eso le favoreció o no al niño. Con la directora, estos altibajos también el puente de comunicación no fue el idóneo, por parte de ella hacía mí, su actitud no era la más favorable, lo cual no genera en ninguna situación de pugna, hacía ella, pues estamos en el servicio, traté desde mi punto de vista, siempre seguirle apoyando, pesé a sus groserías, actitudes, desplantes, a meterse en su propia actitud y no

permitir crecer, siento yo que ella se replegó de alguna forma, para que nosotros le empezáramos a hacer lo que ella debió haber hecho.

#### 4. ¿Cuál fue tu sentir ante la situación?

Supervisora: En la parte del sentir personal, pensé que podíamos hacer mucho si sumábamos las fuerzas, si todos estábamos en el mismo canal, desafortunadamente al no estar sincronizada con la directora, esa misma actitud que ella tenía no permitió que se fluyera. La mirada de la autoridad hacía arriba, era que no se estaba haciendo cosas por lo cual anímicamente sí me pegó mucho, porque fui sancionada por algo que des de mi punto de vista sí estaba realizando, pero eso no dejó de la do el seguir apoyando en beneficio del niño, porque el que estaba sufriendo, finalmente era el niño. Todo lo demás, pues era el contexto que le estaba llevando a una situación que no le fue favorable, anímicamente, vuelvo a repetir, sí me desfavoreció mucho. Se fue haciendo lo que se debía hacer, no desearía volver a vivir una situación así, donde me sentí sola, en toda la situación, porque no mire desde arriba, demasiado cercano la mano que me jalara, por parte de la directora la sentí fuera de la situación, haciendo fríamente lo que se le pedía que hiciera y no lo que ella sabía que se tenía que hacer. Si sentí apoyo por parte de Educación Especial. Y sentí mucha cercanía por parte de mis apoyos de zona, quienes llevaban todo lo de la zona, para que yo pudiera estar muy metida en el asunto, hoy por hoy se me corta la voz... Por la situación y no la quisiera volver a vivir, y si tú me preguntas... Qué bueno que ahora lo veo desde afuera y creo que no cometería las mismas situaciones o errores. Y si tuviéramos un pequeño en situación similar, pudiéramos prevenir desde el docente, la intervención, porque con este tipo de niños desafortunadamente con los papás no se puede. Pero en el ánimo de crecer, que bueno que tuvimos ese tipo de situación y aprendí, aprendí mucho, aprendí que no debo confiar a lo mejor, ni en la autoridad. Ni en lo que me dicen que están haciendo, porque al llegar al terreno nos damos cuenta que no se estaban haciendo todas las cosas que se plasmaban en el papel, y eso no nos ayudó demasiado que sí, permitió dar unos pasitos la intervención del psicólogo, la intervención de la última maestra que llegó, porque logró con su trabajo, demostrar que se podían hacer cosas y los papás que comenzaron a confiar, desafortunadamente dentro de ello, pues entran el querer entre los papás ser líderes y mangonear la situación y después no replegarse y reconocer que se hicieron cosas y que no estaba en nuestras manos todo lo que ellos se estaban planteando. Terminamos el ciclo con el niño en la escuela aún y a pesar de los planteamientos de los papás y lo lloré mucho...

5. ¿Cuál era la dinámica antes y después entre la zona y la escuela?

Supervisora: Anteriormente la escuela, la directora la reportaba como tranquila, aunque si surgían las dudas porque seguido tenía papás que atender por situaciones diversas, pero la mayor tendencia en las inquietudes de los papás era la actitud de la directora, sus formas, porque la maestra conoce la norma que sabe, porque ya tiene varios años en el servicio y esa fortaleza le dio experiencia, si conoce lo que se tiene que hacer, si reguló muchas cosas, porque era una escuela compleja de antaño, con usos y costumbre, por los propios padres, por los propios maestros que ya tenían mucho. Entonces la maestra sí logró regular muchas cosas, lo cual yo le reconozco, pero esas actitudes no le favorecían fluir con toda la comunidad. Desde los maestros, también tenían algunas inquietudes por favoritismos por parte de la directora hacia ciertos grupos de padres y de los propios maestros, este desacomodo al interior de la propia comunidad de la escuela, y afuera de la escuela no permitía tener una visión totalitaria de unión, de unidad y de que fuera en un mismo ritmo. Sí se atendían situaciones periódicamente de inquietudes de padres, de maestros, volviendo a señalar, casi todas en tendencia a la actitud unilateral a veces de la directora y los planteamientos de atención; eso algunos que es el antes. Sucede todo este hecho que ya comentamos y al estar yo al interior, facilita para la mayor parte de los docentes el poder fluir en los procesos, porque esta supervisión haya dentro. La directora tenía que hacer cosas que decía que hacía y realmente no las realizaba. Entonces atender con un poco de mayor comedimiento a los maestros y a los padres de familia, entonces algunos comentarios de los propios maestros “maestra qué cree, que bueno que está aquí, no se vaya”. En los consejos técnicos llegué a trabajar con los maestros y los planteamientos fueron diferentes, el colegiado sí fluía, conmigo, en el ámbito de trabajo con la directora cierta parte del personal ponía cierta barrera, no había trabajo. A veces planteaba, pero una vez que yo le apoyaba para plantearlo, pues ya todos están en la dinámica de trabajar, que vi, en esa parte, que la directora cuando yo estaba trabajando con sus maestros, ella se me replegaba y se iba porque tenía que hacer A o B situaciones en lugar de estar en el interior, para ella también enlazarse y yo le dejara ya a los maestros en el rumbo que supongo que sucedía. A lo mejor se sentía rebasada en su liderazgo, nunca lo hice con esa intención, sino de tratar de salvar reuniones que son de trabajo y no de discusión de otro tipo de situaciones. Cómo lo miro después, la maestra se retira del servicio, también por situaciones que le fueron afectando, no nada más esto, ella ya traía una situación médica que atender que se le agudiza con todo esto. Y ella determina retirarse del servicio, entonces, creo que le ayuda a ella en lo personal y también ayuda a que fluyeran los procesos. A ella en algún momento se le ofreció el moverse de la escuela en apoyo a su propia situación de salud, pero también a lo mejor, como un reto

personal, ella también no acepta, lo cual en algún momento no miré bien, porque pensé que ella iba a resurgir, pero esa situación ya no me tocó verla, creo que no sucedió así y ella determinó ya no estar.

6. ¿Cuáles fueron las resoluciones?

Supervisora: Ya cuando avanzaron un poco más álgidas las situaciones, la autoridad estuvo dando ciertas líneas de trabajo, se hicieron mesas de trabajo y reuniones periódicas con los padres de familia y se hicieron las gestiones correspondientes y tratamos de estar unificados en la misma línea e intención de trabajo, para que los padres de familia no nos vieran separados y volvieran a meterse por ahí ruidos o rupturas, que no permitieran seguir fluyendo. Traté desde mí, junto con la directora fuéramos en la misma intención, vuelvo a repetir, ella se replegó un poco, lo cual favoreció porque ella estuvo asumiendo y acatando lo que se le estuvo solicitando y ya no entorpeció que la situación saliera adelante. Yo recibía instrucciones por parte de la autoridad, para algunas situaciones en cuanto a los seguimientos, las reuniones con los padres, ya sea conmigo o con el equipo de la autoridad superior, para ir revisando cómo íbamos. Los mismos padres en las últimas reuniones refirieron que habían visto cambios, que habían visto avances y algo que me dejó una sonrisa es que ellos refirieron que de mi parte siempre vieron una buena actitud, positiva, de trabajo y a favor de que las cosas fluyeran. De la directora, sí mencionaron nuevamente la actitud que ella tuvo en un inicio, peor después reconocen algunos avances, que ella tuvo con respecto a fluir en la situación. Del equipo de trabajo de la escuela, afortunadamente fueron cerrando filas porque, en algún momento se estaba fugando la información, que fue lo que llevó a los padres y que se detonara el cierre. Entonces al darse cuenta que eso no era lo más adecuado fueron poco a poco cerrando filas, no digo que al 100 %, pero el trabajo que hay al interior de los grupos permitió que los padres estuvieran más o menos con una mirada de atención, que es lo que desde siempre en esa escuela, que la mayor parte del personal, digamos un 90 % es de mucho trabajo, pero trabajan en solitario, trabajan para su grupo, rinden cuentas para sus pares, pero no suelen compartir la experiencia exitosa para que los fortalezca a todos o que los miren como equipo. Esa es mi intención, si la escuela hubiera seguido conmigo que más, fuéramos sumando unos con otros. Creo que en general casi al final del ciclo escolar, logramos ir trabajando en un alto porcentaje más que con la directora, lo hacía porque estaba la presencia de la zona y eso no me agradó demasiado, porque con quien debían haber fluido era con su autoridad inmediata, pero bueno, si eso ayudó para terminar más o menos el ciclo, pues qué bien.

7. ¿Cómo podrías plasmar las causas, el problemas y las consecuencias, cómo lo harías?

Supervisora: La historia de la escuela, el no hacer... o la pasibilidad que hubo en gestiones anteriores, que vino a dar usos y costumbre, que no se pueden regular de un momento a otro. Eso creo que fue de los hilos más fuertes de los cuales se agarraron los papás para dentro de sus planteamientos exponer las áreas de oportunidad que se tenían en la escuela. No nada más al interior de ese grupo, ni con ese niño, sino en forma general, porque se fueron sumando algunas miradas de otros padres y de otros grupos como suele suceder en los grupos políticos.

8. Esta sería entonces, la causa, pero ¿el problema cuál fue?

Supervisora: El problema en sí creo yo... la actitud de la directora, el a veces si atender con mucha fuerza y ser muy puntual en la norma, para algunas cosas y en otras, a lo mejor no al 100%. Creo yo que se pudieron haber detenido la mayoría de las cosas, si ella se hubiera mantenido en una misma línea normativa, para todos, y su actitud fuera un poco más favorable hacía toda la comunidad y más pareja asía todo el personal docente. No la culpa es de su forma, que también ayudó a regular muchas otras cosas por esa actitud firme, a veces severa, ayudó a que se alinearan algunos padres de familia y algunos maestros, pero creo que la firmeza no está reñida con algún otro tipo de situaciones. Creo que puedes sonreír y a la vez ser también firme, puedes presionar no ser, ni duro, ni grosero o altanero, esa parte espero yo, que la maestra haya valorado, creo yo eso, dentro de las causas que se detonaron muchas otras, no sólo el niño, porque el niño pues trae su historia, su historia a parte, la historia de sus papás. Que se vino a encadenar con todo esto, entonces no diría que el niño detonó este momento en la historia de esta escuela, fue parte de esa vida.

9. ¿Cuáles fueron las consecuencias?

Supervisora: Posterior a eso, el hecho ayudó a que la directora tomara una decisión de vida para atenderse ella, en la parte personal, en su parte anímica, en su parte de salud al retirarse. También que llegara otra persona a dirigir la escuela con un estilo diferente que lo sé desde afuera. ¿Qué más sé de la escuela? Que hasta el momento no se han escuchado situaciones tan fuertes como la que relatamos hace un rato, también favoreció que los maestros se dieran cuenta con esta sacudida que hay cosas que dejamos de hacer o que las vemos y las minimizamos y no les damos la atención. Que debemos trabajar todos juntos, no para una sola situación, sino para muchas, también espero yo que hayan mirado que no se vale nada más culpar al otro, porque también señalaban mucho a la directora y que no veían lo que ellos dejaron de hacer, que también ayudó a que detonaran muchas otras cosas. Que también ayudó a fortalecerme a mí porque aprendí mucho y también a no confiar de que va a llegar la ayuda de la autoridad, que a lo mejor sí llega, pero no confiar en que yo solicito y va a llegar

pronto, sino mantener el plan hasta la “Z” antes del que el de arriba vea que tenemos una situación muy difícil, que atender y el tratar de buscar el apoyo entre pares de la misma línea y no hacerla. Esa es la bondad que le miro en forma posterior no creo que el hecho haya traído como consecuencia el que hayan rezonificado la zona, pero no por esos fue una consecuencia “de”. Si no se hizo una reubicación, que ¿me favoreció en la parte anímica? “sí”, porque ahora ya puedo verlo desde fuera. Puedo decir que es una escuela compleja, peor que necesita esto, esto y esto, a razón de haberlo vivido desde un inicio. Si me la volvieran a dar ya sabría yo por dónde volver a incidir. Porque esto ya no te vuelve a pasar, porque creo yo, que no tuve mucho que ver en que detonaran todas esas cosas, también miro que sí ayudé para detener muchas otras. Pero que al estar dentro de la situación algo sí te toca y algunas cosas sí debíamos haber hecho antes de que la temperatura fuera diferente, a los mejor el haberlos hecho no iba a detener toda la problemática, pero a lo mejor sí se hubieran contenido muchos de los planteamientos que daban los papás.

#### 10. ¿Cuál fue el acercamiento de las autoridades con el niño?

Supervisora: Mis autoridades superiores no conocen al niño físicamente, seguramente lo conocen por el expediente, por lo que yo pude relatar en mis documentales, en mis evidencias con respecto a su ámbito familiar y a su propio estar en la escuela. Seguramente lo conocen desde la frialdad de un papel, desde la frialdad de un expediente, por un archivo, cercanía solamente con Educación Especial, que fuimos quienes entrevistábamos o teníamos el primer momento o intervenimos para la contención del niño, en esas conductas disruptivas. Sí Educación Especial, con todo su equipo, sí la zona con mi equipo, pero considero yo, que hasta ahí porque por parte de la autoridad, además de complementar un expediente sólo llegaban a verificar que se llevaran a cabo las reuniones, al levantamiento de lista, a contar cuántos papás llegaban a los talleres que se realizaran las acciones que estaban planteadas, a darle seguimiento, también ayudó, porque a veces que otro te diga “no se te olvide que tenemos planteadas estas acciones”. Pues hay que tener las evidencias, yo creo que quienes trabajamos más cerca con el niño fue desde la supervisión de zona y de Educación Especial.

#### 11. ¿Hay algo más que quieras agregar?

Supervisora: Creo que más o menos fui descriptiva, pero sí me movió mucho porque como yo te había enseñado, pues estaba en un sobre el caso, en espera de que en algún momento de apoyo jurídico o el DIF, para algún tipo de preguntas con respecto a lo que habíamos documentado de la situación familiar del niño. Entonces si me mueve porque como este niño podemos tener muchos otros que a lo mejor algún maestro todavía no lo detecta y si no es detectado a tiempo, pues nos puede generar conductas similares. A

veces dependemos del otro o dependemos de profesionalismo que hay al interior del grupo, para la atención, dependemos de ese cierre de filas entre los maestros, si bien si hay Educación Especial o del propio ritmo que pueda tener el director, ante una mirada de ese tipo de cosas. Si me mueve mucho, porque al haber vivido una situación tan complicada se me corta la voz...