

# FORMACION DOCENTE Y DIRECTIVA A TRAVÉS DEL EMPLEO DE CASOS DE ENSEÑANZA

---

José María García Garduño





FORMACION DOCENTE  
Y DIRECTIVA A TRAVÉS  
DEL EMPLEO DE CASOS  
DE ENSEÑANZA

---



# FORMACIÓN DOCENTE Y DIRECTIVA A TRAVÉS DEL EMPLEO DE CASOS DE ENSEÑANZA

---

**José María García Garduño**

1a. edición: 2021

© José María García Garduño

© NEWTON, Edición y Tecnología Educativa  
Antillas 1010 int. 302 col Portales,  
C.P. 03300, Benito Juárez, CDMX,  
tel. (55) 65831189, vickycasavaz@gmail.com  
www.newtonedicionytecnologia.com.mx

Reservados todos los derechos.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Los argumentos, ideas y opiniones presentados en cada uno de los capítulos que integran esta obra, son responsabilidad de cada uno de los autores.

ISBN: 978-607-99101-0-5

Corrección ortográfica y de estilo: Absalom García Chow  
y Adriana Guerrero Tinoco  
Diseño y formación de interiores: Bárbara Gentil Vianna Machado  
y Aarón González Cabrera  
Diseño de portada: Aarón González Cabrera

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

# Dedicatoria

---

A los verdaderos maestros, que son la mayoría.

A mis hijos Absalom, Gloria (+), Constanza y Rodrigo.



# Índice



13	Prefacio
17	1
	Introducción al método de caso
37	2
	Cómo emplear el método de caso en la formación docente y directiva
77	3
	El empleo de incidentes críticos en la formación docente
97	Referencias de los capítulos 1, 2 y 3
<b>103</b>	<b>I</b>
	<b>CASOS RELACIONADOS CON LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y SU CONTEXTO</b>
105	1
	El cierre de la escuela "Meteppec". Estudio de caso
	Hugo Salvador Gómez Garay (1993)
115	2
	El rechazo del libro de texto de historia de cuarto grado de primaria
	Juan Hernández Flores (1994)
125	3
	Cuando las plazas docentes se volvieron interinatos
	María Esthela Núñez Toledo (2010)
131	4
	Los sentimientos encontrados sobre la Carrera magisterial
	Patricia Margarita Vargas San Juan (1994)
137	5
	Conflictos en una zona escolar de educación indígena
	Felipa Claro Mayorga (1998)
<b>143</b>	<b>II</b>
	<b>CASOS RELACIONADOS CON LOS DOCENTES Y SU ACTUAR</b>
145	1
	La renuncia del profe de música
	Julio César Cruz Díaz (2007)
149	2
	La capacitación en TIC a los profesores del Instituto de Bachillerato Veracruzano
	Ramón Guillermo Fisher Ortega (2007)

155	3	La implementación del Programa de Tutorías en la Preparatoria Aurora Raymundo Guzmán Dicochea (2008)
159	4	El desempeño y comportamiento de un maestro de telesecundaria sin perfil académico idóneo Horacio Ruvalcaba Sánchez y Jesús Mata Plasencia (2004)
169	5	El ejercicio de la autoridad y la simulación en una telesecundaria Marcos Francisco Sánchez Rosales (2004)
173	6	El profesor Pancho López de la Sierra Gorda de Querétaro Raúl Zavala Armendáriz (1998)
<b>177</b>	<b>III</b>	
		<b>CASOS RELACIONADOS CON ALUMNOS</b>
179	1	El futuro incierto de Leopoldo: un joven con necesidades educativas especiales Arnoldo Caro Torres (2010)
185	2	¿Apoyo emocional o abuso sexual de un maestro? Mayoel Aleyda Escalante Salazar (†) (2009)
193	3	La indisciplina de Abelardo y su TDAH Olga Espinoza Córdova (2007)
197	4	La baja definitiva de Juan Benito Torres Isabel Alejandra Morales Solano (1994)
201	5	La reinstalación de Karla y Camila Rosario R. Juárez López (2008)
207	6	Los problemas de indisciplina de Carlitos y su expulsión de la escuela María Teresa Luna Figueroa (2008)

215 7  
La inasistencia e indisciplina del bachiller Juan Pérez, una vez más...  
Benjamín Manuel Moreno Pérez (2007)

219 8  
La integración de los alumnos sordos en la Secundaria Técnica Río Grande  
Lolita Amelia Ramírez Vásquez (2004)

## **227 IV**

### **CASOS RELACIONADOS CON DIRECCIÓN ESCOLAR**

229 1  
El cambio de director en la escuela telesecundaria Precursores de la Revolución  
Rodolfo Campos Reyes (1999)

233 2  
La demanda de reubicación de una directora de primaria  
Elizabeth Meléndrez Cázares, Oscar Alan Cordero Cobián y Georgina Dajlala Galván (2004)

237 3  
La tenacidad de la directora Edelmira  
Irma Estela Núñez Virgen (2004)

241 4  
Los conflictos de la directora de un centro psicopedagógico  
Emma N. S. G. Palma y Díaz de León (1994)

249 5  
Prácticas de liderazgo ejemplar del director Ignacio Sánchez Arriola  
José Antonio Plácido Ramírez y María Antonia Leal (1995)

261 6  
Los conflictos de gestión en una escuela primaria de reciente creación  
Ana María Rivera Guerrero (2005)

265 7  
La salida de los maestros de educación especial de la escuela Héroes del Norte  
Conrado Ruiz y Arturo Valenzuela (2008)

271 8  
La gestión exitosa del profesor Astudillo, un director nonagenario  
María del Carmen Sánchez Fimbres (2010)

# Prefacio

---

El fin principal de esta obra es contribuir a la formación inicial y desarrollo profesional de docentes y directivos a través del empleo del método de caso e incidentes, como lo recomiendan las tendencias contemporáneas en la formación docente. Un fin complementario es dar a conocer la mirada de los docentes y directivos a los problemas que enfrentan en su práctica profesional en las escuelas de educación básica y bachillerato de algunas regiones del país.

Este libro no nació de una idea deliberada. Su historia se remonta a 1992, cuando un profesor de la Escuela Kennedy de Gobierno de la Universidad de Harvard impartió un seminario de análisis y redacción de casos en la Universidad de las Américas, A. C., en la Ciudad de México. Tuve la fortuna de ser uno de los invitados a ese seminario. Si bien en mis años de estudiante de posgrado en Administración Educativa en Estados Unidos ya había tenido contacto con el método de caso, no conocía mucho sobre su potencial y las técnicas para redactarlo.

A partir del segundo semestre de ese año y con el apoyo de material en inglés que me proporcionó dicho profesor de la Universidad de Harvard, comencé a pedir a mis estudiantes que redactaran casos de enseñanza. Esa práctica la continué durante casi dos décadas con estudiantes de posgrado de varias regiones del país, cuando impartía materias relacionadas con la gestión educativa. Los objetivos de esos cursos no estaban enfocados a que los estudiantes redactaran casos. El objetivo principal era emplear las teorías y lecturas del curso en la interpretación de los problemas del mismo caso que los estudiantes habían escrito. Infortunadamente, por mi poca experiencia y la prisa para cubrir los contenidos del curso, no insté a los estudiantes con la debida frecuencia a que

compartieran sus análisis con el resto del grupo, lo hice en situaciones excepcionales. Sin embargo, considero que la redacción de los casos y su interpretación propiciaron la reflexión individual sobre los problemas narrados, la generación de alternativas y la explicación de esos problemas a la luz de la teoría.

Los casos fueron acumulándose a lo largo de varios años. Decidí, entonces, que era importante dar a conocer lo más representativo de lo escrito por mis estudiantes de la Ciudad de México, Baja California, Sonora, Querétaro e Hidalgo. En la época en que los casos fueron escritos, sus autores desempeñaban como docentes o directivos en instituciones de diferentes niveles educativos. Estos casos son una muestra significativa y, me atrevería a decir, cualitativamente representativa de las dificultades experimentadas en las últimas décadas por el sistema educativo nacional de educación básica y de cómo los actores y los autores de los casos miran y padecen esos conflictos. Se podrá constatar que algunos de los problemas educativos son recurrentes: no se han ido o vuelven a aparecer intermitentemente.

Todos los casos que integran este libro fueron escritos bajo mi supervisión; en su forma original, fueron trabajos escolares de fin de curso, redactados bajo presión y con poca preparación previa. Sin embargo, los trabajos más antiguos fueron realizados con menos prisa y más investigación. Después de seleccionar los casos que conforman este libro, me di a la tarea de localizar a sus autores para obtener su permiso de publicación. En ciertas ocasiones, ésta fue casi una labor detectivesca, pues no había tenido contacto con ellos desde hacía quince años o más. Todos, salvo uno de los autores, aceptaron que se incluyera su trabajo; naturalmente, ese caso, respetando la voluntad de sus autoras, no fue incluido.

Algunos trabajos tuvieron que ser transcritos, ya que originalmente estaban en papel y sus autores, después de tantos años, no tenían los archivos en su poder. Posteriormente, todos fueron editados para dar una versión más clara de los problemas que los autores trataron de narrar. Se intentó respetar el contenido y la redacción original; la corrección versó sobre el estilo, la gramática y la supresión de partes repetitivas. En la versión final de estos casos, el lector podrá constatar la riqueza de la narrativa y la vigencia de los problemas abordados, así como también algunas limitaciones en cuanto a la investigación previa y redacción, dadas las circunstancias en que fueron elaborados.

El método de caso es una estrategia poderosa para enseñar de manera constructivista, para llevar la realidad profesional al aula y para enseñar a pensar

como docentes a los maestros en formación. Asimismo, constituye un método ideal para hacer reflexionar y para procurar que esas reflexiones individuales y colectivas sean el motor del cambio y mejora de la práctica profesional de docentes en formación, de docentes y directivos, noveles o experimentados.

El libro está integrado por tres capítulos introductorios y veintisiete casos. El primer capítulo tiene como objetivo introducir al lector al método de caso; ahí se traza la historia de su empleo en la formación docente y se analizan sus fines, ventajas y desventajas. El segundo capítulo está dedicado a explicar cómo se emplea el método de caso en el aula y las condiciones, etapas y recomendaciones para conducir la discusión; de igual forma, incluye una sección dedicada a familiarizar a los docentes y estudiantes con la redacción de casos. El capítulo tercero está destinado a explicar qué son los incidentes críticos y cuáles son sus ventajas y limitaciones, las estrategias de análisis que se pueden emplear y algunos principios para su redacción.

Los casos se agruparon en cuatro secciones. La primera trata situaciones y problemas de la organización escolar y su contexto. En la segunda, se concentraron aquellos relacionados con el docente y su actuación dentro y fuera de la escuela. La tercera sección agrupa los casos que tienen que ver con los alumnos. Se podrá notar que existen varios casos relacionados con la integración e inclusión de niños con problemas de disciplina y necesidades especiales; eso parece ser una preocupación importante de los docentes. La última sección incluye casos vinculados con la gestión, con las situaciones que enfrentan los directores de educación básica en el desempeño de su puesto y con las características del liderazgo de algunos directores exitosos. Cabe señalar que, con el objeto de proteger la identidad y privacidad de los actores, en todos los casos se emplearon pseudónimos para nombrar tanto a éstos como a las escuelas e instituciones involucradas. Asimismo, sólo se indica el nombre de la región geográfica donde ocurrieron.

Sólo me resta agradecer a los autores de los casos que me permitieron incluirlos en este libro, a Absalom García Chow, por su invaluable ayuda en la corrección de estilo de los casos y demás capítulos que componen la obra. A Gema López Gorosave por la lectura incisiva y sugerencias; a Bárbara Gentil Vianna Machado por el diseño de la portada y maquetación inicial de la obra y no menos importante, a Javier Nicasio y su equipo editorial de Newton Edición y Tecnología Educativa por su comprensión y profesionalismo.



# 1

## Introducción al método de caso

---

"Los casos y los métodos de casos ofrecen promesas y posibilidades particulares para la formación de docentes y para esos que desean comprender más profundamente el emprendimiento humano llamado docencia".

Katherine Merseth (1996)

### **El empleo del método de caso e incidentes en la formación docente y de directivos**

El propósito de este capítulo introductorio es familiarizar a docentes y estudiantes con el empleo del método de caso. Primero se analizarán los fundamentos del método, sus antecedentes y las ventajas de su empleo en la formación docente y directiva; luego se hará una síntesis de las técnicas y consejos para conducir una clase bajo este método; finalmente, se realizará un análisis de las principales técnicas para redactar casos e incidentes.

Un caso de enseñanza es una historia basada en eventos y circunstancias reales que es contada con propósitos didácticos (Lynn, 1999, p. 2). De acuerdo con Judith Shulman —esposa de Lee Shulman, el gran teórico de la docencia—, un caso en la formación docente no es una simple historia que el docente debe contar; son historias contadas en narrativas persuasivas, situadas en un evento o series de eventos que se desarrollan durante un tiempo determinado. "El caso tiene una trama, un problema con cierta tensión dramática que debe ser

aliviada. El caso está incrustado con muchos problemas que pueden ser encuadrados y analizados desde varias perspectivas e incluye pensamientos y sentimientos de los docentes que los escriben" (Shulman, 1992a, p. 3).

El método de caso se puede definir como el empleo en el aula de un caso de enseñanza en conjunto con una serie de técnicas o métodos; es un poderoso medio para llevar la realidad profesional (problemas, vicisitudes, retos, buenas prácticas, por ejemplo) al salón de clase.

El método de caso puede confundirse con el estudio o investigación de caso. Aunque a este último se le puede emplear con fines didácticos, su objetivo fundamental es la investigación de un fenómeno social o educativo en profundidad; no tiene, como el método de caso, el propósito de servir como un recurso didáctico. El estudio de caso de investigación busca contribuir a la producción de conocimiento sobre un fenómeno social o educativo que se estudia en profundidad, con diversas técnicas de recolección de datos: observación, entrevistas, análisis de documentos, cuestionarios, por mencionar algunos. Por otra parte, un caso para la enseñanza es una historia, real o ficticia, que se escribe con propósitos de llevar la realidad profesional al salón de clase. Si la historia es real, el caso de enseñanza se construye con información recogida a través de entrevistas a los actores, búsquedas en internet y la biblioteca.

### ***El método de caso vs. el método de proyectos***

Conviene analizar las diferencias entre el método de caso y el de proyectos, ya que ambos son comúnmente empleados en las nuevas reformas a la educación básica y en la formación de docentes. La tabla 1 resume sus diferencias; puede observarse que el método de caso tiene características semejantes al aprendizaje basado en problemas; de hecho, este nombre concuerda con el dado en la reforma al Plan 2012 de la Formación de Maestros de Educación Básica, la cual denomina al método de caso como "aprendizaje basado en casos". Como se podrá observar, el método de proyectos es más directivo que el método de aprendizaje basado en problemas. A fin de cuentas, un caso ilustra uno o más problemas característicos de la vida profesional.

**Tabla 1. Diferencias y semejanzas entre el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas**

Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje basado en el método de caso
Predominantemente, está orientado a la actividad, la cual, a menudo, es determinada por el docente.	Los problemas son usualmente proporcionados por el docente (a través del caso), pero qué y cómo se aprende es definido por los estudiantes.
El docente supervisa.	El docente facilita.
Se les solicita a los estudiantes que produzcan una estrategia o solución para resolver el problema.	Resolver el problema puede ser parte del proceso, pero el meollo es la gestión del problema, no en una solución clara y delimitada.

Fuente: Davis y Wilcock (2003).

### ***Antecedentes y empleo del método de caso en la formación docente y directiva***

A diferencia de lo que ha ocurrido en el campo de las leyes, administración de empresas, ciencias políticas y administración pública y medicina, el empleo del método de caso en la formación de nuevos docentes y en el desarrollo profesional de los docentes con experiencia es relativamente nuevo. El método de caso tiene un sello propio en esas disciplinas. En el estudio del derecho se representa con la resolución imparcial de un juez que intenta impartir justicia a los litigantes. En las escuelas de administración de empresas, los casos buscan capitalizar la riqueza del mundo real de los negocios (*Harvard Magazine*, 2003, noviembre-diciembre). En las ciencias políticas y administración pública, el método de caso se centra en el estudio de las decisiones. En las escuelas de medicina, “los casos estimulan el interés particular en un área del curriculum; los estudiantes trabajan en pequeños grupos y el caso se emplea para pensar acerca de las habilidades y conocimientos que pueden ser útiles para resolver el problema planteado” (Cardiff University, 2014).

El empleo del método de caso en la formación docente es más reciente; aún no tiene una identidad tan clara como en las disciplinas mencionadas (Kleinfeld, 1988). Se atribuye a L. Shulman la propuesta de emplear el método de caso en este campo. El autor basó la propuesta de su empleo en el “conocimiento

experiencial” —o basado en la experiencia— de Dewey y en el “curriculum deliberativo” de Schwab. L. Shulman (1984, p. 193) señala: “entonces la sistemática presentación, análisis y deliberación sobre ‘casos’ resultaría, a través de una lectura vicaria de experiencias directas del campo de un tipo de prácticas docentes o de estancias escolares.” Esta propuesta tuvo más difusión en la conferencia inaugural de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, por sus siglas en inglés) en 1985 (Merseeth, 1996). L. Shulman (1986) señaló en ese evento que los casos pueden ser ejemplos de instancias específicas de descripción de prácticas detalladas de cómo han ocurrido ciertos eventos relacionados con la docencia en el aula. Las sugerencias que da el autor están situadas antes de que internet y la educación en línea fueran instrumentos comunes; los videodiscos eran lo más avanzado en la tecnología educativa de aquella época. L. Shulman afirmó:

...el uso del método de caso en la formación docente, ya sea en las aulas o en laboratorios especiales con simulaciones, videodiscos y guiones anotados, como medio de desarrollar una comprensión estratégica, ampliación de capacidades del juicio profesional y toma de decisiones. Los métodos de enseñanza comprenderían la confrontación cuidadosa de principios con los casos, de reglas generales con eventos concretos y documentados (1986, p. 13).

Las reglas generales que menciona L. Shulman se refieren al “deber ser”, a las reglas que los estudiantes aprenden acerca de cómo enseñar. Recuérdese que, en México, antaño, se decía que “a la Normal se iba a aprender normas”; esas normas eran —y son— acerca de cómo enseñar y comportarse como docente. Este autor sugiere que los docentes en formación analicen, a través del método de caso, la distancia entre la teoría y la práctica, las reglas mismas, la manera en que los docentes toman decisiones, las estrategias y los métodos de enseñanza que emplean en sus prácticas en las escuelas.

La comunidad de profesores e investigadores interesada en el fomento del método de caso en la formación de docentes, además de publicar trabajos sobre el beneficio y empleo de este método, ha publicado varios libros de casos para apoyar ese tipo de formación. Por ejemplo: J. Shulman (1992b, 1995), Judith Kleinfeld (1989) y Katherine Merseeth (2003).

En México, el movimiento del empleo de método de caso se ha dado, sobre todo, en los programas de administración de empresas. En el campo de la educación existen pocas publicaciones dirigidas a docentes, las que hay incluyen descripciones de su empleo en aula y algunos ejemplos de casos breves (por

ejemplo, Mendoza, 2003; Ramírez Montoya, 2010). El empleo de casos en la formación docente y directiva es un tema menos abordado. El primer libro de casos publicado en México es el de Álvarez y colaboradores (2005). El autor, además de explicar de manera breve qué son los estudios de caso y cómo se emplean y redactan, incluye incidentes y algunos casos breves que fueron escritos por directivos de diferentes regiones del país y que participaron en talleres y seminarios ofrecidos por el programa de Maestría en Administración y Desarrollo de la Educación de la Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional (ESCA-IPN).

Cecilia Fierro ha publicado algunas obras sobre el tema. La primera es su tesis doctoral (Fierro, 2006), que trata, en forma de incidentes, los dilemas éticos que enfrentan los directores de escuela de nivel básico. Una publicación más reciente de la autora (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010) es producto de los trabajos de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar que la misma Fierro encabeza; esta publicación compendia ocho casos rigurosamente investigados sobre prácticas ejemplares de convivencia escolar en México, Chile y Costa Rica. La obra busca propiciar la reflexión y análisis de docentes y directivos. En última instancia, señalan Fierro y colaboradoras, se busca que el análisis de estos casos ejemplares pueda contribuir a la creación de una cultura de convivencia escolar, democrática, inclusiva y respetuosa. No obstante, el empleo del método de caso en la formación docente es aún una asignatura pendiente; se encuentra en una etapa embrionaria. Estamos experimentando lo que Merseeth (1991) criticaba sobre el empleo de este método en Estados Unidos a finales de la década de los ochenta: que era una propuesta nueva y que no se tenía mucho conocimiento de cómo trabajar con ese enfoque. En esta mitad de la segunda década del siglo XXI, podemos afirmar que en México y otros países de la región, el empleo del método de caso es una experiencia aislada que apenas si comienza a conocerse como alternativa viable y necesaria en la formación y desarrollo profesional de los docentes en formación, los docentes en servicio y directivos.

### **Fines y empleo del método de caso en la formación docente y directiva**

La propuesta de L. Shulman (1984, 1986) acerca del empleo del método de caso en la formación docente “para enseñar a los estudiantes a pensar como

docentes” fue acogida con rapidez por la comunidad estadounidense de educadores e investigadores. El concepto de “conocimiento del contenido pedagógico”, o saber docente, promovido por este autor, favoreció la inserción vertiginosa del método de caso dentro de la formación docente en Estados Unidos. De acuerdo con Merseth (1991), esta nueva conceptualización del saber docente se basa en la premisa de que la docencia está organizada sobre las interacciones humanas en un contexto específico. La propuesta de L. Shulman y de la Carnegie Foundation busca combatir, en la formación tradicional de docentes, la enseñanza basada en profesores expertos que impide la transferencia del aprendizaje de la universidad a las aulas donde el nuevo educador se desempeñará (Korthagen y Kessels, 1999).

Entonces, ni la enseñanza basada en la teoría (a partir de la deducción) ni otra basada en los hechos que ocurren en el salón de clase y la escuela (a partir de la inducción) pueden ser adecuadas para construir ese saber docente en los nuevos educadores. Los autores advierten que el docente requiere de respuestas rápidas y concretas a las situaciones que se le presentan en el aula; este tipo de necesidades son diferentes del conocimiento experto abstracto y sistematizado. J. Shulman (2000) advierte que los docentes, por naturaleza, no son teóricos o diseñadores de políticas; no habitan en un universo general como muchos otros profesionales; los docentes operan en el mundo de lo particular. Merseth (1991) afirma que se requiere algo intermedio: el método de caso, o enseñanza basada en casos, que acortará la brecha entre la teoría y la práctica.

### **Fines del método de caso**

Los fines del método de caso en el campo de la formación docente no sólo se limitan a la formación de nuevos educadores, sino que también abarca el desarrollo profesional de los docentes en servicio y directivos. El empleo de este método se enfoca en dos grandes áreas (Kagan, 1993): *a*) como una herramienta pedagógica para ayudar a los docentes y directivos a conectar la teoría con la práctica y desarrollar habilidades de resolución de problemas, y *b*) como un catalizador para promover el cambio en los docentes nuevos y en servicio. Una tercer área que la autora añade es el empleo de datos para investigar los estilos cognitivos de los docentes.

Basados fundamentalmente en la clasificación de L. Shulman (1992) y complementariamente en la de Merseth (1996), es posible afirmar que la aplicación

del empleo del método de caso en la formación docente es útil en las siguientes áreas: 1. Principios o conceptos de naturaleza teórica, 2. Precedentes de la práctica o casos para analizar y contemplar la acción, 3. Casos como ejemplos de buenas prácticas o visiones de lo posible, 4. Estrategias, disposiciones y hábitos mentales, 5. Principios éticos y morales, e 6. Incremento del conocimiento sobre otros ambientes educativos y generación de múltiples perspectivas.

### **1. *Principios o conceptos de naturaleza teórica***

De acuerdo con L. Shulman (1992), los casos son ocasiones para ofrecer teorías que expliquen por qué ciertas acciones son apropiadas. Cuando se avanza en esa explicación, la teoría puede ser probada en otros casos. Por otro lado, el autor señala que también es posible identificar los principios teóricos sobre los que está constituido el currículum —en el caso de México y otros países, el currículum de las escuelas normales— e identificar y seleccionar casos que puedan ejemplificar dichos principios. El valor de los casos, agrega el autor, para enseñar la teoría radica en las maneras en que éstos ejemplifican y contextualizan los principios por medio de su incrustación en una historia narrada y vívida.

### **2. *Precedentes de la práctica o casos para analizar la acción***

Éste es un fin muy importante en la formación docente y en su desarrollo profesional. Se refiere a la representación de un problema o situación que un docente confronta y a una variedad de posibles acciones que pudo haber tomado, así como una narración de cómo fue resuelto el problema (L. Shulman, 1992, p. 5). Entre otros ejemplos del empleo de este tipo de casos, el autor narra uno descrito por Brophy: cómo un docente estadounidense enfrentó el hecho de que algunos de sus alumnos no llevaran lápices a la escuela y verse forzado a proporcionárselos. Después de varias súplicas y advertencias que no fueron escuchadas por esos alumnos, el maestro decidió juntar lápices muy pequeños, de esos que los alumnos ya no usan, y dárselos a los incumplidos. Esta acción terminó con el problema. Un incidente que se incluye en este libro —“La baja definitiva de Juan Benito Torres”— bien podría servir para analizar los problemas de disciplina y la manera en que lo resuelven algunas escuelas y docentes.

### **3. *Ejemplos de buenas prácticas y visiones de lo posible***

L. Shulman (1992) señala que los casos de esta clase son un retrato de imágenes y actividades dignas de ser emuladas. El autor hace notar que hay una tensión entre las prácticas reales y las aspiraciones de las reformas ideales al currículum. Esta tensión es percibida por los estudiantes normalistas cuando acuden a hacer sus prácticas en las escuelas. Los estudios de caso, dice el autor, representan una posición intermedia entre lo real y lo ideal, entre las fantasías sin límite de los soñadores y las escasamente imaginativas prácticas de los que carecen de inspiración. Los casos ejemplares pueden desempeñar el mismo papel para los docentes que las leyendas y mitos en otras disciplinas. Merseth (1996) retoma las ideas de Broudy para afirmar que los casos son ejemplos genéricos de la práctica que todos los docentes deben saber y entender. Por otro lado, esos ejemplos de buenas prácticas aseguran que la memoria pedagógica se preserve y transmita de una generación de docentes a otra. Los casos de convivencia escolar de Fierro y colaboradoras (2010) son un buen ejemplo de buenas prácticas y visiones de lo posible. El caso “Prácticas del liderazgo ejemplar del director Ignacio Sánchez Arriola”, que se incluye en este libro, relata las prácticas de liderazgo de un director ejemplar.

### **4. *Estrategias, disposiciones y hábitos mentales***

El empleo del método de caso en la formación y desarrollo profesional del docente, como ha ocurrido en otras disciplinas, puede fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y discurrir sobre la resolución de problemas que los nuevos (o experimentados) docentes enfrentarán en su práctica profesional. L. Shulman indica que el pedir a los estudiantes que reaccionen ante de la presentación de problemas reales permite que practiquen el “pensar como docentes”. Tozer, William y Trent (1992) resumen los problemas que los docentes estadounidenses encuentran en la práctica; éstos, en mayor o menor medida, se pueden presentar en otros contextos:

- Bajo estatus social y profesional.
- Baja motivación de los alumnos.
- Problemas en la relación con los padres.
- Problemas con la administración y los administradores (el director y supervisor, por ejemplo).

- Excesivas tareas ajenas a la docencia que la escuela y el docente realizan.
- Medición del desempeño a través de pruebas estandarizadas.
- Problemas para satisfacer las necesidades de estudiantes de las minorías étnicas.
- Falta de presupuesto para materiales y desarrollo de programas.

Estos problemas que compiló Broudy parecen universales; lo que puede variar, de país a país, es su intensidad y manera de enfrentarlos. De acuerdo con la prioridad que tengan en el contexto específico, los estudiantes normalistas y los profesores experimentados podrían analizarlos a través del método de casos, ensayar la toma de decisiones, analizar los problemas y planear los posibles cursos de acción. Como se podrá ver más adelante, pueden también ser una fuente de inspiración para escribir incidentes críticos.

##### **5. Principios éticos o morales**

L. Shulman menciona que la enseñanza de la ética y moral se ha empleado por miles de años a través de parábolas, discursos proféticos y otros medios orales. Los casos pueden servir como parábolas cuando el docente protagonista proporciona un modelo claro de valores y actitudes. Asimismo, otro aspecto de análisis es el estudio de prácticas éticas y morales que afectan negativamente la misión de la escuela y a sus miembros, pues la actividad docente implica acciones éticas y morales.

Los docentes son agentes morales; dado esto, la interacción que tiene el docente es inherentemente moral (Shapira-Lishchinsky, 2011). Un dilema ético es una conversación interna que se relaciona con dos o más posiciones o posturas. Es una elección entre dos o más cursos de acción cuando existen tensiones que afectan la decisión en cada postura (Belak y Belak, citado en Shapira-Lishchinsky, 2011). En México, Cecilia Fierro (2006) ha investigado, a través de incidentes, los dilemas éticos que enfrentan los directores de escuela: la tensión entre gestionar y administrar la escuela (“¿a qué me dedico?”), los límites de solidaridad del director con sus compañeros docentes cuando no cumplen con sus deberes profesionales (“¿intervengo o dejo pasar?”), la lealtad a los docentes o a los alumnos (“¿a quién protejo?”). Un ejemplo de este tipo de

problemas es el caso “La baja definitiva de Juan Benito Torres”, que se incluye en este libro.

#### **6. *Conocimiento sobre otros ambientes educativos y la generación de múltiples perspectivas***

Los casos pueden contribuir a familiarizar a los futuros docentes y docentes activos con otros ambientes educativos y los problemas que enfrentan. Merseth (1996) señala que pueden ser empleados para ejemplificar temas “tabú” tales como situaciones donde se desborda la emoción o acoso sexual. El caso que incluye el presente libro sobre un docente homosexual que se relacionaba con sus alumnos puede ser un ejemplo de dichos temas tabú. Los casos también contribuyen a que los estudiantes piensen en diferentes perspectivas y alternativas de solución. Los casos de Fierro y colaboradoras son un buen ejemplo para familiarizar a los estudiantes con otros ambientes educativos. En el presente libro se incluyen casos de diferentes regiones y contextos del país que pueden familiarizar a los estudiantes-docentes con parte de la diversidad de problemas y de algunos ambientes educativos del país.

#### ***El caso “Malestar del espíritu” como estrategia integral de formación de nuevos docentes: un ejemplo exitoso***

El caso más exitoso que se ha empleado en la formación para desarrollar en los estudiantes-docentes las habilidades de pensar como profesionales es el “Malestar del espíritu”. Este caso fue escrito según el estilo de Harvard y comprende más de cincuenta y dos páginas y apéndices; se ha empleado en la formación de nuevos docentes en la Universidad Alaska. Este caso ha sido empleado y difundido por Kleinfeld (1988), una profesora de la mencionada universidad. El caso se centra en el trabajo de Peter Wedman, un docente que, trabajando en una escuela de Alaska, enfrentó los problemas raciales entre blancos y esquimales. El caso comienza con un incidente que requiere un juicio inmediato: un niño esquimal de la clase de inglés de Wedman se arrojó sobre un niño caucásico para golpearlo. El niño blanco no se defiende, sólo se protege. El resto de los niños hace un círculo para verlos pelear. El maestro Wedman los separa, pero en lugar de llevar al niño esquimal a la dirección del plantel, pide al resto del grupo que salgan del aula mientras él se queda a solas con el niño que está punto de

llorar. Peter Wedman explica las razones para no llevarlo a la dirección: el niño le contó a Wedman que detesta que le llamen esquimal tonto, como le llamó el niño caucásico. El docente esperó hasta que el niño volviera a guardar compostura para permitir al grupo entrar de nuevo al aula. Por tradición cultural, para un niño esquimal, es una grave vergüenza llorar enfrente de los demás. El maestro Wedman temía que, si eso ocurría, el niño jamás regresaría a la escuela. Otro problema que aborda el caso son los dilemas existenciales y la soledad que el docente Wedman enfrenta en una comunidad racialmente dividida entre esquimales y blancos.

Kleinfeld (1988, p. 6) señala que el caso es deliberadamente ambiguo. El propósito central del caso es mostrar a los estudiantes cómo se crean los problemas en las aulas multiculturales, es decir, con niños que provienen de diversas etnias. La autora emplea este caso para mostrar cómo se desarrolla la manera profesional de pensar de docentes expertos:

- Aprender de manera vicaria qué tipo de problemas caracterizan a la docencia.
- Ejemplificar cómo un docente experto construye y deconstruye problemas educativos.
- Exponer a un docente sofisticado que indaga y reflexiona sobre tales problemas.
- Proveer un repositorio de estrategias educativas para emplearse en situaciones análogas.
- Concientizar que la docencia es inherentemente una actividad ambigua que requiere una reflexión continua.

### ***El empleo de casos en la formación directiva***

El uso de casos en la formación directiva es más antiguo que en la formación docente. Existen decenas de libros de casos, antiguos y recientes (por ejemplo, Hoy y Tarter, 1995) que contienen casos para emplearse con fines parecidos a los que señala Kleinfeld, en especial para “enseñar a pensar como director o superintendente” a aquellos docentes que estudian un posgrado en administración educativa y tienen la expectativa de convertirse en directivos. Prepararse para ser un buen líder escolar implica muchos retos; no se aprende a través

de recetas o de guías, se aprende a través de la experiencia vicaria: el observar cómo otros líderes o directivos enfrentan los problemas cotidianos de la escuela, de sus buenas prácticas y desaciertos, y de otros problemas que enfrentan con docentes, padres de familia, comunidad y autoridades educativas. El método de caso es, como se ha mencionado, una manera inductiva de aprender de la experiencia, de las situaciones que otros directivos han experimentado y de “ponerse en sus zapatos”.

En la mayoría de los países, los directivos no reciben una preparación previa para ocupar el puesto (García Garduño, Slater y López-Gorosave, 2011). Existen estudios internacionales que identifican los problemas más comunes que enfrentan los directores escolares. Hobson y colaboradores (2003) encontraron que los más relevantes son: *a)* sentimientos de aislamiento y soledad; *b)* lidiar con el legado, práctica y estilo del antiguo director; *c)* lidiar con múltiples tareas y actividades, gestionar el tiempo y las prioridades; *d)* manejar el presupuesto escolar; *e)* implementar las reformas educativas y programas de mejora. En México, los problemas que enfrentan los nuevos directores escolares son: *i)* inasistencia y falta de compromiso de los docentes; *ii)* relación tensa con los padres de los alumnos; *iii)* carga administrativa y papeleo; *iv)* falta de apoyo de las autoridades, *v)* desempeño académico y disciplina de los alumnos, entre otros (García-Garduño, Slater y López-Gorosave, 2010).

Estudiar este tipo de situaciones a través del método de caso y por medio de videos, comunidades de práctica o programas formales de preparación puede proporcionar, tanto a los directivos noveles como a los experimentados, herramientas, reflexiones y estrategias que les permitirán analizar y enfrentar con más solidez los retos que conlleva el trabajo de liderazgo escolar. En Estados Unidos se han publicado docenas de libros de casos sobre liderazgo escolar; en México, los textos de Álvarez y colaboradores (2005) y el de Fierro y colaboradoras (2010) abordan casos de gestión directiva. El presente libro mantiene la intención de proveer a los directivos escolares de casos que contribuyan a tal propósito.

### ***Las reformas constructivistas a la formación docente y el empleo del método de caso***

Debido a que se considera que hay una relación entre calidad de los docentes y calidad de la educación, la formación docente y su desarrollo profesional es un

asunto que ocupa y preocupa a los sistemas educativos (Darling-Hammond y Loewenberg-Ball, 1998). De ahí que las reformas de los sistemas educativos no sólo se concentran en las escuelas, sino también en las instituciones dedicadas a preparar a los docentes. Estas reformas han cuestionado la calidad de la formación docente y han propuesto estrategias novedosas de formación que buscan alejarse de los métodos tradicionales, centrados en la enseñanza en lugar del aprendizaje. Una crítica constante a la formación docente es que se hace bajo el “método científico-deductivo” con poco contacto con la práctica. Se espera que los docentes en formación transfieran los conocimientos de la universidad o normal al aula. Sin embargo, este tipo de método de formación no ha dado los resultados esperados (Gall, 2000). De ahí que los sistemas de formación docente a nivel internacional han reformado el currículum y métodos de enseñanza.

### ***La formación docente en Estados Unidos y sus reformas***

Una de las naciones que ha mantenido una preocupación constante por reformar su sistema de formación docente es Estados Unidos. Ese país ha diseñado e implementado reformas a su sistema de formación docente desde el siglo XIX. En esa época, las escuelas normales se transformaron en universidades, ejemplo que han seguido otros países (México es una de las pocas excepciones). A partir del siglo XX, las reformas al sistema de formación docente se han repetido década tras década. Entre las más recientes se encuentran las reformas basadas en competencias en la década de los setenta (Edelfelt y Raths, 1998). En esa misma época se comenzaron a implementar reformas orientadas a preparar a los docentes bajo enfoques constructivistas: primero, bajo la influencia de Piaget y, posteriormente, en la década de los ochenta, bajo la influencia de un marco más amplio del constructivismo psicológico y socioconstructivismo (Cannella y Reiff, 1994). En la década siguiente, aparece el movimiento de estándares curriculares.

Las reformas constructivistas a la formación de docentes surgieron como una reacción crítica a la influencia del modelo técnico racional de formación o formación docente a través de expertos. Esto representó una fuerte carga de teoría y orientaciones que se esperaba que los nuevos docentes transfirieran a su práctica (Korthagen y Kessels, 1999). En la formación docente, el constructivismo buscaba crear un docente reflexivo, capaz de construir su propio conocimiento

pedagógico y vincular la teoría con la práctica. En suma, el conocimiento pedagógico de los profesores no debía ser entregado, sino activado (Wilson y Berne, 1999). Sin embargo, los esfuerzos realizados durante la década de los setenta no tuvieron efectos inmediatos.

En 1983, la Comisión Nacional sobre Excelencia en Educación (The National Commission on Excellence in Education, 1983), conformada por notables educadores e investigadores, publicó el informe “Nación en riesgo” (*Nation at Risk*), en el cual realizó una fuerte crítica del estado de la educación en Estados Unidos. El informe hizo notar las deficiencias en el curriculum del bachillerato y del tiempo tan limitado dedicado a cursar asignaturas relacionadas con las ciencias y matemáticas. Naturalmente, abordó la formación de los nuevos docentes: señaló que el curriculum le daba mucho peso a cursos sobre “métodos educativos” (entrecomillado en el original) a costa de cursos sobre las disciplinas, además de que los docentes tenían bajos salarios. La crítica al estado de la educación más fuerte se dio tres años más tarde.

Poco tiempo después de dicho informe, en 1985, el reconocido investigador L. Shulman, en su discurso como presidente de la AERA, propuso un nuevo enfoque para reformular los programas dedicados a la formación docente, al cual llamó “desarrollo del conocimiento docente” (L. Shulman, 1986). Este enfoque buscó superar la distinción tajante entre conocimiento o contenidos y la manera de enseñarlos. El autor señala, entre otras cosas, que su enfoque no intentaba denigrar la comprensión pedagógica o habilidad en la formación docente y que el mero contenido del conocimiento es probable que sea inútil si se considera ausente de su pedagogía. Lo que Shulman propone es combinar esos dos elementos —el contenido del conocimiento y su pedagogía— en la formación de los docentes. Shulman lo denominó “conocimiento del contenido pedagógico”. Cochran, King y DeRuiter (1991, p. 5) proporcionan una definición de este término:

El conocimiento del contenido pedagógico es un tipo de conocimiento que es único en los docentes y, de hecho, es característico de la docencia. Se ocupa de la manera en que los docentes relacionan su conocimiento pedagógico (lo que saben acerca de la docencia) con el conocimiento de la disciplina (lo que saben acerca de lo que enseñan), en el contexto escolar para enseñar a estudiantes específicos. Es su integración o la síntesis que los docentes hacen de su conocimiento pedagógico y el conocimiento de la disciplina.

Este conocimiento está constituido por: “conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del curriculum, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos y de sus características, conocimiento de los contextos educativos, conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos” (L. Shulman, 2005, p. 11). Es decir, el concepto incluye: los tópicos que regularmente se enseñan en una determinada área, las maneras más útiles de representar esas ideas, las analogías, ilustraciones, ejemplos y demostraciones más vigorosas; en síntesis, son las maneras de representar y reformular el conocimiento para hacerlo comprensible a otros (L. Shulman, 1986, p. 9). La aportación conceptual de Shulman y sus colaboradores fue un elemento clave en las reformas venideras de la formación inicial de los docentes. Este enfoque representó una nueva manera de concebir y valorar la importancia del conocimiento docente.

La Carnegie Foundation creó, en 1986, una comisión que preparó un informe sobre el estado de la formación de los nuevos docentes: *Una nación preparada: docentes para el siglo XXI (A Nation Prepared: Teachers for the 21<sup>st</sup> Century)*. Además de señalar las deficiencias en la preparación de los nuevos docentes, el informe hizo recomendaciones de lo que se debería hacer para corregirlas. El documento indica que los docentes deben tener una buena comprensión de cómo trabajan toda clase de sistemas físicos y sociales; que se debe fomentar la capacidad de pensar por sí mismos; que los docentes no acuden a la escuela para saber todo lo que tienen que saber, sino a saber dónde obtenerlo y cómo ayudar a otros a que les sea significativo (*The New York Times*, 1986, mayo 16). En estas recomendaciones se puede apreciar la necesidad de implementar el enfoque constructivista en la formación docente. Se espera que los estudiantes construyan su propio conocimiento, tengan un aprendizaje situado y experiencial que les lleve a construir el “conocimiento del contenido pedagógico, el saber docente”.

### ***Las reformas constructivistas a la formación docente en México y el empleo del método de caso***

México también parece estar insatisfecho y preocupado con la calidad de la formación de los nuevos docentes; el curriculum de la educación normal se ha

reformado en varias ocasiones. Sin embargo, fue hasta la reforma más reciente, ocurrida en 2012, que se declaró la intención formal de emplear métodos constructivistas y el método de caso en la formación docente. Durante los años 1969-1975 ocurrieron cuatro reformas al plan de estudios. La reforma de 1969 separó la secundaria de la normal; la de 1972 hizo equivalente la formación normalista al bachillerato. Las reformas a los planes de estudio 1975 y 1975 reestructuraron redujeron el número de asignaturas y suprimieron algunas relacionadas con las didácticas de las disciplinas y adicionaron otras (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2012).

La reforma más notable fue la de 1984. El acuerdo 134 estableció que la educación normal inicial tuviera el grado de licenciatura (*Diario Oficial de la Federación*, 1984). Esta nueva reforma a la educación normal le dio mayor importancia a los contenidos teóricos y a la investigación, así como a la reflexión e investigación de la práctica docente por profesores y estudiantes. Sin embargo, como señala el propio diagnóstico de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1997), sus propósitos se cumplieron parcialmente. Ese mismo diagnóstico señala: “que no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa” (p. 17). Como se puede apreciar, el diagnóstico señala que el Plan 1984 no fomentaba de manera eficaz el conocimiento profesional del nuevo docente y la relación de la teoría con la práctica. Las evaluaciones realizadas sobre la formación de docentes bajo este plan (SEP, 1994a, 1994b) revelan las deficiencias de la formación de los nuevos docentes y la insuficiente preparación académica de sus profesores.

En 1997 se reformó nuevamente el curriculum o plan de estudios de la normal. El Plan 1997 vinculó el perfil deseable con el curriculum; se organizó por medio de competencias y le otorgó más relevancia a la práctica docente y a las experiencias formativas de los estudiantes (SEP, 1997). Un estudio realizado con egresados de este plan (Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación Pública, 2010) reveló, entre otros aspectos, debilidades en la formación y un desequilibrio en los objetivos de planes y programas.

El Acuerdo 649 (*Diario Oficial de la Federación*, 2012) reformó el Plan 1997. “El plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria 2012” (de ahora en adelante, Plan 2012) trata de vincular el enfoque pedagógico de los nuevos planes de estudio de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) con

los de la normal. Se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa, que están en consonancia con los modelos y enfoques propuestos en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo nacional. Estos cambios buscan darle coherencia a la estructura curricular; plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades educativas.

Por primera vez, en el Plan 2012, aparece el enfoque centrado en el aprendizaje, el cual cuestiona la enseñanza tradicional y toma como referente principal la concepción constructivista y socioconstructivista del aprendizaje. El Acuerdo 649 detalla los enfoques constructivistas que se deben emplear para operar esta nueva reforma: “aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en el servicio, aprendizaje colaborativo, detección y análisis de incidentes críticos y aprendizaje y aprendizaje basado en casos de enseñanza”. Esta innovación se refrenda y amplía en los nuevos planes de estudio de formación docente (preescolar, primaria, secundaria en sus diferentes modalidades) fomentan con mayor nitidez el empleo de métodos de constructivistas, entre esos el aprendizaje basado en casos de enseñanza y detección y análisis de incidentes críticos (SEP, 2018)

### ***Los casos e incidentes: una manera de promover la enseñanza constructivista***

Parece que la formación docente en México está incorporando las nuevas tendencias contemporáneas en la formación docente, las cuales tienen un enfoque constructivista. Por ejemplo, el Plan 2012 se declara constructivista y recomienda estrategias de aprendizaje relacionadas con dicho enfoque. Para fines didácticos, conviene clarificar que los principios constructivistas a los que se adhiere este plan son: aprendizaje auténtico, aprendizaje colaborativo y enseñanza situada. No obstante, el Acuerdo 649 que establece el Plan 2012 se limita a mencionar los principios constructivistas y los casos e incidentes, pero no distingue los principios y métodos constructivistas de los instrumentos para desarrollarlos. A nuestro parecer, conviene situar que el método de caso y los incidentes pueden ser los instrumentos para desarrollar esos principios constructivistas.

El método de caso y los incidentes son instrumentos poderosos para aplicar los principios de la enseñanza constructivista, aprendizaje colaborativo y situado, como lo establece el Plan 2012. No existe un método unificado del constructivismo, sino enfoques convergentes, entre los que destacan el socio-constructivismo, el aprendizaje y enseñanza situada, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje colaborativo. El documento de la reforma no abunda sobre los principios del constructivismo. Como se sabe, el constructivismo y socioconstructivismo son una amalgama de enfoques que provienen de las teorías de Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky, entre otros. Ambos enfoques coinciden en que los individuos construyen su propia comprensión y conocimiento del mundo y que, entonces, los docentes son facilitadores y guías del aprendizaje. La enseñanza y aprendizaje constructivista se caracterizan por:

- Una filosofía del aprendizaje basada en el principio de que, a través de la reflexión sobre nuestras experiencias, construimos el mundo en que vivimos.
- Los aprendices construyen el conocimiento por sí mismos.
- Es una teoría del conocimiento basada en la premisa de que el conocimiento es construido físicamente por los aprendices que están comprometidos en un aprendizaje activo; que el conocimiento es construido socialmente por los aprendices, quienes comunican su significado a otros. El conocimiento es construido a través de las interacciones con el entorno; el conocimiento no es absoluto, no está separado ni es independiente del que conoce (Mindano eLearning Space, 2005, p. 9).

Estos principios conllevan, necesariamente, un modelo de enseñanza diferente y hasta opuesto al modelo tradicional de enseñanza basado en la conferencia magistral. En la tabla 2 se ilustran dichas diferencias.

Aunque el método de caso tiene más de un siglo en función y es, naturalmente, anterior a los enfoques constructivistas, sus principios y estrategias didácticas parecen haber estado diseñadas por los mismos teóricos y didactas del constructivismo. La didáctica de la enseñanza del método de caso embona como una mano a un guante con los modos de enseñanza que se ilustran en la tabla 2. Asimismo, es un medio poderoso para llevar, en términos de Vygotsky, a la “zona de desarrollo próximo” a los estudiantes, ya que pueden desarrollar conocimientos

y habilidades hasta el límite, pues demanda de los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, creatividad y ampliar su conocimiento para analizar la situación del caso al tiempo que crean alternativas de solución.

**Tabla 2. Modos de enseñanza en el modelo tradicional vs. constructivista**

Modos	Modelo tradicional	Modelo constructivista
Dependencia de los libros de texto.	•	
Los estudiantes se vinculan por medio del diálogo.		•
El conocimiento como absoluto.	•	
El mundo es real y estructurado.	•	
El aprendizaje es un cambio en los estados mentales.		•
El aprendizaje como obtención de conocimiento.	•	
El docente como un canal de información.	•	
El docente como un guía y facilitador.		•
Centrado en el desarrollo de conceptos y comprensión profunda.		•
Construcción del conocimiento más que reproducción.		•
Aprendizaje por descubrimiento (andamiaje).		•
Uso de los errores de los estudiantes.		•
El aprendizaje como producto de la enseñanza.	•	

Fuente: Mindano eLearning Space (2005).



# 2

## Cómo emplear el método de caso en la formación docente y directiva

---

El presente capítulo aborda los fines, ventajas y limitaciones del método de caso, así como las técnicas y estrategias para conducir una clase bajo dicho sistema. Existe abundante literatura sobre el tema; la mayoría ha sido producida por profesores de las escuelas de negocios y administración de empresas de Estados Unidos y de Europa. Sin embargo, aquí nos basaremos fundamentalmente en las aportaciones de los teóricos y didactas estadounidenses de escuelas de educación y centros de investigación que, como se vio en el capítulo anterior, han sido los pioneros en el empleo de este método en la formación y desarrollo profesional docente y directivo.

### ***Beneficios del empleo del método de caso***

Los hermanos Upinder Dhar y Santos Dhar, profesores de administración en instituciones universitarias de la India, hacen una de las mejores síntesis de las razones para emplear el método de caso en la formación de administradores de empresas, las cuales pueden extenderse a la formación docente y a otras disciplinas que tengan como fin esencial la formación profesional. Los argumentos

de los Dhar son convincentes y poco se debe agregar; están basados tanto en su propia experiencia como en la sabiduría didáctica acumulada durante más de un siglo del empleo de este método. Ellos (Dhar y Dhar, 2007, pp. 6-7) señalan que este método promueve:

- *Traducir el conocimiento en acción.* Los libros de texto, afirman los autores, proporcionan los conceptos en una secuencia lógica, sin embargo, el éxito de un administrador —o docente, en nuestro caso— depende más de su actuar y de la dinámica de la situación que de conocimiento conceptual. Los casos facilitan que los estudiantes decidan sobre una situación dada y que, por tanto, relacionen esto con el conocimiento textual. Es como un arquitecto que puede hacer varios cambios en el plano en lugar de desbaratar y reconstruir el edificio. Los estudiantes pueden considerar varias alternativas de solución.
- *Oportunidad para analizar.* Los autores advierten que, mientras el lector de un caso tiene la oportunidad de analizar y descubrir los ingredientes, el libro de texto proporciona estándares. Por ejemplo, un médico conoce la teoría de la medicina de una manera normativa, pero la administración de las dosis, la potencia y la frecuencia del medicamento pueden depender de muchos factores sobre los cuales se tiene que decidir en el diagnóstico del caso, evaluación de alternativas y selección de un tipo específico de tratamiento.
- *Oportunidad para la autodeterminación.* En el estudio de una situación de caso, todas las decisiones son tomadas a través de la lectura; no son una imposición de respuestas o soluciones. La práctica hace al hombre perfeccionarse y los casos proveen una amplia oportunidad para hacer análisis propios y tomar decisiones autónomas.
- *Exposición a situaciones múltiples.* Dhar y Dhar afirman que el conocimiento provisto por los libros de texto es estandarizado, pero requiere modificarse en diferentes situaciones. En la administración de empresas y también en otras profesiones, el conocimiento es contingente, es decir, su aplicación depende de la situación específica. En la práctica del método de caso, los casos se toman de una variedad de situaciones que desarrollan habilidades amplias en los estudiantes dispuestos.
- *Un ámbito para la creatividad.* Aprender de los libros de texto sólo aporta principios generales. Las situaciones de los casos proporcionan un

ámbito para desarrollar la creatividad; los casos representan una oportunidad para ensayar soluciones innovadoras a problemas reales.

- *Inculca el hábito de lectura cuidadosa.* De acuerdo con Dahar y Dhar, es frecuente que los lectores de libros de texto sólo hojeen sin poner mucha atención a los detalles, los cuales pueden tener asuntos importantes que no siempre se notan a simple vista. En la lectura de un caso, uno se da cuenta de este hecho y, entonces, intenta poner atención a los aspectos importantes escondidos dentro de los detalles superficiales.
- *El aprendizaje se vuelve interesante.* Leer textos conceptuales y memorizarlos sin un conocimiento de dónde se aplican esos principios no es interesante para los estudiantes. Cuando se intenta aplicar esos principios a la solución del caso y leer la narración de los hechos, se genera el interés en el proceso de aprendizaje.
- *El aprendizaje se vuelve desafiante.* El hecho de sólo leer conceptos no provoca un desafío. Por otro lado, cuando uno busca soluciones, el aplicar esos principios, o el tomar decisiones, genera que intentarlo se vuelva más desafiante y, por tanto, uno está motivado a hacer su mejor esfuerzo.
- *Desarrollo del razonamiento lógico y comunicación efectiva.* Para Dahar y Dhar, el análisis de caso y la preparación de una solución permite que uno mire los aspectos en una secuencia lógica y que la razone. De manera similar, la preparación de una solución, ya sea oral o escrita, requiere de una comunicación eficaz. Respuestas incoherentes o ilógicas no conducen a ningún lado. El ego del analista del caso está también comprometido. Entonces, el proceso se vuelve más eficaz que otros métodos de aprendizaje.

## **Beneficios del método de caso en la formación docente**

Además de L. Shulman, las más importantes propugnadoras y pioneras del empleo de casos en la formación docente son las estadounidenses J. Shulman, J. Kleinfeld, S. Wasserman y K. Merseth.

De acuerdo con J. Shulman (2000, p. 2), el método de caso empleado apropiadamente puede: “ayudar a los docentes a cerrar la distancia entre teoría y práctica, destacar aspectos y enmarcar problemas que se dan en situaciones ambiguas, interpretar situaciones desde múltiples perspectivas, identificar puntos

de decisiones cruciales y posibilidades para la acción”. La autora también considera que los casos pueden servir para reconocer los riesgos y beneficios potenciales de determinadas prácticas o situaciones y poner a prueba principios de la enseñanza en situaciones reales en el aula. J. Shulman (J. Shulman y Colbert, 1987) fue una de las primeras autoras que reconoció y promovió el empleo del método de caso como instrumento de mentoría para los docentes novatos; los mentores, docentes experimentados, emplean casos de enseñanza para guiar el desarrollo profesional de los docentes noveles. Asimismo, J. Shulman (2002) enfatiza la importancia que tiene este método en el desarrollo profesional de los docentes en servicio.

Por su parte, Kleinfeld (1988, p. 1) afirma que el método de caso desarrolla la manera en que los docentes expertos piensan. Los casos de enseñanza promueven en los docentes en formación un modo particular de pensamiento que es característico de los docentes expertos. Asimismo, los casos de enseñanza desempeñan un papel importante tanto en la preparación emocional como en la intelectual para enfrentar los problemas de las aulas multiculturales y en la legitimación de la discusión de factores educativos críticos —por ejemplo, la personalidad docente— que la tradición positivista de investigación docente ignora.

Merseth (1996, pp. 16-19) amplía la lista de beneficios que conlleva el empleo de método de caso en la formación docente:

1. *Los casos ayudan a desarrollar habilidades de análisis crítico y resolución de problemas.* Merseth afirma que una de las ventajas más citadas de la enseñanza basada en casos en otros campos profesionales es su eficacia en ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de análisis crítico, resolución de problemas y pensamiento estratégico. Los casos bien diseñados pueden auxiliar a los estudiantes a observar cuidadosamente, hacer inferencias, identificar relaciones y formular principios bajo los cuales el problema del caso está organizado.
2. *La enseñanza basada en caso anima la práctica reflexiva y la acción deliberativa.* Merseth señala que los docentes expertos no sólo tienen habilidades de análisis, sino también pericia en la toma de decisiones y de actuación. El empleo de casos en la formación de administradores de empresas y docentes se enfoca en análisis de los problemas con el

fin de formular un plan de acción. Los casos proveen a los estudiantes con la oportunidad de generar planes estratégicos y predecir consecuencias e implicaciones. El método de caso, al promover que los estudiantes deliberen y elijan entre interpretaciones que rivalizan, es un paso para la reflexión, como lo sugieren Schön y Dewey.

3. *Los casos ayudan a los estudiantes a familiarizarse con el análisis de situaciones complejas que no necesariamente representan una correspondencia entre la teoría y la práctica.* Merseeth advierte que la docencia no es genérica ni simplista y, en consecuencia, necesita un medio que la represente de manera más precisa. Los casos son excelentes vehículos para llevar “pedazos de la realidad” al aula. Los buenos casos y su buena enseñanza funcionan como un antídoto de la simplificación extremista de la realidad; mueven a los estudiantes a lograr más sensibilidad al contexto y sus peculiaridades. Esta técnica, afirma Merseeth, expone a los aprendices a diferentes interpretaciones de situaciones complejas y les proporciona la oportunidad de examinar y ensayar las habilidades requeridas para ser un docente eficaz.

La enseñanza basada en casos involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje. Las preguntas sobre un caso bien construido —por ejemplo, “¿qué debería hacer el docente?”— provocan que los docentes en formación se movilicen, es decir, que pasen de ser receptáculos pasivos a activos y fomenten un aprendizaje participativo. Aunque esa movilización no siempre es fácil, los estudiantes descubren, en poco tiempo, que la enseñanza basada en casos es intensa y comprometida. Los estudiantes llevan sus valores y conocimientos previos a la discusión del caso. Con frecuencia, los programas dedicados a la formación docente ignoran los conocimientos que tienen los docentes novatos. Como resultado de eso, los pensamientos o representaciones erróneas o nociones inexactas que tienen los docentes son resistentes al cambio porque no se articulan y se hacen conscientes en los docentes principiantes. Los casos son un buen vehículo para aflorar ese tipo de representaciones y nociones.

4. *El método de caso promueve la creación de una comunidad de aprendizaje.* De acuerdo con la autora, un elemento central en las reformas para reestructurar el desarrollo profesional docente es la necesidad de que los

profesores puedan trabajar en equipo. Otro elemento es incrementar el empoderamiento y liderazgo compartido.

Kleinfeld (1991, p. iii) es una de las académicas más prolíficas sobre el uso de casos en la formación docente. Para esta autora, la ventaja del empleo de los casos es el incremento de las habilidades para:

- Identificar los aspectos en una situación problemática y abordar estos problemas de una manera productiva.
- Entender la complejidad de los problemas profesionales y en qué medida los aspectos éticos interpersonales y políticos pueden estar implícitos en lo que aparentemente son meras decisiones rutinarias en el aula de clases.
- Aplicar a situaciones concretas conceptos teóricos y hallazgos de la investigación.
- Identificar un número de posibles estrategias para manejar las situaciones.

En síntesis, el estudio de casos entre los estudiantes puede promover el desarrollo docente, cerrar la brecha entre teoría y práctica y una “comunidad de práctica”; esto es, compartir aprendizajes para desarrollar un conocimiento especializado, formar hábitos de colaboración que se reflejarán en la práctica de la profesión docente, la cual cada vez demanda más la colaboración y trabajo en equipo. Otro hábito importante asociado al método de caso es la reflexión sobre los problemas que el nuevo docente enfrentará en la práctica profesional, esto es, según L. Shulman, el desarrollo y empleo de “conocimiento del contenido pedagógico”, así como la reflexión sobre su propia práctica a través de acciones similares que los casos estudiados describen, asimismo, el desarrollo de habilidad de análisis crítico toma de decisiones y creatividad para avizorar planes de acción para superar los problemas analizados. Se puede concluir con lo que señala Wasserman (1993, p. xiii): los casos no intentan presentar la cara triste de la docencia, lo que persiguen es proporcionar un retrato de la vida escolar, planteando situaciones que buscan ser esclarecidas e informadas. La autora agrega que si a través del estudio de casos se desarrollan habilidades en los docentes para ver más allá de la superficie y sentirse preparados para lidiar con significados más complejos, entonces los casos han cumplido con su propósito.

### ***Limitaciones del método de caso***

El método de caso no es la panacea para todos los males de la docencia tradicional; como cualquier método de enseñanza, tiene limitaciones. El tema, como ya se mencionó, ha sido más estudiado en las escuelas de leyes —más de un siglo— y administración de empresas —casi un siglo— de la Universidad de Harvard. Las limitaciones se pueden agrupar en dos temas: las que conciernen al caso en sí mismo y las que se refieren a su empleo en aula por los profesores y estudiantes.

Las limitaciones de su empleo en las escuelas de leyes (Dinerstein, 2011) tienen que ver con una dependencia de los resúmenes de los casos de apelaciones, la tendencia de muchos de los proveedores de los casos —los docentes— a dar poca atención a los asuntos de imparcialidad y justicia, y el fomento de la pasividad de aquellos estudiantes que no se involucran en la discusión. Por otro lado, para el segundo y tercer años de estudio, los estudiantes tienen menos ganancias en el empleo de este método.

Un buen resumen de las limitaciones de su empleo en las escuelas de administración es el de Škudienė (2012), profesora de la University of Management and Economics de Lituania. En relación con los casos de enseñanza, la autora señala que tienen límites en la manera en que presentan la realidad de una organización: pueden proporcionar una visión engañosa o simplificada, o reflejar los hechos de manera inexacta o incompleta. Asimismo, señala que pueden tener características complejas —hechos irrelevantes, callejones sin salida, caracteres sesgados o testimonios limitados— sobre la situación. En estas circunstancias, frecuentemente se deben inferir varios hechos o situaciones que no están contenidas en el caso; o bien, en ocasiones, es difícil desentrañar el caso porque es narrado en una estructura no lineal.

Škudienė (2012, pp. 21-22) advierte, en relación con el manejo en el aula, que, para los estudiantes, el proceso de identificación puede ser doloroso debido a que los problemas proporcionados por el caso pueden ser analizados desde diferentes perspectivas y hacerlos sentirse perdidos o frustrados al grado de detestar este método. En cuanto a los docentes, la autora afirma que tienen que emplear un tiempo considerable en la preparación de la sesión; además, el estar acostumbrados al método tradicional y a no a ser co-aprendices puede provocarles incomodidad e inseguridad, debido a que no tienen el control de la dinámica de

la sesión. Asimismo, los docentes se sienten más comprometidos a motivar y hacer más activa la dinámica de la sesión para que los estudiantes se involucren. Estos aspectos pueden hacer que el docente desista de emplear este método de enseñanza y que los estudiantes lo secunden.

En cuanto a las limitaciones específicas de su empleo en la formación docente, no existen referencias abundantes. Kleinfeld (1990) señala que el método de caso no es una manera sistemática de transmitir hechos, organizar el conocimiento o enseñar sistemas pedagógicos; tampoco provee la práctica de las habilidades pedagógicas de los estudiantes. El método, afirma la autora, es un suplemento, más que un reemplazo de otros métodos de preparación de los docentes, aquellos que lo emplean temen que la clase degenere en un intercambio sin dirección de opiniones personales. La autora señala que otra limitación es el escaso número de casos existentes.

Merseth (1996) y Carter (1993) concuerdan en que una de las principales limitaciones es la calidad heterogénea y la disponibilidad de buenos casos. Asimismo, Merseth considera que existen pocas oportunidades para que los docentes escriban casos e integrarlos al currículum. Estas limitaciones son ostensiblemente mayores en otros países como México, en donde apenas si se asoma como una posibilidad el empleo de método de caso en la formación docente. Para difundir su empleo, se requiere de seminarios y talleres para escribir casos y orientar sobre su empleo en el aula. Esta publicación pretende contribuir a subsanar dichas limitaciones.

### **Cómo facilitar el empleo de los casos tipo Harvard**

El Plan 2012 recomienda el empleo de “aprendizaje basado en casos”, el cual es otra denominación del método de caso. Existen varias clasificaciones de tipos de caso que se pueden emplear en el aula, las más amplias incluyen hasta más de dos docenas de diferentes tipos de casos. Para los propósitos de este libro, se empleará la clasificación fundamental propuesta por Berger, Stratton, Thomas y Cook (2011): “casos tipo Harvard e incidentes”. Esta clasificación se puede dividir en dos: *i)* el caso clásico, que consiste en una amplia narrativa de más de diez y hasta cincuenta páginas con apéndices —por ejemplo, el

“Malestar del espíritu”, al que hicimos referencia en el capítulo anterior—, y *ii*) el minicaso, cuya extensión es, usualmente, de siete o diez páginas. Estos casos se construyen con base en hechos reales, no ficticios, y pueden ser realizados a través de recolección de datos de los protagonistas y testigos del evento por medio de una búsqueda en la biblioteca, en internet o ambos. Debido a que es oneroso desarrollar casos clásicos tipo Harvard, el desarrollo y empleo de los minicasos se está popularizando.

Una de las tipologías más aceptadas de los casos tipo Harvard es la de Ellet (2007); el autor los clasifica en cuatro tipos:

1. *Casos de problema*. Es un caso que narra una crisis o situaciones conflictivas y en donde no hay una solución clara. Varios de los casos que se incluyen en este libro son de este tipo.
2. *Casos de decisión*. El caso está dedicado fundamentalmente a narrar decisiones y opciones de los protagonistas. Por lo regular, no proporciona argumentos acerca de cuál es la mejor decisión.
3. *Casos de evaluación*. Este tipo de casos está dedicado a valorar las fortalezas y debilidades de una situación o programa. Los estudiantes deben, primero, determinar los criterios que emplearán para evaluarlo.
4. *Casos de reglas*. Este tipo de casos no son comunes en la formación docente. Están más relacionados con las áreas de finanzas y negocios; se emplean, por ejemplo, para analizar situaciones financieras de una compañía, su valor, entre otros elementos.

Las historias incluidas en este libro corresponden a minicasos tipo Harvard y algunos incidentes, como “La baja definitiva de Juan Benito Torres”.

### ***El método de caso: cómo implementarlo en el aula***

La metodología para conducir una clase bajo el método de caso está consolidada desde hace varias décadas. La Escuela de Negocios de Harvard y sus profesores han sido los que más han cultivado este enfoque; Gragg (1940) fue uno de los primeros en delinear la manera de conducir una clase bajo esta metodología. Se considera a Ronald Christensen, también profesor de esa escuela,

el más célebre didacta del método de caso; una autoridad mundial en la materia (*Harvard Gazette Archives*, 1999, sept. 16). Probablemente, las publicaciones más citadas en la literatura sobre el tema son dos obras de este autor y sus colaboradores: *Education for judgement. The artistry of discussion leadership* (Christensen, Garvin y Sweet, 1991) y *Teaching and the case method* (Barnes, Christensen y Hansen, 1994).

Dada la orientación constructivista del método de caso, uno de sus presupuestos básicos es el rechazo a la enseñanza tradicional basada en el método de la conferencia. Garvin (1991) señala que este método descansa en la idea de que la docencia es “contar, decir”. El objetivo principal es la transferencia de información de un experto —el docente— a unos novatos —los estudiantes—. El experto controla el programa, la secuencia y el ritmo. Los novatos toman apuntes y absorben la información; este enfoque, añade Garvin, domina la educación moderna. Las objeciones a este método o enfoque de enseñanza tradicional se pueden clasificar en tres categorías (Garvin, 1991, pp. 4-5): “cognitivas, filosóficas y pragmáticas”.

Las “objeciones cognitivas” se manifiestan debido a las limitaciones del método de conferencia, el cual parte del presupuesto de que los estudiantes pueden asimilar gran cantidad de información, independientemente de que la usen o no. El autor (Garvin, 1991) cita estudios que indican que el estudiante puede olvidar hasta un cincuenta por ciento de esa información en pocos meses; para que ocurra un aprendizaje, señalan, el estudiante debe estar activo. Sobre la “objeción filosófica”, Garvin menciona que el debate es sobre los fines más que sobre los medios. El modelo tradicional implica que el objetivo primario de la educación es la transferencia de información: hechos, teorías y modos de análisis deben ser comunicados de manera tal que cada generación pueda construir basándose en los éxitos de sus predecesores. De acuerdo con este punto de vista, el conocimiento es el núcleo del aprendizaje y la mejor manera de transmitirlo es la conferencia, impartida por expertos a novatos. La tercera objeción es la “pragmática”; a muchos estudiantes no les gusta el método de conferencia, de acuerdo con estudios citados por el autor, y ésta es responsable, en gran medida, de su apatía y aburrimiento. Los estudiantes están desencantados con la educación tradicional y la alternativa que Garvin (1991) plantea al método tradicional es el método de caso.

## **Casos vs. enseñanza tradicional: ¿qué elegir?**

Como se ha visto, el método de caso tiene muchas virtudes pedagógicas. Sin embargo, no siempre es el método idóneo de enseñanza; todo depende de los objetivos del curso y de las características de los estudiantes y el docente. Existen investigaciones que señalan que el método tradicional es más apto para los cursos introductorios y para estudiantes que cursan los primeros semestres de una carrera (Kester, Hoover y McGoun, 2004, abril). En un curso sobre desarrollo infantil dirigido a estudiantes que cursaban la carrera docente, no existieron diferencias en el aprendizaje entre aquellos que tomaron el curso bajo la modalidad del método de caso y otros bajo la clase tradicional. Sin embargo, los estudiantes de la clase tradicional obtuvieron mejores calificaciones en el examen (Struyven, Dochy y Janssens, 2010).

Además del tipo de curso y estudiantes, otro factor decisivo es la preparación del docente. Su empleo en la formación docente en México apenas empieza. Los docentes, con el fin de irse aclimatando y aprendiendo a emplear este método, podrían emplearlo de manera combinada, hasta llegar a sentirse cómodos en su manejo. Cambiar de método, de la clase tradicional al método de caso, es un giro de ciento ochenta grados: de un aprendizaje centrado en el docente, a otro centrado en el estudiante. Este cambio constituye un desafío y puede ser difícil y hasta tortuoso en sus primeras etapas (Christensen, Garvin y Sweet, 1991). Al principio, dependiendo de los objetivos del curso, el docente puede combinar el método de caso con el de conferencia. Todo esto dependerá de los objetivos generales del curriculum y, sobre todo, de los propósitos del curso en cuestión.

Existen dos maneras básicas de aplicar el método de caso. La primera es la clásica, en la cual todo el curso está cimentado en los casos. En el cierre de la sesión, los análisis, conclusiones, recomendaciones y planes de acción realizados por el grupo se confrontan e interpretan a la luz del estado del conocimiento sobre el tema. Para llevar esto a cabo es necesario que el docente asigne lecturas y actividades de búsqueda de información que puedan ayudar a explicar el problema en un contexto más amplio, así como a fundamentar y ampliar las conclusiones y planes de acción.

La segunda manera es combinar el método de caso con la clase tradicional o de clase magistral. En esta modalidad, primero se estudia la teoría y luego se

trata de aplicar al análisis del caso de enseñanza. Estas dos maneras tienen otras variantes. De acuerdo con Lynn (1999), las cuatro modalidades centrales entre las que el docente puede seleccionar en función de los objetivos del curso y de sus preferencias son:

- Comenzar el curso con la modalidad de conferencia y terminar con el análisis de un caso.
- Comenzar con el análisis de un caso y terminar con conferencia.
- Intercalar conferencia y casos a lo largo del curso o sesión.
- Comenzar con clases magistrales y terminar la sesión —incluso el curso— con el análisis de un caso.

### **Pasos básicos que se emplean en el método de caso**

La parte central del método de caso es su discusión en el aula. Christensen, Garvin y Sweet (1991) consideran que la coordinación de la discusión por parte del docente es un arte y un ejercicio de liderazgo, no sólo una técnica. Debido a que en México y otros países el empleo del método de caso en la formación docente es novedoso, no existe mucha experiencia por parte de los docentes en la práctica de este método. De ahí que es recomendable que los docentes cursen seminarios y talleres para su formación y práctica. No obstante —como ocurrió con el que esto escribe—, al principio, la práctica de este método puede ser titubeante o tener un éxito limitado. El docente debe ser paciente y tener en cuenta que la práctica de método exige una manera diferente y, a veces, opuesta a la enseñanza tradicional.

Pasos para aplicar el método de caso en aula. Entre los seguidores del modelo Harvard de enseñanza de caso, existe consenso acerca de los pasos o etapas para aplicar este método.

1. Analizar los objetivos del curriculum y el curso.
2. Selección del caso.
3. Preparación para la discusión del caso.
4. Discusión del caso.
5. Evaluación del aprendizaje del caso.

### ***Paso 1. Analizar los objetivos del currículum y el curso***



**Figura 1. La taxonomía de Bloom y la selección de un caso de enseñanza**

Fuente: elaboración propia con base en Gross (1991).

La primera tarea que debe analizar el docente es definir cómo el método de caso puede contribuir a desarrollar los objetivos del currículum y del curso en particular. J. Shulman (2000) señala que el método de caso debe insertarse dentro de un currículum que se manifieste a favor de su empleo en la formación de docentes. La selección de una estrategia pura o combinada, esto es, basada sólo en casos o combinada con otros métodos de enseñanza, dependerá, sobre todo, de los objetivos del curso en cuestión. La figura 1 ilustra los objetivos de la taxonomía de Bloom y las acciones que conlleva.

Los casos de enseñanza son adecuados para fomentar el desarrollo de habilidades complejas, como la aplicación de conocimientos, el análisis de una situación o práctica, la síntesis y la evaluación. Si el curso en el que se aplicará este método tiene como objetivos fundamentales el conocimiento, la comprensión y el cubrir una gran cantidad de contenidos, es conveniente combinar el método de caso con el de conferencia y otros métodos tradicionales de enseñanza. Dooley y Skinner (1977), hace casi cuatro décadas, analizaron cuáles son los tipos de objetivos que mejor se acomodan al método de caso y el papel del docente. Como se puede observar en la tabla 3, los tipos de casos son adecuados para el desarrollo de habilidades, valores, actitudes y para desarrollar juicios. En cambio, su papel es más limitado en la adquisición de conocimientos y desarrollo de conceptos. El papel del docente como actor central se desarrolla noventa y cinco por ciento en la adquisición de conocimiento y se reduce hasta en

cinco por ciento en el desarrollo de juicios. Es decir, el método de caso requiere, necesariamente, que el docente asuma el papel de facilitador en lugar de conferencista. En los objetivos relacionados con la comprensión de técnicas y adquisición de habilidades, el docente podría combinar el método de caso con el de enseñanza tradicional.

**Tabla 3. Objetivos de aprendizaje y aplicación del método de caso**

Objetivo de aprendizaje	Tipo de caso empleado (ejemplo)	Aplicación del método de caso	Papel del docente	El docente habla
Adquirir conocimiento	1. Descripción de una práctica	Muy limitado	Narrar, exponer, iluminar, proveer su conocimiento de experto	95%
Desarrollar conceptos	2. Exposición de un problema	Limitado	Explicar taxonomías y relaciones	85%
Comprender técnicas	3. Problema	Razonable	Explicar la técnicas y sus derivaciones	70%
Adquirir habilidades en el uso de la técnica	4. Una situación breve, estructurada y realista	Bueno	Preguntar y explorar para un desarrollo realista de la técnica	35%
Adquirir habilidades en el análisis de un problema	5. Un recorte complejo y poco estructurado de una situación	Excelente	Explorar, clarificar, interrelacionar	10%
Adquirir habilidades en la síntesis de un plan de acción	6. Un problema con un claro énfasis en la acción	Excelente	Hacer preguntas desafiantes, extrapolar, <i>role playing</i>	10%
Desarrollar valores y actitudes útiles	7. Tipo de casos 5 y 6, y otros que hagan énfasis en protagonistas clave	Excelente	Destacar el problema de las actitudes/valores del protagonista	10%
Desarrollar juicios maduros, conocimiento	8. Un problema real, complejo y poco estructurado	Excelente	Dar retroalimentación, plantear el problema de otra manera, escuchar	5%

## ***Paso 2. Selección del caso***

La selección del caso depende también de los objetivos que se pretendan lograr. En la tabla 3, Dooley y Skinner sugieren que el docente seleccione el contenido de un caso: problemas complejos, ambiguos, poco estructurados o con énfasis en la acción, con el fin de desarrollar objetivos de la parte superior de la pirámide de Bloom (véase figura 1), esto es: evaluación, síntesis, análisis y aplicación, o bien, una situación más concreta y estructurada para desarrollo de objetivos relacionados con la comprensión, el conocimiento y también, en cierta medida, la aplicación.

Asimismo, el docente debe tomar en cuenta la calidad del caso. Wasserman (1993) sugiere dos criterios para evaluar la calidad de un caso: el primero es la “concordancia con los TEMAS del curriculum” que, como se ha visto, es la relación entre los objetivos de éste y el curso; el segundo es la “calidad del relato”, Wasserman menciona que es probable que un relato bien escrito despierte el interés de los estudiantes. El docente puede analizar esa calidad a través de preguntas como las siguientes:

- ¿El relato atrapa al lector?
- ¿Permiten las frases descriptivas que el lector se forme una imagen mental de las personas, los lugares y acontecimientos mencionados?
- ¿El relato permite a los lectores identificarse con los personajes y sentir algo por ellos?
- ¿El argumento es realista?

## ***Paso 3. Preparación para la discusión del caso***

1. *Leer el caso.* Tanto el docente, facilitador —o “líder”, como le llama Christensen— y el estudiante deben hacer una lectura cuidadosa del caso. Judith Shulman (2000) señala que se aplica una regla cardinal: “el tener una buena comprensión del caso y sus matices”. Esto, agrega la autora, se aplica a todos los casos, pero es crucial cuando se trata de uno que aborda asuntos delicados, como en dos de los ejemplos incluidos en este libro: “¿Apoyo o abuso sexual de un maestro?” y “El cierre de la escuela ‘Metepec’”. Los didactas del método recomiendan leer dos o más veces el caso para tener una buena comprensión sobre éste y de aspectos no

fácilmente vistos en la primera lectura. J. Shulman (2000, pp. 67-68) sugiere las siguientes recomendaciones para lograr este fin:

2. *Preguntarse durante la lectura: ¿qué me emociona?, ¿qué me molesta?, ¿con qué relaciono las situaciones que narra el caso?* La autora menciona que las lecturas subsecuentes del caso pueden ir modificando las respuestas tentativas a esas preguntas, de ahí que es importante el escribir nuestras reacciones a ellas. Las respuestas a tales impresiones iniciales pueden ayudar debido a que una de las tareas que primeramente le asigna el facilitador —el docente— a los estudiantes es la de hacer un diagnóstico inicial de los problemas del caso. En un principio, esas respuestas a las primeras impresiones del relato promueven que el lector vaya tomando conciencia de sus propios valores y de las características de los personajes, de la simpatía o rechazo que nos inspiran.
3. *Releer el caso.* Debido a que la historia tiene varias capas de significado, cada lectura produce más información y comprensión. Cuando se lea, es recomendable preguntarse: ¿de qué se trata el caso? y ¿cuáles son las maneras diferentes de interpretarlo? J. Shulman también sugiere que cuando el autor del caso lo presenta a los actores, el lector debe poner atención a las palabras, frases y diálogos empleados.
4. *Releer el caso con objetivos específicos en mente.* J. Shulman sugiere que se haga una primera lectura para identificar situaciones relacionadas con la docencia y el aprendizaje, y una segunda para identificar el impacto social; por ejemplo, cómo esos eventos descritos afectan la capacidad de los docentes para contribuir con la comunidad escolar. En una tercera lectura del caso, el docente puede enfocarse a las situaciones profesionales que están en juego. La autora insiste en que el participante estará mejor preparado para indagar un marco más amplio de preguntas para su discusión entre más perspectivas tenga del caso. Asimismo, recomienda que el docente recuerde a los estudiantes que no hay una sola “respuesta correcta” a las preguntas planteadas.
5. *Buscar eventos donde aparecen conflictos, dilemas y la presión que enfrentan los actores del caso.* J. Shulman (2000) señala que este tipo de eventos y sus diferentes interpretaciones serán enseñanzas memorables si el facilitador promueve su discusión, ya que los participantes podrán entender las razones por las cuales ocurrió la crisis. Los *insights* (descubrimientos)

podrán ayudar a los docentes en formación, docentes en ejercicio, o a los directivos a evitar ese tipo de problemas o crisis.

6. *Atender las pistas subyacentes o sutiles, ya que su identificación puede ayudar a lograr una comprensión más profunda de las sutilezas del caso.* Por ejemplo, un análisis de la narrativa de “El cierre de la escuela ‘Meteppec’” puede proporcionar más pistas de la naturaleza de los problemas que experimentan las escuelas públicas en diversas áreas.

### Empleo de las notas didácticas o de enseñanza del caso

Los casos escritos por profesionales —los de la Universidad de Harvard y el *Case Centre* (Centro de casos) de Inglaterra, por ejemplo— agregan “notas didácticas que identifican los propósitos que tiene el caso, un resumen del mismo, propósitos del caso, preguntas y actividades que el autor sugiere”. En los casos que presentamos en este libro, los docentes pueden agregar este tipo de notas para que sean utilizadas por otros colegas que decidan usar el mismo caso. Estas notas pueden ser útiles para que el docente planee el uso y discusión de los relatos.

### Planeación del espacio físico y del tiempo

Después de los pasos anteriores, el facilitador debe procurar el mejor lugar posible para la discusión; acomodar y arreglar el aula es crucial. Según J. Shulman y otros autores, disponer el aula en forma de U, o de herradura, es la mejor manera para favorecer la discusión del caso. Es también importante que el docente planee el tiempo que le va a dedicar al análisis y la discusión; un caso específico puede abarcar menos o más sesiones. Los expertos consideran que la discusión de un caso lleva, al menos, dos sesiones de clase (Ellet, 2007). Casos como el “Malestar del espíritu” requieren de varias sesiones.

### Dinámica del proceso de grupo

Judith Shulman entiende la dinámica del proceso de grupo como el establecimiento de un clima de aula agradable y basado en la confianza mutua entre los participantes. La autora señala que esta dinámica se compone de tres aspectos:

favorecer un clima de confianza, considerar los estilos de comunicación de los participantes y establecer reglas y roles.

Asimismo, advierte que el establecer un clima de confianza es crucial para llevar a cabo la discusión del caso, para eso, como Christens (1991) lo sugiere, el docente o facilitador debe procurar conocer las experiencias de vida de los participantes, ya que, en la discusión del caso, tanto consciente como inconscientemente, se manifiestan sus valores y actitudes. La confianza para sentirse parte del grupo y participar puede ser afectada por preocupaciones que no se han ventilado, por ejemplo, el temor de ser percibido como alguien que hace comentarios inadecuados; este tipo de estudiante no es muy dado a participar en el proceso de la discusión. J. Shulman también afirma que un grupo en donde se ha establecido un clima de confianza proporciona a sus participantes oportunidades para mostrarse a sí mismos, aprender unos de otros y lograr una comprensión más profunda del caso. Esta autora advierte que, en ocasiones, puede ocurrir una situación catártica —como la identificación del participante con actores o problemas del caso—, la cual debe ser manejada con delicadeza, sobre todo en grupos de docentes experimentados y directivos. Por otro lado, el facilitador debe evitar asignar roles a los participantes, pues pueden crear obstáculos para participar libremente.

Shulman señala que hay que considerar los estilos de comunicación de los participantes, debido a que la gente —en estos casos, los participantes en la discusión— tiene diferentes valores culturales acerca de la comunicación. Es común que el docente, el líder de la discusión, se enfrente a una participación grupal desigual. La autora hace notar que el análisis de los casos demanda que se expresen sus reacciones, valores o pensamientos sobre los personajes y situaciones. El grado en que los participantes estén dispuestos a revelar esos valores y reacciones no sólo depende de la personalidad de los miembros del grupo, sino que también está en función de sus valores culturales; todo esto determina sus estilos de comunicación. La autora agrega que, para algunos participantes, es fácil hablar y otros se contienen hasta que escuchan más participaciones; algunos desean hablar desde el principio, unos necesitan ser presionados para hacerlo; algunos están abiertamente en desacuerdo, otros lo expresan indirectamente. Todos esos estilos —y otros más— deben considerarse al momento de la discusión.

De acuerdo con la autora (J. Shulman, 2000), el papel del facilitador es, entonces, conocer y tener presente los estilos de comunicación de los participantes,

crear un clima que anime a la expresión de la variedad de opiniones del grupo, cuestionar dichas opiniones y enmarcarlas en diferentes perspectivas que ayuden a analizar el caso. Además, el facilitador debe estar atento al lenguaje no verbal de los participantes para, por ejemplo, no desaprovechar la oportunidad cuando un estudiante, usualmente poco participativo, está dispuesto a hablar. Asimismo, el facilitador puede, de una manera sutil, “silenciar” a aquellos que interrumpen o dejan poco espacio para que otros miembros participen; Shulman ejemplifica este tipo de intervención del facilitador con la frase: “Juanita no ha tenido la oportunidad de compartir sus ideas sobre el caso, démosle oportunidad de expresarlas”.

Shulman advierte que también es esencial que todos los participantes entiendan “los objetivos de la discusión, sus reglas básicas y los roles de los participantes” para crear el clima que propicie una discusión significativa del caso. El facilitador debe explicar estos aspectos al grupo.

El primer paso del docente-facilitador para preparar a los estudiantes en la discusión del caso es presentar los objetivos del curso, seminario o taller. Los objetivos de la discusión pueden ser como los siguientes (J. Shulman, 2000, p. 71):

- Explorar puntos de vista múltiples sobre las situaciones y problemas del caso.
- Enmarcar y remarcar los problemas dentro del mismo o en otros contextos.
- Conectar situaciones del caso con las situaciones profesionales de los participantes, o bien, con la práctica de los docentes en formación.
- Estimular la reflexión colaborativa y la introspección estratégica sobre la práctica profesional de los docentes en formación, docentes en servicio y directivos, según sea el caso.
- Desarrollar la colegialidad y aprendizaje colaborativo entre los participantes.

Cuando Judith Shulman habla de reglas básicas de participación, se refiere a que el facilitador del curso o seminario debe informar a los estudiantes que no hay más de una manera aceptable de abordar el caso: los análisis y comentarios no son correctos o incorrectos. Lo que el facilitador debe tratar de promover, dice la autora, es un *ethos*, es decir, una cultura de indagación crítica entre

los participantes que anime a diversas interpretaciones del caso, opiniones conflictivas o contradictorias y una participación equitativa. Hay que recordar que el método de caso es una indagación heurística a la que usualmente no están acostumbrados ni el docente ni los alumnos. Otra regla que se debe enfatizar es que “se respete la opinión de otros participantes, aunque no se esté de acuerdo con ellas y que no interrumpan la participación de otros”. Dada la novedad del método en nuestro medio, es importante que, desde el comienzo, el docente informe y recuerde estas reglas a los participantes.

La autora recomienda que el facilitador promueva las reglas de participación anteriores a través de las siguientes acciones:

- Asegurar una participación equitativa y completa, registrando a los participantes que desean hablar y darles la oportunidad de hacerlo.
- Alentar la participación de los miembros silenciosos del grupo y, de manera táctica, contener a aquellos que la dominan.

En los momentos pertinentes, el facilitador debe sintetizar las ideas principales y ayudar a clarificar aquellos puntos que no han sido comprendidos. Esto es fundamental, en especial para los docentes noveles o docentes en formación que no tienen mucha experiencia profesional. Cuando sea necesario, el facilitador debe recordarles a los participantes las reglas de respeto, franqueza y cortesía.

El docente debe evitar ejercer el papel de consejero o asesor cuando otro participante hace un comentario. J. Shulman recomienda que, en algunas ocasiones, el facilitador no exprese ningún comentario para promover que otros participantes respondan.

#### ***Paso 4. Discusión del caso***

Como se ha dicho, la discusión es la parte medular del método de caso. Judith Shulman y otros autores recalcan que el “rol de docente es de facilitador, no de experto”. Su responsabilidad es promover la expresión de diversas alternativas y auxiliar al grupo a analizarlas. El facilitador debe ser un oyente activo, atento al lenguaje corporal y verbal, que indique su apertura y receptividad para escuchar todas las opiniones y análisis de los miembros de la clase. Asimismo, es muy importante que el facilitador prepare con antelación una serie de preguntas sobre el

caso. Las puede dividir en dos partes; en la primera, unas orientarán la lectura individual o grupal del caso antes de la discusión; en la segunda, otras podrán ser empleadas para dirigir de la discusión.

Kleinfeld (1988, pp. 18-19) adaptó las preguntas que sugiere Christensen. La versión de esta autora es muy adecuada para emplearse antes y durante la discusión de casos. Las preguntas que se pueden emplear para orientar la lectura previa del caso y durante la discusión son:

- ¿Cuáles son los aspectos centrales en esta situación?
- ¿Qué, si es posible, deberían hacer los actores del caso?
- ¿Qué realmente hizo el docente o director?
- ¿Con qué resultados?
- ¿Cuáles fueron los riesgos?
- ¿Cuáles las consecuencias?
- ¿Qué piensas acerca de cómo ven esta situación los supervisores, directores, la comunidad u otras autoridades educativas y locales?
- ¿Cómo se fue gestando el problema?
- ¿Qué, si fuera posible, podría modificar las condiciones básicas que crearon las dificultades que narra el caso?
- ¿Qué aprendiste, en caso de haberlo hecho, del caso?

Otra pregunta importante relacionada con la lista anterior que se plantean didactas del método de caso, tiene que ver con “las estrategias” que los participantes sugieren para solucionar o mejorar el problema o situaciones que presenta el caso.

Como parte de la preparación para la discusión, la misma autora pide a los estudiantes que redacten un ensayo de dos o tres páginas en el que respondan algunas preguntas. Las más usuales son identificar previamente los principales problemas y situaciones del caso, y presentar sus impresiones generales.

Shulman considera que si el grupo parece aceptar ideas sin reflexión sobre las respuestas a esas preguntas —y otras más específicas que surjan durante la discusión—, el facilitador o docente debe ofrecer al grupo otras perspectivas que alimenten una reflexión más cuidadosa que logre que los participantes lleguen a sus propias conclusiones. También advierte que uno de los retos más importantes que tiene el facilitador del caso, en particular los noveles, es evitar que los

participantes se vayan con “respuestas erróneas”. El facilitador debe evitar corregir, como si sólo hubiese una respuesta correcta, lo que parecen puntos incorrectos de los estudiantes sobre el caso en cuestión. El cambio de creencias, dice la autora, toma tiempo, no se logra de la noche a la mañana; no es conveniente señalar a los estudiantes qué debe creerse o pensarse sobre los problemas del caso. Los participantes requieren tiempo para cambiar sus puntos de vista, para evaluarlos y, más tarde, evaluar su propia práctica profesional. Recuértese que el método de caso tiene un enfoque constructivista: los estudiantes deben construir su propio conocimiento a través de la lectura y discusión del material.

### Etapas en la discusión del caso

Judith Shulman (2000) emplea las etapas habituales clásicas para llevar a cabo la discusión del caso y hace una adaptación para emplearlas en la formación y desarrollo profesional docente: “apertura, núcleo de la discusión y cierre”.

#### Apertura de la discusión

Cuando se trate de un grupo nuevo, es recomendable que los miembros se presenten con sus compañeros. Algunos expertos (Andersen y Schiano, 2014) recomiendan que los participantes escriban su nombre en una tarjeta visible. El facilitador puede emplear dinámicas “para romper el hielo” con el fin de procurar un clima cómodo y cálido. Asimismo, es conveniente hacer un repaso de las reglas y roles (*cf. supra*).

Shulman recomienda tres estrategias de apertura. La primera, que es la más empleada y cómoda, es comenzar la discusión preguntando a los estudiantes “¿cuáles son los hechos del caso?”. Ésta es una manera adecuada, dice la autora, porque permite que los participantes compartan los puntos centrales del caso y enfatiza ciertos aspectos de los hechos; el facilitador debe procurar que los estudiantes separen los hechos de las interpretaciones. Otro aspecto que el docente o facilitador debe evitar es la tentación natural de los participantes a saltar directamente al análisis del caso. J. Shulman señala que, si éste fuese el caso, el docente tendrá que juzgar qué tan importante es el análisis de los hechos antes del examen de aspectos más amplios del caso; dice la autora que el facilitador siempre podrá regresar al análisis de los hechos preguntando por ellos durante la discusión.

La segunda manera es la favorita de la autora: les pide a los miembros del grupo que trabajen en pares durante cinco minutos con el fin de generar puntos clave, preguntas sobre el caso con sus respectivas respuestas; esto, posteriormente, será escrito en el pizarrón antes de comenzar la discusión. Después de que los participantes escriban los resultados, se les pedirá que indiquen en dónde desean iniciar la discusión o sobre qué aspecto quieren discutir.

De acuerdo con J. Shulman, esta manera de iniciar la discusión tiene varias ventajas: *a)* los participantes pueden emplear la lista de resultados durante la discusión; *b)* el facilitador y el grupo se alimentan de las interpretaciones escritas para generar la discusión; *c)* el facilitador transmite la idea de que existen muchas maneras de analizar el caso, lo cual contribuye a que la discusión no se concentre en un solo aspecto. Además, agrega, esta manera de comenzar la discusión favorece la participación de los grupos numerosos y la integración de los estudiantes.

La tercera manera sugerida por la autora se refiere a que el docente plantee una pregunta que abra la discusión del caso. Éste tiene que hacer una selección cuidadosa, ya que determinará el tono de la discusión. La ventaja de esta estrategia es que puede propiciar una discusión dinámica y vigorosa, la desventaja es que puede obstaculizar que los participantes traigan a colación los aspectos del caso que consideran importantes.

### Núcleo de la discusión

El núcleo de la discusión, como su mismo nombre lo indica, es la parte medular del método de caso. Tiene que ver con el análisis de los aspectos y problemas centrales de éste, así como con la evaluación y las soluciones de los participantes. Judith Shulman, basándose en la didáctica del método de caso propuesta por el modelo de Harvard (*cf. supra*), propone los pasos clásicos para la discusión y añade otros suyos que dan un sello particular al ejercicio. Los pasos de esta etapa son cinco: análisis, evaluación, alternativas de solución, principios de práctica y contenidos relacionados con el caso.

1. *Análisis.* Es una continuación de la discusión inicial del caso; se profundiza en el análisis de los problemas que presenta el caso desde puntos de vista diferentes. Las preguntas sugeridas con anterioridad se pueden

profundizar con otras. Por ejemplo, Heath (2015, pp. 15-16) sugiere preguntas que pueden ser empleadas en combinación con las de Kleinfeld y señala en cuáles componentes o aspectos de la discusión se pueden emplear:

- *¿Cuál es el problema del caso?*
  - Identificación del problema.
- *¿Qué piensas/sientes al respecto? ¿Cuál es tu punto de vista sobre las situaciones descritas?*
  - Actitudes/expresión de opiniones.
- *¿Qué percibes acerca de...?*
  - Enfocar la atención.
  - ¿Qué otros ejemplos de estos problemas o situaciones se te ocurren?
  - Generación de ideas.
  - Generalización a partir de datos específicos.
- *¿Qué piensas que X (algún personaje central del caso) sintió/pensó en esta situación?*
  - Sensibilidad hacia los sentimientos de otros.
  - Generación de empatía.
- *¿Qué pudo hacerse para...?*
  - Resolución de problemas.
- *¿Qué más se puede hacer para...?*
  - Generación de alternativas.
- *¿Harías eso?*
  - Preferencias personales.
- *¿Cuál sería el costo de hacer eso?*
  - Evaluación de la propuesta (costos de todo tipo).
- *¿Qué harías en esta situación?*
  - Identificación/apropiación con la situación que se discute.
  - ¿Puedes ampliar la idea de Z (otro miembro del grupo)?
  - Espíritu de equipo.

Las preguntas que sugiere Heath (2015) pueden complementarse con otras más específicas como las que Wasserman (1993) emplea en su libro de casos e incidentes. Ejemplos de preguntas que esta última autora emplea en el análisis de los casos sobre docencia son:

- *¿Cuáles son los problemas centrales en este caso? Haz un resumen de ellos en unas cincuenta palabras y compáralo con los que hicieron tus compañeros de subgrupo de estudio.*
- *¿Cómo describirías a X (un actor central del caso)? ¿Qué adjetivos emplearías para describirlo? ¿Cuáles son los criterios que emplearías para agrupar esos adjetivos?*
- *¿Cuál es tu impresión de X (un actor o personaje central)? Discútelo con tus compañeros de grupo y hagan un perfil de ella o él.*
- *¿Qué aspectos consideras que obstaculizan el cambio en este caso?*
- *¿Qué estrategias debe seguir la escuela (docente, director, supervisor, etc.) para superar esta situación?*
- *¿Qué recomendarías al profesor X —o al director, asesor técnico pedagógico, supervisor— para superar este problema?*

Éstas y otras preguntas pueden ser empleadas en las diferentes etapas de la discusión. Le corresponde al docente seleccionarlas de acuerdo con las situaciones del caso, la dinámica del grupo y, desde luego, teniendo en cuenta los objetivos del curso.

2. *Evaluación.* En esta etapa se examinan las estrategias que los protagonistas del caso emplearon para manejar o resolver el problema y se hace un diagnóstico de los errores y aciertos de las acciones y decisiones de los protagonistas. Se puede preguntar: ¿qué errores se cometieron?, ¿por qué el profesor X decidió hacer tal cosa? Sykes y Bird (1992) se basan en Greenwood y Parkay para afirmar que los docentes toman decisiones; examinan una situación, recogen información, interpretan datos, deciden cómo lidiar con ella y generar alternativas de solución.
3. *Soluciones alternativas.* Este componente está dedicado a que, en la discusión, se generen alternativas para manejar o resolver los problemas planteados por el caso; tomando en consideración las ventajas,

desventajas, riesgos, beneficios y las consecuencias a largo plazo, entre otros elementos de cada una de esas alternativas.

4. *Principios de práctica.* Esta sección de la discusión del caso es un aporte de J. Shulman, está dedicada a generalizar los asuntos y la discusión del caso en una perspectiva más amplia que tiene que ver con su conocimiento previo sobre los principios de buenas prácticas que se derivan del caso. Podemos agregar que, dado que los casos de enseñanza también analizan problemas, el facilitador puede procurar el contraste de los problemas del caso y la manera de resolverlos con el conocimiento teórico o experiencial previo de los participantes.
5. *De qué se trata el caso.* El proceso de discusión del caso es inductivo por naturaleza. En esta última fase de la discusión, Shulman se inspira en las etapas clásicas de discusión que sugieren los casos tipo Harvard y en L. Shulman para que el facilitador conduzca a los participantes a un nivel superior de abstracción teórica; es decir, relacionar situaciones, problemas, alternativas y planes de acción con su experiencia y con aspectos teóricos de la práctica docente, didáctica, gestión escolar, planeación y legislación. Es muy importante que el facilitador, dentro de su plan de clase, tenga contempladas lecturas relacionadas con esta fase.

### Cierre de la discusión

En esta última etapa, la tarea principal del docente o facilitador es asistir y conducir a los participantes en la síntesis y reflexión de lo que aprendieron. J. Shulman (2000) señala que, antes de que la discusión finalice, los participantes tendrán la oportunidad de identificar lo que entendieron y los conflictos del caso a los que no se les encontró una solución.

Una estrategia que la autora recomienda aplicar para el cierre de la discusión es que se les pregunte a los participantes: “¿de qué se trata el caso?”. Esta pregunta tiene como finalidad que los participantes asocien el caso con otros, con su experiencia y marcos conceptuales para explicar el problema. Es decir, como se dijo antes, se trata de que los participantes generalicen los problemas analizados y sus soluciones y empleen la teoría e investigación para explicarlos.

Judith Shulman también señala que otra buena estrategia para cerrar la discusión es solicitar a los participantes que escriban libremente durante algunos minutos la respuesta a preguntas como:

- ¿Qué aprendiste de la discusión del caso?
- ¿Qué preguntas pendientes tienes sobre el caso?
- ¿Qué parte de la discusión te pareció más desafiante?
- ¿Cómo relacionas la discusión del caso con tu propia experiencia?

La experiencia de la autora indica que este tipo de preguntas promueve la síntesis del caso, el principal objetivo de la etapa de cierre. Posteriormente, se discuten los resultados de manera grupal.

### Rol del facilitador para crear el *ethos* de indagación

Judith Shulman (2000) hace notar que la discusión del caso cobra vida propia y que es impredecible conocer con antelación el curso que seguirá. Resalta también que dicha acción no siempre se lleva a cabo bajo una línea recta, primero una etapa y luego otra. Sin embargo, la autora hace hincapié en que primero se analicen las situaciones del caso antes de pasar a las siguientes fases. Ella ha observado que los docentes tienden a apresurarse a hacer juicios apresurados y a generar alternativas de solución sin haber analizado suficientemente los problemas y situaciones. El rol del facilitador, entonces, es “contener”, pausar ese apresuramiento hasta que se analicen con detenimiento los aspectos y problemas del caso.

La autora apunta que el éxito de la discusión depende, en gran medida, del repertorio de preguntas que tenga el docente; en especial, se deben crear o seleccionar preguntas que fomenten la indagación, reflexión o cuestionamiento que lleven a profundizar la discusión. Las preguntas sugeridas con anterioridad pueden ser útiles para lograr tales fines. A veces, el facilitador debe desempeñar el papel de abogado del diablo, espectador pasivo o moderador. El rol que debe ejercer depende de su experiencia y de la propia dinámica de la discusión.

Según Judith Shulman, uno de los papeles centrales del facilitador es la creación de un “*ethos* de indagación”: un grupo de discusión que vaya más allá de un simple intercambio de opiniones, experiencias y miradas al problema.

Ese *ethos* se construye con la curiosidad y motivación de los participantes para explorar y construir un mundo propio de ideas, incorporando a la discusión hechos, problemas y principios teóricos. Shulman (2000, p. 75) considera que las siguientes acciones por parte del docente pueden ayudar a construir ese *ethos*:

1. No involucrarse emocionalmente con lo que los participantes digan. El docente-facilitador será más eficaz si guarda cierta distancia y analiza continuamente cómo va la discusión. El facilitador debe procurar estar consciente de sus propias reacciones y comportamientos para “dejarse llevar” por el tono de la discusión. Se puede preguntar: “¿tengo participantes favoritos?, ¿estoy interactuando con todos los participantes o sólo con algunos?, ¿a quién le estoy preguntando con más frecuencia?”.
2. Frecuentemente, cerrar o sintetizar las ideas discutidas y hacer un resumen de lo que se ha aprendido. Este tipo de acciones previene al grupo de regresar al mismo punto o desviarse de la discusión.
3. Preguntar qué alternativas o estrategias podrían haber sido empleadas y analizar los pros y contras de cada una después de evaluar cómo algún actor del caso enfrentó un problema en particular. Este tipo de actividades puede ser muy útil para que los participantes hagan cambios juiciosos de su propia práctica.
4. En los momentos más oportunos, solicitar a los participantes que, con base en lo discutido, hagan generalizaciones teóricas de otras experiencias que pudieran explicar los resultados de la discusión. Esto permite, dice la autora, que los participantes desarrollen sus capacidades de transferencia de un análisis en particular a otras situaciones que probablemente los participantes enfrentan, o enfrentarán, en su práctica.
5. Tener presente que el facilitador está enseñando habilidades de análisis. A fin de cuentas, el facilitador está conduciendo a los participantes hacia la aplicación de lo que han aprendido sobre su propia práctica o comportamiento. Sin embargo, sólo un análisis en profundidad puede facilitar que ocurra un verdadero aprendizaje; el desarrollo de habilidades toma tiempo.

### ***Paso 5. Evaluación del aprendizaje del caso***

La evaluación del aprendizaje del caso es un aspecto del que no se habla a menudo en los textos sobre el tema. La evaluación del aprendizaje en este método es básicamente de tipo formativo y su intención es proporcionar retroalimentación al participante sobre su desempeño. Sin embargo, si se emplea en un currículum formal, la evaluación también debe ser de tipo sumativo, con propósitos de acreditación del curso.

¿Qué criterios e instrumentos puede emplear el docente o facilitador para llevar a cabo ambos tipos de evaluaciones? La tabla 4 reseña los instrumentos y técnicas que se podrían emplear para el método de caso. Para el empleo de estos tipos de evaluación, los criterios, las técnicas e instrumentos deben concordar con los objetivos del curso, el nivel de los estudiantes y las propias inclinaciones del facilitador del caso. En la experiencia del que esto escribe, una buena opción para evaluar sumativamente el caso son los exámenes a libro abierto o para resolver en casa. Es recomendable que el docente o facilitador emplee un caso semejante al que discutió en clase y diseñe preguntas que propicien que el estudiante aplique la teoría para explicar los problemas del caso y sugiera soluciones. Un examen de esta naturaleza, si se realiza en el aula, puede resolverse en dos a tres horas.

#### **Aspectos básicos de la redacción de casos**

Como se ha señalado, el empleo de casos en la formación docente es relativamente nuevo, comenzó en Estados Unidos, en la segunda mitad de la década de los ochenta, más de un siglo después de que comenzaron a usarse en la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard. En México, como ya hemos revisado, existen pocos antecedentes de casos e incidentes dirigidos a la formación docente. Sin embargo, con la recomendación del Plan 2012, se promueve el desarrollo y empleo de estos métodos en las escuelas normales y otros centros de formación y desarrollo profesional docente. Un reto que tienen las escuelas normales y esos centros es la creación de un repositorio suficiente de casos e incidentes. Creemos que las escuelas normales del país deben formar uno o varios repositorios que les permitan crear y compartir una gran variedad de casos y de incidentes selectos. Los incidentes, como se verá más adelante, representan un

reto menos difícil que el de los casos; son más fáciles de crear y emplear. Los casos representan un reto mayor por el tiempo que se invierte en desarrollarlos; usualmente conllevan varios meses de trabajo.

**Tabla 4. Técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje en el método de caso**

Técnica/instrumento	Cuándo emplearse	Tipo de evaluación
<b>Asistencia</b>	Durante el curso.	Formativa/sumativa
<b>Participación</b>	A lo largo del curso	Formativa/sumativa
<b>Ensayos breves</b>	Antes, durante y al final del curso.	Formativa/sumativa Síntesis de lo que han aprendido; análisis de un problema y su interpretación con base en la teoría vista durante el curso.
<b>Exámenes</b>	Durante y al final de curso.	Sumativa Con base en un caso semejante al empleado en clase, el docente puede pedir análisis del problema y que se haga uso de la teoría para explicar los problemas. Puede ser examen dentro del aula o examen resuelto en casa. Puede ser a libro abierto.
<b>Presentaciones</b>	Durante y al final de curso.	Formativa/sumativa. Los participantes, de manera grupal o individual, presentan el análisis de un problema del caso y las estrategias de solución.

Fuente: elaboración propia con base en Andersen y Schiano (2014).

Judith Shulman (1992b) refiere que existe duda entre algunos especialistas acerca de la capacidad y disposición de los docentes en ejercicio para desarrollar casos tipo Harvard. La experiencia de la autora es que los docentes son capaces de hacerlo y además tienen grandes ventajas. Recomienda que se forme un grupo colaborativo que exponga y someta sus casos a revisión grupal. Shulman (2002) afirma que la escritura colaborativa de casos incrementa el conocimiento y comprensión de la práctica docente y contribuye a hacer cambios

tanto en su propia práctica como en la de otros. El método de la autora para escribir casos de manera colaborativa consiste en:

- Fijar una temática general sobre la cual girarán los casos escritos de común acuerdo con el grupo de docentes.
- Analizar la narrativa de los casos que existen sobre esa temática (en caso de haberlos).
- Redactar los casos de los participantes.
- Revisión grupal de los casos en varias ocasiones.

Mi experiencia comprueba, de alguna manera, lo que dice J. Shulman: los docentes de diferentes niveles son capaces de escribir casos. Todos los casos que se reúnen en este libro fueron escritos por docentes y directivos que estaban activos y los desarrollaron en circunstancias no del todo favorables. No tuvieron oportunidad de participar en seminarios de escritura de casos; tampoco tuvieron el tiempo ideal para escribirlos. Los casos que se presentan son producto de trabajos finales de cursos regulares de posgrado y de un diplomado. Como docente, yo les proporcionaba a los estudiantes los rudimentos de cómo se escribía un caso y, después, los revisábamos varias veces. Los jóvenes escribían los casos bajo mi supervisión directa. Nunca pensé en someterlos a una revisión grupal, puesto que los cursos que impartía tenían otros objetivos que debían cumplirse. Después de escrito el trabajo, yo lo revisaba varias veces y la tarea del autor era analizar los problemas del caso bajo un marco teórico derivado de las lecturas y contenidos del curso, así como elaborar recomendaciones para su mejora. El lector podrá darse cuenta de que existe variedad en la calidad de su redacción y su profundidad. Sin embargo, representan un esfuerzo valioso de los autores que hasta ahora se da a conocer.

Creo que si mis estudiantes de diferentes instituciones y regiones del país pudieron escribir en condiciones no muy propicias los casos que presenta este libro, los docentes en formación y sus profesores, así como los profesionales de la formación continua podrían actualmente contribuir teniendo objetivos claros en mente, recursos y más tiempo a hacer repositorios de casos. A los profesionales y autoridades que defienden su empleo en la formación docente les corresponde impulsar la idea para que el país entero se movilice en el uso y creación de casos de enseñanza.

## Cómo se escribe un caso de enseñanza

La redacción de casos es un ejercicio artesanal, se aprende haciéndolo. Existe material abundante de cómo escribir casos, la mayoría en idioma inglés. En esta ocasión, nos basaremos en las recomendaciones de autores selectos y de nuestra propia experiencia. Las etapas generales que proponemos para la redacción de un caso de enseñanza son: *i)* preparación previa, *ii)* elección del tema y del caso, *iii)* investigación bibliográfica y documental, *iv)* trabajo de campo: entrevistas a los personajes e informantes clave, *v)* redacción del borrador, *vi)* revisión y redacción final, y *vii)* elaboración de la nota didáctica.

1. *Preparación previa.* Es recomendable que los escritores de casos, docentes, directivos y estudiantes se familiaricen primero con lo que es un caso. El coordinador del seminario de redacción de casos puede seleccionar algunos para su lectura. Los casos que más usé en este ejercicio fueron los de "El cierre de la escuela 'Metepéc'", "La baja definitiva de Juan Benito Torres" y "El rechazo del libro de texto de historia de cuarto grado de primaria". Después de su lectura, se sugiere que se haga un ejercicio de análisis para que los participantes experimenten los fines y dinámicas del empleo de un caso en el aula. Posteriormente, se pueden discutir algunas lecturas que versen sobre qué es un caso, sus finalidades y manera de redactarlo.
2. *Elección del tema y del caso.* La elección del tema del caso que escribirán el o los participantes, puede llevarse a cabo bajo dos estrategias: una deductiva y otra inductiva. La primera se lleva a cabo tomando en consideración la respuesta escrita de los participantes a preguntas como las siguientes (Rotterdam School of Management, 2012):
  - ¿Cómo se inserta este caso en las materias que imparto?
  - ¿Cuáles son los objetivos que persigue?
  - ¿Qué tipo de preguntas de discusión quiero que se discutan en el aula?
  - ¿Quién será mi audiencia principal? (Docentes en formación, experimentados, noveles, por ejemplo).
  - ¿Cuáles son los puntos centrales del caso?
  - ¿Quiénes serán los protagonistas?

- ¿Qué fuentes de información necesito?
- ¿El caso incluirá controversias, dilemas, conflictos u otros elementos dramáticos?
- ¿Qué tipo de caso voy a escribir?

Se espera que los redactores clarifiquen el tema y la estructura del caso. La Rotterdam School of Management se refiere a tres tipos: construido con recursos documentales, el que requiere investigación de campo y el “inventado”, es decir, construido sólo con base en la experiencia de quien escribe. El método que se adhiere a los lineamientos de los casos tipo Harvard emplea sólo los dos primeros; los casos inventados (*arm chair cases*) no son recomendables.

Bajo la modalidad inductiva, el tema se elige a partir del interés de los participantes; se les pide que oralmente o por escrito respondan a preguntas cuyo fin es ayudarlos a identificar y clarificar el tema del caso sobre el que desean escribir:

- Con base en lo que ha ocurrido en mi escuela o comunidad, ¿qué temas me han llamado más la atención, ya sea porque presencié cosas que a mi juicio no deberían haber ocurrido o porque las consideré injustas, extraordinarias o dignas de contarse?
- De esos temas, ¿cuál me atrae para escribir un caso?
- ¿Quiénes serían los protagonistas o personajes del caso?
- ¿Qué fuentes de información requeriría para escribir sobre ese caso? (Personajes, protagonistas, internet, periódicos, documentos, entre otros elementos)
- ¿Qué deseo mostrar a los lectores de este caso?
- ¿Qué objetivos persigue el caso?

En mi experiencia, el enfoque inductivo es más fácil de poner en práctica, sobre todo cuando se trata de escritores con poca o nula experiencia en la redacción de casos.

3. *Investigación bibliográfica y documental.* Ya con el tema y el caso en mente, los redactores pueden pasar a la siguiente etapa. Esta actividad es fundamental si se decide escribir un caso basado en fuentes bibliográficas

y documentales. La búsqueda puede hacerse en internet, la biblioteca y otros recursos documentales como archivos de la escuela, notas periódicas y litigios que hayan llegado a los juzgados. El redactor de un caso de campo no requiere hacer un uso exhaustivo de la biblioteca, pero es posible que, si se trata de un caso que causó controversia pública, existan documentos más o menos accesibles. El redactor tendrá que decidir qué tanto, de acuerdo con el tema y sus recursos, debe usar este tipo de fuentes.

4. *Trabajo de campo*: entrevistas a los personajes e informantes clave. Un caso tipo Harvard requiere trabajo de campo. La técnica que se emplea para llevarlo a cabo es la entrevista a personajes e informantes clave que se identificaron en la etapa anterior y otros más que podrían surgir al avanzar en la recolección de datos.

En primer lugar, es necesario hacer una cita con los personajes e informantes clave elegidos para explicarles el objetivo de la entrevista y pedir su participación. Es muy importante asegurar a los entrevistados que se respetará el anonimato, que en ningún momento el caso incluirá nombres reales, que se usarán pseudónimos.

Los expertos (Kennedy y Scott, 1985) recomiendan que la entrevista se lleve a cabo cara a cara y se grabe con el debido permiso; si el entrevistado no está de acuerdo en que sea grabada, el entrevistador puede pedir a un colaborador silencioso que escriba las respuestas en papel. Por cuestiones éticas, nunca se debe grabar al entrevistado sin su consentimiento. Es recomendable buscar un lugar con la suficiente privacidad, lejos de interrupciones.

Es recomendable que el entrevistador lleve una lista de preguntas tentativas, ordenadas de lo general a lo particular. Es tentativa porque, en el momento de la entrevista, pueden surgir otras que no estaban contempladas. Kennedy y Scott (1985) recomiendan que se le pregunte a los entrevistados no sólo sobre los hechos, sino también acerca de “cómo se sintieron y qué pensaron acerca de ellos”; asimismo, hacen notar que siempre vamos a obtener más información de la que podemos utilizar en el caso. No obstante, esa información “sobrante” también es necesaria para lograr una adecuada comprensión de lo que ocurrió. Los mismos autores recomiendan que al cierre de la entrevista se pidan datos

sobre los documentos y personas a los que se hizo alusión, sobre dónde los puede localizar. De esta manera, el redactor del caso puede ampliar o seleccionar a los demás personajes e informantes clave.

5. *Redacción del borrador del caso.* En esta etapa, el autor tendrá que revisar y, si se requiere, modificar los objetivos del caso y decidir sobre su estructura. Usualmente, un caso tipo Harvard contiene los siguientes puntos: introducción, antecedentes, narrativa y apéndices.
  - *Introducción.* Este punto es clave para captar la atención del lector potencial; una buena introducción consta de uno o dos párrafos. Según Ogliastri (1998), es el “anzuelo” para captar la atención del lector. A menudo, consiste en un resumen del caso y sus controversias o conflictos principales.
  - *Antecedentes.* Está dedicado a proporcionar información histórica y para que el lector comprenda la narrativa del caso con mayor claridad (Kennedy y Scott, 1985). Una o dos páginas serán suficientes para armar un minicaso tipo Harvard; eso depende de su complejidad.
  - *Narrativa.* Este punto es diferente del anterior, puede comenzar con un esbozo de los sucesos recientes que llevaron a la crisis o problema de lo narrado en la introducción. Posteriormente, la mayoría de la narrativa se escribe en orden cronológico. Varios de los casos incluidos en este libro se organizaron de esa forma, sin referirse a los acontecimientos recientes. Al final de la narrativa, es conveniente que el último párrafo sea de cierre y se señale la conclusión o desenlace del caso o, cuando se trata de un cuento que no ha concluido, esclarecer el estado en que se encuentra en la época de la redacción.
  - *Apéndices.* Éstos pueden consistir en tablas, datos, recortes de periódico o cualquier otro material que ayude al lector a formarse juicios sobre lo que pasó. Esto no es común en los minicasos, es más usual en los casos extensos (entre doce y quince páginas), como el de “Malestar del espíritu”, que hemos mencionado con anterioridad.

### Cómo comenzar a escribir un caso

Lo más importante antes de comenzar a escribir es que el autor tenga una comprensión adecuada de los problemas y situaciones del caso. Es necesario leer

varias veces y tomar nota de la información recogida en la entrevista. Una buena manera de comenzar, recomendada por distintos autores (Ogliastri, 1998), es hacer un resumen del caso o escribir su nota didáctica; otra, narrar en orden cronológico lo sucedido hasta llegar a la conclusión; también se pueden combinar ambas. Otro aspecto importante es que se identifique a los personajes principales para que la historia gire alrededor de ellos.

Los aspectos fundamentales que se deben tomar en consideración en la redacción del caso (Rotterdam School of Management, 2012; Kennedy y Scott, 1985) son los siguientes:

- El caso debe ser escrito en un tono objetivo, debe ser descriptivo, como un reportaje de periódico.
  - Siempre se deben narrar los hechos en pasado, ya que las situaciones actuales pudieron haber cambiado la situación.
  - Los casos no deben editorializarse, es decir, no deben contener análisis ni juicios, como: “es producto de la crisis económica”, “fue una acción autoritaria del supervisor”, por ejemplo. Emitir juicios es tarea del lector; si se considera que es importante agregar opiniones y análisis, éstos deben ponerse en boca de los entrevistados, no en la del redactor del caso.
  - Siempre debe referirse a los actores con el pseudónimo elegido, puede ser un apellido o nombre de pila.
  - Evite proporcionar datos generales de la región, estado, escuela y personajes para evitar su identificación, sobre todo cuando se trata de casos que expresan conflictos serios. Cuando se trate de un caso de éxito, con el debido permiso, se pueden incluir los nombres reales de la escuela y los personajes del caso.
6. *Revisión y redacción final del caso.* Todas las etapas requieren de la asistencia del coordinador y del grupo, pero en esta última resulta indispensable. Se puede dar de dos maneras: grupal e individual, aunque ambas parecen necesarias. Una etapa previa que la Rotterdam School of Management recomienda es que el autor del caso revise su escrito como si él, o ella, fueran los docentes que van a utilizarlo en una clase. En primer lugar, se deben revisar los objetivos del caso, luego, las preguntas de discusión y, finalmente, si el caso incluye toda la información necesaria

para responder esas preguntas. Desde luego, no debemos olvidar que una de las características de un buen caso es que tiene cierta dosis de ambigüedad, no todas las preguntas tienen que ser respondidas de manera cabal, pero al menos, deben proporcionar algún indicio.

La siguiente estrategia es que el caso sea leído por los miembros del grupo o el coordinador del seminario de elaboración de casos. Si el tiempo no es suficiente, que al menos sea revisado por el coordinador del seminario las veces que sean necesarias hasta alcanzar las características de un buen caso. Los errores más comunes que se presentan en la redacción de casos son:

- *Análisis y editorialización de párrafos o secciones.* Éste es el error más común. Al escribir, naturalmente tendemos a adjetivar y no a analizar los hechos; por ejemplo, “el maestro Mateo se portó de manera autoritaria”, en lugar de describir el comportamiento del maestro Mateo.
- *Insuficiente trabajo de campo.* En ocasiones, los autores del caso, por cuestiones de tiempo o por creencias, no hacen un trabajo suficiente que les permita tener la información. Esto salta a la vista cuando un caso es escrito de acuerdo con los hechos que recuerda el escritor: no pone en boca de los protagonistas las situaciones descritas y adolece de falta de profundidad.
- *El caso tiene más de un problema central.* En otras ocasiones, los autores hicieron un trabajo exhaustivo que da para más de un caso. El revisor debe procurar que la autora o el autor se enfoque en un tema central, el cual puede tener varios problemas subsidiarios, como se podrá observar en algunos casos incluidos en este libro.

Características de un buen caso. Para valorar las características de un buen caso, la Escuela Kennedy de Gobierno de la Universidad de Harvard recomienda analizar los siguientes aspectos (Robyn, 1986).

1. *Utilidad pedagógica.* Ésta es la parte más importante de un caso de enseñanza. Se puede analizar con una pregunta básica: ¿qué nos puede enseñar este caso? o ¿qué problemas o situaciones analiza?

2. *Provoca conflicto.* Cuando un caso no provoca conflictos ni controversias o carece de dilemas, deja de ser interesante.
3. *Obliga a tomar decisiones.* Un buen caso, incluso los que retratan historias de éxito, giran en torno a la toma de decisiones. Si algunas decisiones incluidas en su narrativa no se tomaron o no se contemplaron otras diferentes, el caso despertará el interés de los participantes y contribuirá a su aprendizaje.

Sin caer en el perfeccionismo —la mayoría de los casos no pueden ser perfectos, en especial cuando los escriben personas con poca experiencia—, el autor y revisor del caso deben evitar los aspectos mencionados antes y procurar, en lo posible, que el caso se acerque a los aspectos ideales que sugiere Robyn. Tanto el revisor como el autor deben leer varias veces el caso y hacer e incorporar las sugerencias. Según mi experiencia, un caso requiere de, al menos, dos revisiones finales y, a veces, hasta cuatro o cinco.

7. *Elaboración de la nota didáctica.* El paso final y deseable es que, después de redactar el caso, revisarlo y editarlo, el autor elabore una nota didáctica, que tiene como propósito proporcionar información útil a los docentes potenciales que emplearán el caso, así como determinar si éste es útil para los objetivos de enseñanza que persigue el curso (Heath, 2015). Una nota didáctica puede guiar al docente en la elaboración de su plan de clase (Lynn, 1999). El Case Centre (2016), la organización europea más importante en la difusión y elaboración de casos de enseñanza, elaboró, basándose en Heath (2015) y Leenders y Erskine (1989), un resumen muy claro de lo que constituye una nota didáctica, la cual puede abarcar una, tres o más páginas; ahí se señala que los casos más populares incluyen este tipo de notas.

Una nota didáctica contiene:

- *Resumen del caso.* Proporciona una descripción breve de lo que es el caso y su contexto.
- *Grupo a quien va dirigido.* Indica a qué tipo de población va dirigido, por ejemplo, estudiantes de licenciatura, posgrado, docentes, directores.

- *Objetivos de aprendizaje y puntos clave.* Enuncia los objetivos de aprendizaje e identifica los puntos clave del caso que contribuirán a lograrlos.
- *Estrategia didáctica.* Describe cómo se emplea el caso en el aula; por ejemplo, puede hacer sugerencias sobre cómo animar la discusión con preguntas, cómo trabajar el caso en grupo, cómo consolidar el aprendizaje y todos aquellos aspectos que pueden servir para planear la enseñanza. Aquí se refleja el estilo didáctico del redactor de la nota.
- *Preguntas para la discusión.* Son las preguntas que sugiere el autor para discutir los puntos clave del caso.
- *Análisis de datos.* Si el caso es de tipo cuantitativo, el autor sugiere qué tipo de análisis puede ser útil; asimismo, puede incluir los resultados de los cálculos para que el docente los confronte con los suyos y los de sus estudiantes.
- *Lecturas complementarias.* Proporciona referencias de material suplementario relacionado con los puntos del caso. El redactor puede proporcionar datos sobre lo que “ocurrió después”, si la historia del caso fuese inconclusa.
- *Experiencia sobre el empleo del caso.* Aquí, el autor de la nota puede incluir su experiencia de cómo le ha funcionado el caso en diferentes grupos, en qué puntos los estudiantes ponen más atención o ignoran sus sugerencias para mejorar el empleo en el aula, por ejemplo.
- *Multimedia.* Se incluyen ligas de video y audio clips que sean relevantes para la enseñanza del caso.

Estas notas no son definitivas. Los docentes que usarán el caso pueden aumentarlas o hacer las propias con el propósito de que otros docentes de dentro o fuera de la institución las tomen en cuenta.



# 3

## El empleo de incidentes críticos en la formación docente

---

En este capítulo se explorará el uso de los incidentes críticos como instrumento de formación de profesionales; se analizará su definición, su empleo en el aula y algunas ideas de cómo redactarlos. El empleo de los incidentes críticos tiene dos fines básicos: como un instrumento para la formación profesional y como instrumento de investigación para recolectar datos cualitativos (Rademacher, Simpson y Marcdante, 2010; Angelides, 2001). Los incidentes críticos pueden ser un recurso ideal para la formación de nuevos docentes en las normales u otras instituciones dedicadas a ese objetivo, así como para la formación continua de los docentes y directivos. Como se recordará, otro recurso que sugiere el Plan 2012 para fomentar el constructivismo en la formación docente es el empleo de los incidentes. En lo que respecta a este campo de formación, salvo por la extensión, la profundidad y manera de construirlos, los incidentes y los casos de enseñanza pueden ser empleados tanto en los currícula de formación de docentes como en su desarrollo profesional. El creador de esta técnica fue el psicólogo estadounidense John Flanagan, hace más de medio siglo. Este autor (Flanagan, 1954, p. 327) definió un incidente como “una actividad humana que es suficientemente completa para permitir inferencias y predicciones acerca de la persona o de un acto”. Un incidente crítico debe ocurrir en una situación en la cual es posible observar sus consecuencias y efectos.

## El empleo de los incidentes en la formación docente

### *Antecedentes*

El autor pionero del uso de incidentes en la formación docente es el inglés David Tripp (1993), cuyo libro *Critical incidents in teaching* es ya un clásico dentro del tema. Para Tripp, “un incidente crítico se refiere a algún evento, o situación, que está catalogada como un evento significativo, un punto de inflexión, o de cambio, en la vida de una persona o institución” (p. 24). La definición de este autor es mucho más amplia que la de Flanagan. De acuerdo con Berger y colaboradores (2011), los incidentes son casos que describen un problema específico, que sólo incluyen información relevante y están dirigidos a una aplicación determinada. Como se aprecia, el uso de incidentes críticos persigue objetivos más concretos que el caso Harvard. El papel del docente en los casos tipo incidente puede ser más directo. El empleo de dicha metodología es pertinente para demostrar técnicas o problemas que se experimentan en los ambientes profesionales.

A diferencia de lo que ha ocurrido con el uso del método de caso en la formación docente en México y otros países iberoamericanos —su uso, dicho sea de paso, ha sido relativamente tardío—, el empleo de los incidentes críticos en Iberoamérica es contemporáneo de la obra de Tripp; curiosamente, este autor no es una referencia recurrente en las publicaciones en español. Es posible que el interés por el empleo de los incidentes críticos en la formación docente se iniciara en España con la publicación de Fernández Falcón y Fernández González (1994). Los autores hacen un análisis de los métodos de formación docente, entre ellos, el de “simulación de incidentes críticos”. En esa obra se señala que “la simulación de incidentes es una técnica de formación profesional (médicos, pilotos, abogados, etc.) que también se ha venido aplicando de forma amplia a la formación del profesorado” (Fernández y Fernández, 1994, p. 93).

Casi una década después, Fernández, Elórtégui y Medina (2003) publicaron un artículo dedicado al empleo de los incidentes críticos en la formación de profesores en ciencias de la naturaleza. En ese artículo, los autores fundamentan su empleo y proporcionan sugerencias didácticas para la formación de docentes.

El empleo de los incidentes críticos en la formación docente se está esparciendo con más rapidez que los casos de enseñanza en Iberoamérica,

principalmente en la educación superior. Probablemente, esto tenga que ver con el hecho de que es más rápido y económico hacer y emplear un incidente crítico que un caso tipo Harvard. España es el país que encabeza las investigaciones y propuestas sobre este tema. Costa y Almendro (2010) proponen aplicarlos en la enseñanza de bioética. Fernández y colaboradores (2003) presentaron una de las primeras propuestas didácticas para emplear los incidentes críticos en la enseñanza de las ciencias en secundaria. Costa y Almendro (2010) sugieren una estrategia didáctica para enseñar bioética a estudiantes de medicina.

Los trabajos de Monereo y colaboradores destacan por fundamentar teóricamente, en el constructivismo, el empleo de los incidentes como alternativa a la formación tradicional de los docentes (Monereo, 2010). Estos autores fueron pioneros en crear y compilar los primeros libros de incidentes: *Docentes en tránsito: incidentes críticos en secundaria* (Monereo y Monte, 2011) y *La gestión de incidentes críticos en la universidad* (Monereo, Monte y Andreucci, 2015). Ambos libros reúnen incidentes escritos por los autores inspirados en hechos reales.

De este lado del Atlántico, Chile manifiesta más dedicación en aplicar los incidentes críticos a la formación docente; posiblemente sea el país de la región con más investigación sobre el tema, en particular la Universidad de la Concepción destaca en este terreno. Yáñez, López-Mena y Reyes (2011) sugieren su empleo en la enseñanza de la enfermería. Bilbao y Monereo (2011) —el mismo autor que ha impulsado su estudio en España— realizaron una investigación con docentes chilenos de primaria y secundaria, noveles y experimentados, con el fin de identificar los tipos de incidentes que se presentan en el desarrollo de su trabajo y la manera de enfrentarlos. Los investigadores concluyeron que los docentes manejan de manera diferente tales incidentes; los noveles, por ejemplo, manifiestan mayor grado de indefensión e incertidumbre. El estudio recomienda que la formación de los docentes parta de los incidentes que se enfrentan en el mundo real, más que de principios pedagógicos generales.

Una de las publicaciones más sobresalientes es la que coordinó Nail Kröyer (2013), de la Universidad de Concepción: *Análisis de incidentes críticos en el aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. El libro está dedicado a analizar fundamentalmente incidentes relacionados con la convivencia escolar. La obra reúne trabajos de investigadores chilenos sobre incidentes en el aula y en la gestión escolar. Monereo, al prologar el libro, se pregunta:

Es obvio que en algunas profesiones las probaturas, la tentativas, en definitiva el ensayo-error, están totalmente contraindicados. Los pilotos de avión, los bomberos, los cirujanos y los arquitectos suelen realizar su formación práctica con base en simulaciones, a través de dispositivos o ensayos que emulan las condiciones complejas en las que deberán desempeñarse profesionalmente. ¿Aceptaríamos viajar en un avión conducido por un piloto en práctica? ¿Confiaríamos nuestra casa a un arquitecto que únicamente ha trabajado con lindas maquetas? ¿Permitiríamos que un estudiante de último año adquiriera los conocimientos necesarios como cirujano experimentado con nuestro corazón? Probablemente la respuesta de la mayoría de los mortales (y nunca mejor empleado este término) sería un rotundo no (Monereo, 2010, p. 9).

Monereo continúa: “Entonces ¿por qué confiamos a nuestros hijos a los docentes si no han sido preparados específicamente para afrontar situaciones críticas en sus aulas y centros de trabajo?” (p. 6).

El autor, como lo ha hecho en otras publicaciones, afirma que no estamos preparando a los futuros docentes para que afronten los conflictos que enfrentarán en su vida profesional. Los incidentes críticos y el método de caso simulan esos conflictos y exploran sus posibles soluciones.

Con menos fuerza que en España y Chile, México ha manifestado interés por el tema desde hace casi una década. La obra de Cecilia Fierro, *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva de nivel básico* (2006), puede ser considerada la primera dedicada a narrar los incidentes que enfrentan los directores de escuela de ese nivel, los cuales la autora los analiza como dilemas éticos. Cabe señalar que Fierro no emplea el concepto de “incidentes críticos”, los llama “conflictos” y “dilemas”; pero de hecho, lo son. Posteriormente, en el ámbito de la educación superior, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2009) publicó una obra que ha sido citada dentro y fuera de México. Asimismo, Guzmán y colaboradores (2011) emplearon los incidentes críticos para el desarrollo y la evaluación de competencias docentes. Los autores concluyen que el empleo de los incidentes críticos promueve, entre los docentes universitarios, el cambio y desarrollo de prácticas reflexivas en el aula.

Otra experiencia novedosa es la que encabeza Frida Díaz Barriga, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La investigadora —que siempre se ha distinguido por crear y difundir innovaciones a la práctica docente— dirige una página web dedicada a la creación de relatos

digitales: *Contar historias. Relatos digitales personales* (Díaz Barriga, 2015). La página reúne relatos de estudiantes y otros colaboradores; algunos de esos relatos pueden ser catalogados como incidentes. La página abre el panorama: los relatos e incidentes críticos no sólo pueden ser presentados en papel, sino también por medio de recursos digitales como imágenes, video y voz. La autora define los relatos digitales a la manera de Londoño: un relato digital es “una forma de narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales” (Díaz Barriga, 2015, s. p.).

### ***Qué son y para qué sirven los incidentes críticos***

Fernández Falcón y Fernández González (1994, p. 93) definen al incidente crítico como “una técnica estructurada en la cual se presentan a los profesores situaciones escritas de la enseñanza (una o varias frases, un párrafo, una página, etc.) y se les pide que tomen una decisión en función de la información que se les proporciona”. Para estos autores, los incidentes son casos que describen un problema específico, “sólo incluyen información relevante” y tienen propósitos más concretos que el caso tipo Harvard. El papel del docente, en los casos tipo incidente, puede ser más directo y puntual que en el método de caso.

Según Tripp (1993), los incidentes sirven para el desarrollo del juicio profesional, por medio de analizar y elaborar juicios específicos sobre un evento. Los fines son parecidos a los del método de caso. Sin embargo, la diferencia más notable es que los objetivos del empleo de un incidente son más específicos que los de un caso de enseñanza. En un caso, las situaciones o problemas son ambiguos y se puede identificar más de uno. En cambio, un incidente describe con más claridad y brevedad un problema en particular.

Debido a su brevedad y economía, los incidentes críticos se pueden emplear en todos los niveles de formación de docentes y directivos. Son ideales para emplearse en el curriculum de las instituciones dedicadas a la formación docente. Los docentes-estudiantes, así como los docentes y directivos, pueden elaborar incidentes de lo que ocurre en sus prácticas docentes y compartirlos con sus compañeros de clase o colegas. Tripp (1993) señala que los beneficios de la redacción de un incidente son primariamente para quien lo escribe, en este caso,

los docentes en formación. Los profesores dedicados a la formación docente podrían comenzar a hacer un repositorio de incidentes que podrían compartirse con otros colegas.

### ***Tipos de incidentes críticos en la docencia***

Como se ha mencionado, la investigación teórico-empírica sobre los incidentes críticos en la docencia apenas está en sus etapas tempranas de desarrollo. No obstante, los estudiosos del tema han producido algunas clasificaciones tentativas. En este apartado, además de la clasificación de Tripp, se revisan las de Monereo y la de Fierro. A diferencia del método de caso, la clasificación de incidentes que ofrece la literatura no es abundante. Tripp (1993) es el autor que propone la tipología más completa. Es posible inferir de su obra que los incidentes críticos pueden ser clasificados en:

- *Eventos de situaciones difíciles o problemáticas.* Éstos son la fuente más común de los incidentes; se refiere a aquellas acciones que a juicio del observador le han parecido difíciles, problemáticas, críticas, en pocas palabras.
- *Eventos típicos.* Como es el caso del permiso de sacar punta al lápiz.
- *Eventos atípicos.* Eventos que no forman parte de la rutina escolar o docente, pero que pueden ser aleccionadores.
- *Autobiográficos.* Como su nombre lo dice, son eventos que emanan de la propia experiencia de los sujetos, dan cuenta de sus preocupaciones o inquietudes. Éste es un medio ideal para reflexionar sobre la práctica docente de los maestros o directivos en formación, de los noveles o los ya experimentados.

### ***La clasificación de Monereo***

Monereo propone dos clasificaciones de los incidentes críticos, una teórica y otra derivada de su trabajo empírico con docentes de secundaria. En la teórica, el autor (Monereo, 2010) sugiere que los incidentes se clasifiquen como representaciones:

1. *Representaciones sobre el rol profesional.* Se refiere a las funciones que desempeña el docente, las cuales están determinadas por un componente

institucional, como la enseñanza obligatoria, los roles del docente como tutor, facilitador o especialista en la materia, entre otras.

2. *Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.* Se refiere al conjunto de creencias y concepciones de los docentes sobre lo que representa o significa enseñar y aprender su materia; sobre las teorías y principios que explican o justifican, consciente o inconscientemente, su forma de enseñar.
3. *Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia.* Este tipo de incidentes agrupa las representaciones de los procesos afectivos que impulsan y provocan las actuaciones docentes, como sentimientos positivos de motivación y otros negativos de inseguridad y vulnerabilidad.

En su estudio empírico con maestros de educación básica, Bilbao y Monereo (2011) encontraron que los incidentes docentes se pueden clasificar en cuatro dimensiones: *i*) planificación errónea, *ii*) trabajo en grupo, *iii*) toma de apuntes y *iv*) comprensión de contenidos.

### ***Fierro y su clasificación de los dilemas éticos en la gestión directiva***

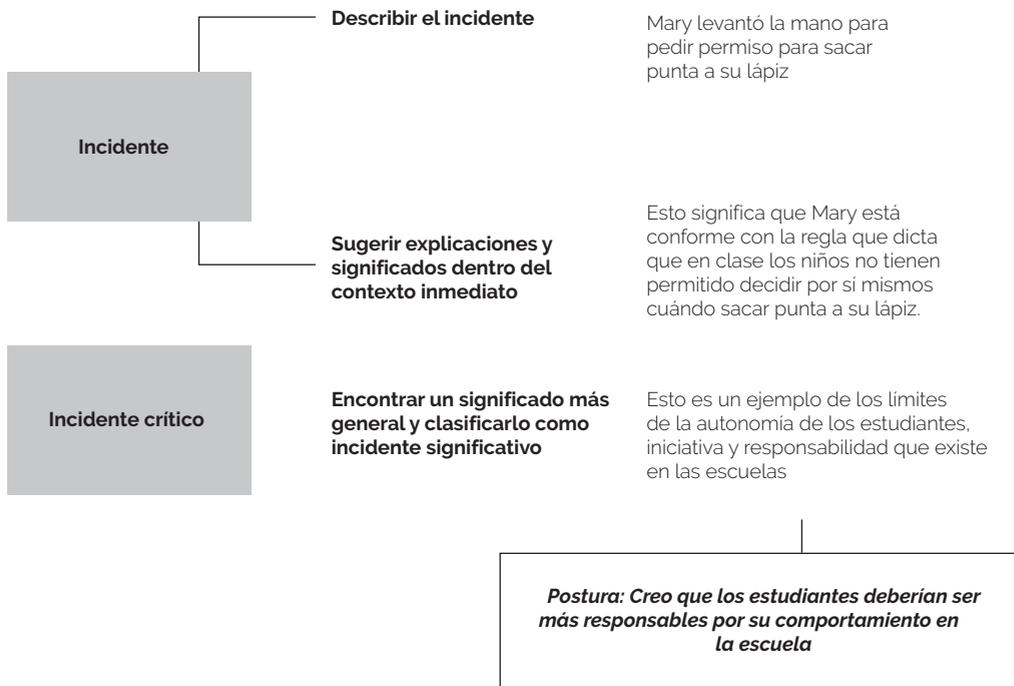
Los dilemas —en especial los de tipo ético— ocupan un lugar sobresaliente en los incidentes críticos. Existe literatura que demuestra su importancia (Shapira-Lishchinsky, 2011). El estudio de Fierro (2006) clasifica los incidentes o dilemas éticos de la gestión directiva en tres dimensiones: *a*) la tensión entre administrar y gestionar la escuela (“¿a qué me dedico?”), *b*) el conflicto por el contenido (“¿intervengo o dejo pasar?”), y *c*) los límites de la solidaridad hacia los compañeros o el conflicto de lealtades (“¿a quién protejo, a mis compañeros o a mis alumnos?”).

### ***¿Qué no es un incidente?***

Para distinguir un incidente de algo que no lo es, no hay que perder de vista las definiciones dadas con anterioridad. El incidente narra un problema, una situación específica que a su autor le ha parecido relevante. El incidente, señala Tripp, “no es la redacción de un ensayo o introspección” como la siguiente:

No creo que los niños vean el mundo como lo sugiere Piaget. Este hecho parte de que las presuposiciones básicas, como el razonamiento lógico *a priori*, son las formas más avanzadas de comportamiento y logro humano. Eso es un valor que afecta el desarrollo de su teoría. La idea de Piaget hace ver que los adultos tienen formas superiores de razonamiento que los niños. Este autor difícilmente pudo darse cuenta que no podía sostener que los niños, con sus ideas bizarras y respuestas sin sentido a las preguntas que hacía, estaban operando con los mismos procesos y en el mismo nivel como los adultos (Tripp, 1993, p. 83).

El pasaje anterior no es muy claro —incluso en inglés—, pero da idea de una opinión, un juicio, sobre algo que no es un incidente crítico.



**Figura 2. Creación de un incidente crítico**

Fuente: Tripp (1993, p. 26).

### ***¿Cómo se identifica un incidente y cómo se crea?***

Tripp (1993) dice que una manera de identificarlo es cuando juzgamos un determinado evento con ciertos adjetivos como: "aburrido, ejemplar, injusto, justo,

valioso”, por ejemplo. Los incidentes se presentan en su forma embrionaria en eventos comunes y corrientes; nuestros juicios los hacen críticos. La figura 2 describe dicho proceso. Se refiere al permiso que pide una niña para sacar punta a su lápiz. Este evento es común, pero el significado posterior que le dio el autor del incidente lo hizo crítico. La figura ilustra el proceso seguido para transformar un incidente en caso crítico. Como se aprecia, un incidente crítico no es neutral, trae consigo un juicio, un valor que el autor le da al evento en cuestión. Un ejemplo de incidente —un poco extenso para los estándares— es “La baja definitiva de Juan Benito Torres”, uno de los más representativos de este libro.

### ***Cómo conducir una clase: aproximaciones al análisis de un incidente crítico***

La didáctica del empleo de los incidentes críticos en la formación es menos compleja que la empleada en el método de caso; posiblemente, se deba a que, además de ser más breve, un incidente crítico tiene objetivos más claros y específicos que los casos de enseñanza. Tal vez por ese motivo, los docentes e investigadores no han puesto mucha atención al desarrollo de una didáctica específica. Como ocurre en el método de caso, la parte central de la conducción de una clase bajo este método es el análisis. Aquí se revisan las aproximaciones de Costa y Almendro (2010), Monereo (2010) y Tripp. Las dos primeras son más concretas y prácticas; la de Tripp es más teórica.

### ***La aproximación de Costa y Almendro***

Estos autores proveen, en primera instancia, de un marco general para organizar y moderar el análisis de incidentes críticos en el campo de la bioética. La tabla 5 describe la aproximación de los autores en mención. Como se podrá observar, éstos abordan la organización del análisis en seis fases: desde la composición del grupo, la duración, el análisis y cierre. Cabe señalar que la organización sugerida es para pequeños grupos. Es probable que se deban hacer algunas adaptaciones al esquema sugerido, ya cuando los docentes trabajan en grupos de mayor tamaño, ya cuando no todos los participantes sean los autores del (o los) incidente analizado.

**Tabla 5. Fases para organizar el análisis de incidentes críticos**

Fases	Descripción
<b>1. Composición del grupo</b>	Es deseable que haya representantes de todos los estamentos profesionales implicados en el incidente, con un máximo de 10 personas.
<b>2. Duración</b>	Controlar el tiempo, advirtiéndolo al inicio de la duración (es recomendable un máximo de 50 minutos).
<b>3. Apertura</b>	El moderador enuncia el incidente, presenta las normas de diálogo y recuerda la obligación de la confidencialidad sobre lo tratado en la sesión.
<b>4. Presentación del incidente</b>	El autor lee, en voz alta, el informe de incidentes que previamente ha elaborado.
<b>5. Reflexión grupal</b>	El moderador realiza preguntas abiertas que inviten a explicar, e invita a los asistentes a formular preguntas.
<b>6. Cierre</b>	El moderador recapitula todo lo expresado e invita al grupo a formular las enseñanzas del caso.

Fuente: Costa y Almendro (2010).

Con el fin de asegurar un clima grupal que permita la expresión libre de ideas por parte de los participantes, los autores sugieren que el coordinador o docente establezca previamente normas bajo las cuales se va a conducir la sesión. Los autores sugieren las siguientes normas de diálogo:

- *No interrumpir*: dejar expresarse a quien tiene la palabra hasta que haya terminado la idea.
- *Respetar*: no realizar descalificaciones personales, aunque no se compartan las ideas.
- *No intervenir de forma espontánea*: solicitar permiso antes de comenzar a hablar.

### ***Análisis de un incidente crítico según Costa y Almendro***

Bajo el marco general de organización revisado en líneas anteriores, Costa y Almendro (2010) proponen que el análisis del incidente se realice considerando seis aspectos:

1. Descripción del incidente.
2. Identificación de las emociones de los protagonistas.
3. Actuación de los protagonistas y espectadores.
4. Resultados de esa actuación y problemas suscitados a partir de ello.
5. Dilemas que se plantean.
6. Enseñanzas del incidente.

### ***La estrategia de Fernández González y colaboradores***

Fernández y colaboradores (2003) proponen una estrategia para el análisis de incidentes críticos con docentes de nivel secundaria. Por su claridad y simpleza, esta estrategia puede ser útil para aquellos formadores o docentes que se desean iniciar en su análisis. Consta de cuatro fases:

- El contexto donde acontece el incidente crítico.
- Descripción de la problemática.
- Las posibles causas que explican lo sucedido.
- Las soluciones que parecen más acordes a los problemas planteados.

### ***La aproximación PANIC de Monereo***

La aproximación de Monereo (2010) para el análisis de incidentes críticos está sólidamente fundamentada tanto en lo teórico como en lo empírico. El autor se basa en Everly y Mitchell para definir lo que es un incidente crítico:

Un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente (Monereo y colaboradores, 2009, p. 240).

Esta definición es la base del modelo de análisis de los incidentes críticos del autor. PANIC no es la palabra inglesa para “pánico”, es un acrónimo que el autor creó para nombrar su modelo de análisis: *Pautas de Análisis de Incidentes*

*Críticos.* La propuesta de Monereo (2010) es, a nuestro juicio, la más acabada de las que revisamos en esta sección. Su objetivo, de acuerdo con el autor, fue “realizar una propuesta fundamentada para la formación inicial y permanente del profesorado a través de una pauta para el análisis de los incidentes críticos” (p. 149). Asimismo, señala que su propuesta puede ser útil tanto para docentes en servicio como por aquellos en formación.

Primeramente, el autor realizó un diagnóstico del estado de la formación docente. Monereo (2010) hace una fuerte crítica a los modelos de formación tradicionales, los cuales, a pesar de sus pobres resultados, siguen siendo los dominantes. Afirma que esos métodos no aportan los conocimientos y competencias exigibles para enfrentar los problemas que se presentan en la práctica educativa. Asimismo, como se vio en líneas anteriores, aboga por la incorporación de los incidentes críticos en la formación docente como un recurso para llevar al aula los problemas reales que los docentes tendrán que enfrentar en el ejercicio de su profesión.

Monereo (2010) hace una clasificación de los modelos de formación de profesores en tres modalidades: la pre-constructiva, la re-constructiva y co-constructiva.

- *Pre-constructiva.* El autor señala que este tipo de modelo de formación es el dominante; está inspirado en los trabajos de psicólogos cognitivos como Ausubel y Novak. Los formadores construyen de manera detallada y unilateral; sus criterios principales son la estructura lógica de la disciplina y la estructura psicológica del aprendiz. Se trata de que los estudiantes o docentes en ejercicio construyan su conocimiento dentro de los límites fijados por el formador, basado en un conocimiento “objetivo”. Monereo (2010, p. 133) afirma que el formador “suele partir de un programa prácticamente cerrado, basado en los temas y actividades que van desarrollándose en espacios bien determinados”. La concepción de fondo, agrega, es “modelar” a los profesores para que sean capaces de transferir de manera fidedigna los modelos y comportamientos.
- *Reconstructiva.* Este modelo es aún minoritario, pero aspira a ser el dominante. Está inspirado en los trabajos de Piaget, la investigación-acción de Carr, Kemis y Stenhouse, así como en el movimiento reflexivo de

Schön y otros. De acuerdo con Monereo (2010, p. 154), el principio común de este modelo es “mantener un continuo bucle entre la indagación basada en la propia práctica, la reflexión sobre lo indagado y una acción renovada que supere las carencias y errores detectados y analizados”. Bajo este modelo, se asume que la formación implica que el docente haga consciencia de sus propias prácticas y de los conflictos existentes entre lo que se piensa y lo que se actúa.

- *Coconstructiva*. Esta modalidad formativa está inspirada en el constructivismo y socioconstructivismo de autores como Vygotsky, Cole y Coll. Parte de una negociación entre los docentes y formadores acerca del programa formativo para adaptarlo a las necesidades y contexto de trabajo de los primeros. Aunque la construcción es conjunta, el formador es quien guía el proceso. El formador es, al mismo tiempo, un mediador y gestor de recursos: ofrece guía y ayuda de manera gradual, en función de los avances y necesidades de los docentes en formación. Monereo también señala que, aunque este modelo de formación puede tener ventajas respecto a los dos modelos anteriores, con frecuencia se enfoca en promover cambios locales, descuidando los cambios más profundos y permanentes.

Así, PANIC, naturalmente, está diseñado para emplearse en ambos modelos, considerando cuatro fases de análisis:

- Antecedentes del incidente crítico.
- Descripción del incidente crítico.
- Actores que intervienen en el incidente crítico. En esta fase se analizan tres aspectos de los actores: *concepciones* sobre el incidente crítico, *sentimientos asociados* al incidente crítico y *estrategias* frente al incidente crítico.
- Intervención y seguimiento. Esta fase está compuesta por tres subfases. Se analiza: *sobre qué intervenir*, *cómo intervenir* e *indicadores de cambio*.

Monereo modificó ligeramente este esquema (Monereo et al., 2015). El autor pone ejemplos de análisis que podrían ser útiles para el lector que quisiera familiarizarse más con su nueva propuesta.

### ***La aproximación de Tripp***

Tripp (1993) enfatiza que los incidentes críticos tienen como fin fundamental desarrollar el juicio profesional a través de la identificación de problemas, diagnóstico y reflexión. Su empleo debe considerar los objetivos del curriculum, el curso o de la sesión en particular. El modelo de análisis de Tripp es relativamente más amplio y complejo que los modelos de análisis de los autores españoles. No obstante, el docente que lo emplee podría combinarlo con los modelos descritos con anterioridad.

Tripp (1993) propone dos estrategias de análisis que pueden ser realizadas en ese mismo orden: la primera, basada en las estrategias de pensamiento para diagnóstico, análisis y alternativas de solución; y la segunda, en juicios de diferente clase (prácticos, de diagnóstico, reflexivos y críticos).

### ***Estrategias de pensamiento para el diagnóstico, el análisis y alternativas de solución***

Este modo de análisis de un incidente crítico es el más directo y menos complejo, y se recomienda emplearlo en primera instancia. Su finalidad principal es desarrollar la creatividad y las habilidades de pensamiento crítico. Tripp (1993, pp. 44-45) sugiere seis tipos de análisis.

1. *Eventos no ocurridos.* Se refiere a analizar lo que no ocurrió. Cuando algo ocurre, dice Tripp, tendemos a preguntar por qué pasó, pero no por qué no ocurrieron otras cosas. Analizar lo que no ocurrió puede revelar lo que ocurrió. Por ejemplo, preguntarse qué no hizo la maestra cuando la niña pidió permiso para sacar punta a su lápiz.
2. *Lo que nos gusta y disgusta.* Cada situación tiene aspectos buenos, malos y neutros. El clarificar qué nos gusta o disgusta de un evento particular es una manera adecuada de evaluarlo. Por ejemplo, qué nos gusta o disgusta del incidente en que la niña pidió permiso a la maestra para sacar punta a su lápiz.
3. *Alternativas, posibilidades y elecciones.* Tripp afirma que siempre hay alternativas, pero a veces, no nos tomamos la molestia de crearlas. Un modo proactivo de los eventos no ocurridos es pensar en otros aspectos

que pudieron haber ocurrido. La labor del docente es despertar esas ideas en los participantes. Esto puede ser sobre incidentes de su propia práctica o de otros incidentes críticos.

4. *Otros puntos de vista.* Siempre hay más de un punto de vista sobre un incidente crítico; entonces, es importante buscar que los participantes generen otros puntos de vista. Además de la falta de autonomía que se manifiesta en el incidente de la niña que pidió permiso para sacar punta, ¿qué otros puntos de vista pueden existir sobre ese incidente?
5. *Partes y cualidades.* Tripp señala que existen dos maneras básicas de analizar un evento u otra situación. Una es el análisis de las partes que integran ese evento y otra el análisis de sus cualidades. En esta última, dado que la docencia es una práctica social, se pueden analizar los valores, actitudes, juicios, creencias, sentimientos, entre otros elementos de los actores del evento. ¿Cuáles son las creencias acerca de la disciplina de la docente que exige que sus alumnos le pidan permiso para sacar punta al lápiz?, ¿qué piensa ella acerca de la disciplina?
6. *Análisis opuesto.* Tripp señala que lo opuesto es siempre una posibilidad, ya sea que estemos analizando algo desde un punto de vista opuesto o simplemente activar en nuestra mente esa posibilidad de análisis. Esto produce nuevas alternativas a ser consideradas. Tripp señala que un docente escribió: “no puedo hacer teatro porque pierdo el control del grupo”. ¿Qué ocurriría si el docente afirmara: “puedo hacer teatro porque no pierdo el control del grupo?”

### ***Análisis de juicios***

Una de las finalidades del análisis de un incidente crítico es el desarrollo del juicio profesional. En la tabla 6, como se podrá observar, un incidente puede ser fuente de un análisis bajo cuatro tipos de juicios: prácticos, de diagnóstico, reflexivos y críticos; éstos pueden ser procedimentales, sociales, de eficacia y afectivos. El planteamiento de Tripp incluye preguntas que se materializan a través de los actores implicados en el incidente. Este tipo de análisis es más complejo que el de las estrategias de pensamiento. El lector podría estar de acuerdo con que esta tabla será de mucha utilidad en el análisis de incidentes.

### ***Redacción de incidentes críticos***

Es esencial que una institución y sus docentes, decididos a emplear los incidentes críticos como un recurso de formación y desarrollo profesionales de docentes y directivos noveles y experimentados, dediquen tiempo y recursos para desarrollar un repositorio de incidentes. Una de las ventajas de emplear incidentes críticos es que su redacción consume menos tiempo en comparación con los casos de enseñanza; su desventaja es que, generalmente, sólo pueden abordar problemas específicos y no un problema que tiene varias aristas y entresijos.

**Tabla 6. Tipos de juicios y análisis que se pueden emplear en los incidentes**

Tipos de juicios	Tipos de análisis		
	Información requerida	Planteamiento de preguntas	Actores implicados
<b>Prácticos</b>	Procedimental	¿Qué debo hacer? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?	¿Para o con quién?
<b>Diagnóstico</b>	Descriptiva	¿Qué ocurrió?	¿Quién estuvo involucrado?
	Causal	¿Qué provocó lo ocurrido?	¿Quién actuó?
	Desempeño	¿Qué hace?	¿Para quién?
	Afectiva	¿Cómo se siente al hacerlo?	¿Para quién?
	Semántica	¿Qué significa?	¿Para quién?
	Explicativa	¿Por qué ocurrió?	¿Con quién?
<b>Reflexivo</b>	Personal	¿Me gusta?	¿A otros les gusta? ¿Para quién?
	Evaluativa	¿Es algo bueno?	
	Justificativa	¿Por qué?	
<b>Crítico</b>	Clasificatoria	¿Cuál sería un ejemplo de esto?	¿De quién es esa clasificación?
	Social	¿Es justo?	¿Para quién?

Fuente: Tripp (1993, p. 27).

Los incidentes son un excelente recurso para los docentes en formación en los laboratorios de docencia o en el eje que el Plan 2012 denomina “práctica profesional”, el cual está integrado por ocho cursos. Los estudiantes podrían elaborar un diario semanal o quincenal de incidentes de su propia práctica y de otros

incidentes escolares que, a su juicio, sean críticos en su aprendizaje de la profesión y compartir el análisis con el titular del curso y sus compañeros. Como se ha señalado, las fuentes para la redacción de incidentes se encuentran en la misma práctica docente, en aquello que nos preocupa o dificulta, lo que consideramos que está, moral o pedagógicamente, correcto o incorrecto, las prácticas ejemplares, las malas prácticas docentes, entre otras situaciones.

### ***Cómo redactar un incidente crítico***

De acuerdo con Flanagan (1954), para redactar un incidente se requiere recolectar objetivamente aspectos importantes de un comportamiento en situaciones definidas. Se entiende la objetividad como la tendencia de un número de observadores independientes a hacer un informe similar del incidente. Actualmente, esa sugerencia de Flanagan difícilmente se lleva a la práctica. Los incidentes críticos son usualmente redactados por el observador de su propio actuar, de su experiencia, o bien, de las acciones de otros.

Flanagan (1954, p. 6) plantea un ejemplo de cómo descubrir temas para redactar incidentes. Nosotros hemos agregado entre corchetes la palabra docente para adaptar las recomendaciones de este autor a la formación docente; podría también agregarse: estudiante-docente, directivo, docente novel o experimentado, o bien, aplicarse a un incidente que nos ha ocurrido, independientemente de nuestro rol en la escuela.

1. Piensa en un evento cuando el capataz [docente] ha hecho algo que sientes que debe ser alentado porque pareció ser, en tu opinión, un ejemplo de buen desempeño de su trabajo como capataz [docente]. (Eficaz —desviación ligera de la norma).
2. Piensa en un evento cuando el capataz [docente] hizo algo que consideraste que no era adecuado. (Ineficaz —desviación ligera de la norma).
3. Piensa en un evento cuando el capataz [docente], en tu opinión, ha mostrado definitivamente una clase de acción que indica que su desempeño es superior. (Eficaz —desviación substancial de la norma).
4. Piensa en un evento que, en tu opinión, muestra un pobre desempeño del oficio de capataz [docente] —la clase de acción, si se repitiera, indicaría

que el hombre no fue un capataz [docente] eficaz. (Ineficaz —desviación substancial de la norma).

Dicha técnica está vigente para redactar incidentes que los docentes en formación enfrentan en sus prácticas, o los que experimentan los docentes y directivos experimentados. Los redactores de incidentes críticos, sean docentes o directivos, en formación, noveles o experimentados, deben tratar de adaptar al contexto escolar las preguntas de Flanagan. Es muy recomendable añadir un título ilustrativo del tema central al incidente que se redacte, ya que es más fácil su identificación y proporcionará al lector un contexto preliminar que se completará al final de su lectura.

La extensión de un incidente puede abarcar media página, tres o cuatro. La obra de Fierro (2006, pp. 143-144) proporciona un ejemplo de incidente que describe un dilema moral que enfrentó un director.

#### **Incidente. La constancia de estudios<sup>1</sup>**

[...] Entre nuestros alumnos se encuentra Juani, un joven con síndrome de Down, el cual desde pequeño ha sufrido varios problemas de salud en el corazón, riñones, pulmones e intestino. Juani empezó a asistir a la escuela hace más de nueve años. Los tres primeros años asistía irregularmente por los problemas de salud que presentaba. En el cuarto año su mamá ya no lo inscribió en la escuela, poniendo de pretexto que no tenía tiempo ni dinero para llevarlo a la escuela, la cual es gratuita y que la señora se había puesto a trabajar. A medio ciclo escolar la señora se presentó en mi domicilio particular para solicitarme una constancia de estudio para Juani, de que estaba inscrito y asistiendo a la escuela, porque lo tenía internado en el hospital y necesitaba urgentemente una cirugía de sus intestinos porque estaba muy grave de salud y no lo podían intervenir hasta que la señora llevara la constancia, ya que ella no tenía dinero para pagarla. Mi contestación fue que no le podía hacer la constancia de estudios, porque solo se les daban a los alumnos que estaban inscritos en la escuela, por lo cual me estaba prohibido hacérsela a Juani de acuerdo a la normatividad. La señora me volvió a insistir que se la diera por favor y que era un caso de vida o muerte. Me quedé pensando un momento si se la daba o no. Si no se la daba, Juani podía morir y si se la daba, él estaría bien, pero si algún miembro del personal se enteraba de que le había dado la constancia, me podrían reportar al jurídico, ya que las relaciones en ese tiempo con el personal no eran favorables y siempre estaban buscando un pretexto para que me cesaran. No sabía qué hacer. Era la vida de Juani o mi trabajo, mi sustento, lo que me gustaba hacer además de que nunca en mi vida había hecho nada ilegal. Mi compañero que estaba presente desde que inició la conversación con la señora no decía nada. Yo le pregunté ¿qué hago? Él me contestó: “lo que tú decidas está

<sup>1</sup> El título fue añadido por nosotros.

bien”. Le hice la constancia a la señora y le pedí que no comentara eso con nadie además de que llevara a inscribir a Juani cuando estuviera recuperado. Ella dijo que sí, me dio las gracias y se fue.

En este incidente, Fierro (2006) analiza, desde una aproximación ética, cómo un director honesto se ve obligado a transgredir la normatividad para salvar una vida. Agrega que Juani fue intervenido y salió bien. Cuando estuvo recuperado, su mamá lo llevó a la escuela y nunca dijo nada a nadie; el personal de la escuela no se enteró de ese incidente.

Como se ha señalado, los incidentes son breves; esta cualidad es ideal para que los docentes en formación hagan una especie de diario de los incidentes críticos que enfrentan en las prácticas que realizan en las escuelas, registrando cada incidente con un número consecutivo y con un nombre. El ejemplo de Tripp de un incidente breve puede servir de inspiración a los docentes y estudiantes para crear los suyos. El autor comienza enumerando y nombrando cada incidente; el incidente tiene una extensión aproximada de media página.

#### **Incidente 12: Buenos modales**

Mis alumnos y yo hemos estado trabajando sobre una lista de buenos modales. Yo les había propuesto unos cuantos que son elementales, el primero de los cuales fue tocar la puerta antes de entrar al aula. Para animar a los alumnos a hacerlo implementé “El premio a los buenos modales”.

Después de la hora de recreo, en el día que empezamos con esta actividad, el primer visitante que tuvimos en nuestra aula fue el director de la escuela. Él simplemente entró en el aula sin tocar la puerta, me interrumpió para revisar algo (irrelevante) y Chris, se quejó abiertamente estando presente el director: “A él (se refiere al director) no se le puede dar el premio. No tocó la puerta antes de entrar o esperó a que usted terminara de hablar”. Es verdad. Los niños creyeron que era fabuloso sorprender a alguien, pero el director no pareció apreciar tanto como yo todo mi esfuerzo por llevar a cabo este programa de buenos modales.

Cuando el director se retiró del aula les expliqué a los niños que tal vez podemos agregar a nuestra lista de buenos modales el esperar a que el visitante de nuestra aula se retire antes de comentar sobre sus modales (Tripp, 1993, p. 37).

Como ejercicio preparatorio, se sugiere que los docentes y estudiantes hagan un análisis de los incidentes críticos de Fierro y Tripp que se narraron antes. El lector puede emplear una o más de las aproximaciones de análisis revisadas en este capítulo.



# Referencias de los capítulos 1, 2 y 3

---

- Álvarez, I., Iturbe, E. M., Enríquez, J. C. y Guerrero, C. (2005). *Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión. Experiencias del sector educativo*. México: Taller Abierto.
- Andersen, E. y Schiano, B. (2014). *Teaching with cases. A practical guide*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.
- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analysing qualitative data: The analysis of critical incidents. *Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-442.
- Barnes, L. B., Christensen, C. R. y Hansen, A. (1994). *Teaching and the case method* (3a ed). Boston, MA: Harvard Business School.
- Berger, K., Stratton, W. E., Thomas, J. G. y Cook, R. A. (2011). Critical incidents: A demand for short cases elicits a new genre. *Business Case Journal*, 19(1), 6-20.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Obtenido de: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Cannella, G. S. y Reiff, J. C. (1994). Individual constructivist teacher education: Teachers as empowered learners. *Teacher Education Quarterly*, 21(3), 27-38.
- Cardiff University (2014). *What is Case Based Learning?* School of Medicine.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12, 18.
- Case Centre (2016). *Guidance on teaching notes*. Recuperado de <http://www.thecasecentre.org/educators/submitcases/guidance/teachingnotes>
- Christens, C. R. (1991). Every student teaches and every teacher learns: The reciprocal gift of discussion. En C. R. Christensen, D. A. Garvin y A. Sweet (eds.), *Education for judgment. The artistry of discussion leadership* (pp. 99-119). Boston, MA: Harvard Business School Publishing.

- Christensen, C. R., Garvin, D. A. y Sweet, A. (1991). *Education for judgment. The artistry of discussion leadership*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.
- Cochran, K. F., King, R. A. y DeRuiter, J. A. (1991, abril). *Pedagogical content knowledge: A tentative model for teacher preparation*. Conferencia presentada en la reunion anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Costa, A. y Almendro, C. (2010). Anexo I. Los incidentes críticos una forma de abordar los problemas de bioética en grupo. Obtenido de <http://www.fisterra.com/formacion/bioetica/incidentes-criticos/>
- Darling-Hammond, L. y Loewenberg-Ball, D. (1998). *Teaching for high standards: What policy makers need to know and be able to do*. Filadelfia, PA: The Consortium for Policy Research in Education. Documento ERIC (ED426 491)
- Davis, C. y Wilcock, E. (2003). *Teaching materials using case studies*. The UK Centre for Materials Education. Recuperado de <http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp>
- Dhar, U. y Dhar, S. (2007). *Management and education and training* (Vol. 1). Nueva Delhi: Excel Books.
- Diario Oficial de la Federación* (1984, marzo 23). Acuerdo 134 que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura. Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación* (2012, agosto 20). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Barriga, F. (2015). *Contar historias. Relatos digitales*. Recuperado de <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>
- Dinerstein, R. (2011, diciembre 15 ). There are limitations to the Socratic method. *The New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2011/12/15/rethinking-how-the-law-is-taught/there-are-limitations-to-the-socratic-method>
- Dooley, A. R. y Skinner, W. (1977). Casing casemethod methods. *Academy of Management Review*, 2(2), 277-328.
- Edelfelt, R. A. y Raths, J. D. (1998). *A brief history of standards in teacher education*. Documento ERIC (ED 461 627)
- Ellet, W. (2007). *The case study handbook. How to read, discuss, and write persuasively about cases*. Cambridge, MA: Harvard Business Review Press.
- Fernández, J., Elórtgui, N. y Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 101-112.
- Fernández Falcón, T. y Fernández González, J. (1994). Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica: terapia Knoll. *Investigación y Escuela*, 22, 91-104.
- Fierro, M. C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico* (Tesis doctoral). DIE-Cinvestav.
- Fierro, M. C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Gall, M. D. (2000). Notes on the relationship between research and practice in teacher education. Recuperado de <http://pages.uoregon.edu/mgall/designmemo%231.htm>

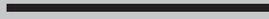
- García Garduño, J. M., Slater, C. y López-Gorosave, G. (2010). El director escolar novel de primaria: problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1051-1073.
- García-Garduño, J. M., Slater, C. y López-Grosave, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 30-50. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art2.pdf>
- Garvin, D. A. (1991). Barriers and gateways to learning. En R. Christensen, A. Garvin y A. Sweet (eds.), *Education for judgment. The artistry of discussion leadership* (pp. 3-13). Boston, MA: Harvard Business School.
- Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación Pública (2010). *Seguimiento a egresados y evaluación de los servicios de las escuelas normales públicas del Estado de México*. Toluca: Autor.
- Gragg, C. I. (1940). Because wisdom can't be told. *Harvard Alumni Bulletin*, 1-7.
- Gross, R. (1991). *Peak learning: a master course in learning how to learn*. Los Ángeles, CA: Jeremy P. Tarcher.
- Guzmán, I., Marín, R. y Zezati, G. (2011, noviembre). *Los incidentes críticos en la formación/evaluación de competencias docentes: elementos para una práctica reflexiva*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León/México, D.F.
- Harvard Gazette Archives* (1999, sept 16). Christensen, university professor, dies at 80.
- Harvard Magazine* (2003, noviembre-diciembre). Case-method teaching. Cartas al editor, autor: Jack Lutkowitz. Recuperado de <http://harvardmagazine.com/2003/11>
- Heath, J. (2015). *Teaching with cases. A practical guide*. Beds, Reino Unido: The Case Centre.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. y Benefield, P. (2003). *Issues for early headship. Problems and support strategies*. National College for School Leadership, 2003. Recuperado de [http://dera.ioe.ac.uk/5089/7/issues-for-early-headship-problems-and-support-strategies\\_Redacted.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/5089/7/issues-for-early-headship-problems-and-support-strategies_Redacted.pdf)
- Hoy, W. K. y Tarter, C. J. (1995). *Administrators solving the problems of practice: Decision-making cases, concepts, and consequences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (2012). ¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey) (2009). Instrucciones para documentar la Guía de Incidentes Críticos. Documento interno.
- Kagan, D. M. (1993). Contexts for the use of classroom cases. *American Educational Research Journal*, 30(4), 703-723.
- Kennedy, D. M. y Scott, E. (1985). *Preparing cases in public policy*. Kennedy School of Government, Harvard University.
- Kester, G. W., Hoover, S. A. y McGoun, E. G. (2004, abril). Cases versus lectures: undergraduate student perspectives. Financial Education Association 2004 Annual Meeting, Orlando.
- Kleinfeld, J. (1988). *Learning to think like a teacher: The study of cases*. Alaska University, Fairbanks.
- Kleinfeld, J. (1989). *A student teacher's troubled teaching experience in rural Alaska: Case study*. Fairbanks, Alaska: University of Alaska Fairbanks, Center for Cross-Cultural Studies.

- Kleinfeld, J. (1990). *The case method in teacher education: Alaskan models*. Charleston WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Documento ERIC (351 316).
- Kleinfeld, J. (1991, abril). *Wrestling with the angel: What student teachers learn from writing cases*. Reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Korthagen, F. A. y Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Kröyer Nail, O. (coordinador) (2013). *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Santiago de Chile: RIL.
- Leenders, M. R y Erskine, J. A. (1989). *Case research: The case writing process*. Londres, Ontario: The University of Western Ontario.
- Lima, M. y Fabiani, T. (2014). *Teaching with cases*: Lexington, KY: Autores.
- Lynn, L. E. (1999). *Teaching & learning with cases. A guide book*. Chappaqua, NY: Seven Bridges Press.
- Madfes, T. J. y Shulman, J. (2000). *Dilemmas in professional development: A case-based approach to improving practice*. San Francisco CA: Far West Ed. Documento ERIC (ED 440 099).
- Mendoza, A. (2003). *El estudio de casos. Un enfoque cognitivo*. México: Trillas.
- Merseth, K. K. (1991). *The case for cases*. Washington, D. C.: American Association for Higher Education y American Association of Colleges for Teacher Education.
- Merseth, K. K. (1996). Case and case methods in teacher education. En J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education* (2a ed., pp. 722-744). Nueva York: MacMillan.
- Merseth, K. (2003). *Windows on teaching Math: Cases of middle and secondary classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.
- Mindano eLearning Space (2005). *Constructivism in teaching and learning: training program*, Module 17. Recuperado <http://www.seameo-innotech.org/iknow/wp-content/uploads/2014/03/COMPE-TE-17.-Constructivism-in-teaching-and-learning.pdf>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta de intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G. Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico. Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito: incidentes críticos en secundaria..* Barcelona: Grao.
- Monereo, C., Monte, M. y Andreucci, P. (2015). *La gestión de incidentes críticos en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Ogliastri, E. (1998). *El método de casos*. Cali: Centro de Recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
- Rademacher, R., Simpson, D. y Marcdante, D. (2010). Critical incidents as a technique for teaching professionalism. *Medical Teacher*, 32, 244-249.
- Ramírez Montoya, M. S. (coord.) (2010). *Modelos de enseñanza y método de casos. Estrategias para ambientes innovadores de aprendizaje*. México: Trillas.
- Robyn, D. (1986). *What makes a good case?* Kennedy School of Government, Harvard University.
- Rotterdam School of Management (2012). *How to write a good case*. Case Development Centre.

- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1994a). *Evaluación de egresados de educación normal*. Informe de resultados 90. México: Autor.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1994b). *Evaluación de egresados de educación normal*. Informe de resultados 89. México: Autor.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1997). *Plan de estudios, licenciatura en educación primaria*. México: Autor.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018). *Planes de estudio 2018*. México: Autor. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656.
- Shulman, J. H. (ed.) (1992a). *Case method in teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Shulman, J. H. (1992b). Teacher-written cases with commentaries. A teacher-researcher collaboration. En J. H. Shulman (ed.), *Case method in teacher education* (pp. 131-152). Nueva York: Teachers College Press.
- Shulman, J. H. (1995). *Groupwork in diverse classrooms: A casebook for educators [and] facilitator's guide*. San Francisco CA: Far West Laboratory for Education Research and Development.
- Shulman, J. H. (2000). Facilitating a case discussion. En T. J. Madfes y J. Shulman, *Dilemmas in professional development: A case-based approach to improving practice* (pp. 59-73). San Francisco CA: Far West Ed. Documento ERIC ( 440 099).
- Shulman, J. H. (2002). *Happy accidents: Cases as opportunities for teaching learning*. San Francisco, CA: WestEd.
- Shulman, J. H. y Colbert, J. A. (eds.) (1987). *The mentor teacher casebook*. Eugene, OR: Far West Laboratory for Educational Research and Development y ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Shulman, L. S. (1984). The practical and the eclectic: A deliberation on teaching and educational research. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 183-200.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman L. S. (1992). Toward a pedagogy of cases. En J. H. Shulman (ed.), *Case method in teacher education* (pp. 1-30). Nueva York: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (2005). Pedagogies of uncertainty. *Liberal Education*, 91(2). Recuperado de <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/pedagogies-uncertainty>
- Škudienė, V. (2012). Case method education. En P. Ammerman, A. Gawel, M. Pietrzykowski , R. Rauktien y T. Williamson (eds.), *The case study method in business education* (pp. 9-24). Bogucki, Polonia: UNI-DRUK.
- Struyven, K., Dochy, F y Janssens, S. (2010). Teach as you preach': The effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 43-64.
- Sykes, G. y Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. *Review of Research in Education*, 18, 457-52.
- The National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D. C.: Autor.

- The New York Times* (1986, mayo 16). A nation prepared: Teachers for the 21st Century: Excerpts from the Carnegie Report on Teaching. Recuperado de <http://www.nytimes.com/1986/05/16/us/excerpts-from-the-carnegie-report-on-teaching.html>
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgment*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Tozer, S. E., William, T. y Trent, W. T (1992). Harry Broudy's contribution to case study in the professional preparation of teachers. *Journal of Aesthetic Education*, 26(4), special issue, 61-78.
- Wasserman, S. (1993). *Getting down to cases. Learning to teach with cases studies*. Nueva York: Teachers College Press.
- Wilson, S. M. y Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Yáñez, R., López-Mena y L. Reyes, F. (2011). La técnica de incidentes críticos: una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 17(2), 27-36.

# I



## **CASOS RELACIONADOS CON LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y SU CONTEXTO**



# 1

## El cierre de la escuela "Meteppec". Estudio de caso

---

Hugo Salvador Gómez Garay (1993)

Este caso narra cómo se gestó el cierre de una escuela del turno vespertino localizada en la región Oriente de la Ciudad de México debido a la poca matrícula de alumnos. Se describe la percepción del problema, los motivos que lo originaron y las consecuencias, de acuerdo con los principales actores: maestros, director, supervisora padres de familia y otros más.

### **Diciembre 1993**

En los últimos años se ha agudizado el problema del descenso en la población escolar en el nivel de educación básica de ciertas delegaciones del D.F, principalmente en las escuelas primarias vespertinas. Ante esta situación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) empezó a aplicar una política de educación presu- puestaria para optimizar recursos que se evidenció con mayor claridad a partir de 1989.

Una de las acciones principales de la Secretaría fue fusionar grupos y cerrar aquellas escuelas en las que no se justificara la prestación del servicio por falta de población. Esto trajo como consecuencia que los maestros y directores de

esos planteles se sintieran afectados en sus derechos laborales al correr el riesgo de perder su adscripción y ser reubicados en lugares lejanos a sus domicilios, por lo cual solicitaron la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a fin de negociar con las autoridades su permanencia en la escuela si lograban mantener un número mínimo de alumnos por grupo. Éste fue el caso de la escuela “Metepéc”, la cual fue cerrada definitivamente en agosto de 1992.

### Antecedentes

La escuela “Metepéc” se encuentra en un lugar relativamente céntrico cerca de la estación del metro Aeropuerto. Su población en el turno vespertino se componía principalmente de hijos de vendedores ambulantes, obreros, empleados y algunos profesionistas. La mayoría de ellos no tenía casa propia, sino que rentaba departamentos o cuartos de vecindades.

Hacia 1981, los 14 grupos que conformaban la escuela tenían una población promedio de 45 alumnos por grupo, pero para septiembre de 1982 se observó un descenso notorio en la matrícula, bajando este promedio a 30. Una de las maestras que trabajó por más tiempo en la escuela opina que esto se debió al aumento exagerado de las rentas, lo cual obligó a muchas familias a cambiar de domicilio: *La crisis económica del 82 nos pegó duro, la devaluación y la inflación afectaron más a las familias de escasos recursos y ya no les fue posible pagar las rentas tan altas que les cobraban, por eso se fueron de la colonia y, lógicamente, nos quedamos con menos alumnos.*

En este ciclo escolar (1982-1983), el entonces supervisor de zona pidió al director que fusionara grupos, pero éste no aceptó e infló la estadística con alumnos fantasma para que todos los maestros conservaran su adscripción.

Dicha situación se mantuvo aun con el cambio de director hasta 1985, año en que se vuelve a resentir la escasez de alumnos por los efectos del sismo:

*Con el temblor... (comenta una maestra) se cayeron muchas casas, sobre todo vecindades que estaban en muy mal estado; algunas familias regresaron a provincia y otras trataron de conseguir vivienda en unidades habitacionales en la periferia de la ciudad; los que no tuvieron esa oportunidad vivieron en el albergue de la calzada Zaragoza durante más de un año hasta que los reubicaron.*

En octubre de 1985, la escuela tenía un promedio de 25 alumnos por grupo, y en ese mismo año se dio un nuevo cambio de director que, según la opinión de la mayoría de los maestros, llevó al fracaso a la escuela:

*Cuando llegó el... (nuevo) director, dijo que iba a levantar la escuela: llegó muy exigente, si uno llegaba a las 2:10 o 2:15, ya había levantado el reporte por retardo; no te autorizaba días económicos, todos los días que uno no podía venir te los reportaba como falta sin aviso...*

*...él quería manejarnos y no sabía cómo hacerlo, por eso se escudaba en el reglamento... era muy tajante, muy rígido, nunca trató de comprender los problemas que teníamos...*

*...el director quería arreglar la escuela corriendo a los maestros que no cumplían, a los que le caían mal, les hacía la guerra...*

Algunos maestros señalan que el director creaba un ambiente de incomodidad constante entre los compañeros: *No tenía tacto para llamar la atención, a mí me llegó a decir que si no podía llegar temprano, mejor me buscara otra escuela.*

En opinión de varios maestros, la actitud del director trajo división entre ellos, distanció a los padres de familia y afectó el buen funcionamiento de la escuela, por lo cual se incrementó de manera significativa el problema de la falta de alumnos: *Unos maestros se alinearon y le dieron por su lado por pura conveniencia, los que no lo hicimos empezamos a tener reporte tras reporte... En general, los maestros piensan que el haber corrido a “buenos maestros” y la forma tan déspota de tratar a los padres hizo que éstos se llevaran a sus hijos; para inicio del ciclo escolar 1988-1989, declaran, ya sólo tenían de 13 a 16 alumnos por grupo.*

Por su parte, el director asegura que cuando él llegó a esa escuela ya se observaba un marcado descenso en la población escolar, que para 1985 los 14 grupos existentes tenían un promedio de 16 alumnos por grupo y que la principal causa del escaso número de alumnos era la actitud que asumían los maestros:

*A los maestros no les gustaba trabajar, eran maestros grandes o tenían doble turno y tomaban la escuela de la tarde para descansar. Además, había maestros que maltrataban a los niños y humillaban a los padres de familia por ser de extracción humilde... otros eran muy apáticos, muy indolentes, tenían muchos años en la escuela y sabían que si se venía una fusión de grupos ellos serían los últimos en salir, por eso no se esforzaban... la mayoría de los maestros tenían reportes de faltas y retardos constantes y no trabajaban en el grupo; como la maestra que venía de Ozumba... siempre llegaba tarde; también tuve*

*un doctor y un licenciado, el primero se la pasaba durmiendo porque tenía guardias en el hospital y el otro nada más leía el periódico en vez de dar clase... ah, y cuidadito si uno les llamaba la atención... como ellos sí eran profesionistas, no dejaban que cualquiera pasara sobre ellos, yo qué culpa tenía de que fueran profesionistas frustrados, si deveras "la hubieran hecho" en su carrera, no estarían pasando vergüenzas en el magisterio...*

El director comenta que había problemas entre los propios maestros, por lo cual aconsejaban a los padres que se llevaran a sus hijos a otra escuela... *como la maestra que se cambió dentro de la misma zona y se llevó a sus alumnos con tal de que no se quedaran con otro maestro que le caía mal.*

El director hace referencia también a otros factores que influyeron en el descenso de la población:

*Mire, esto era inevitable, actualmente, estamos resintiendo en primaria y secundaria los efectos de la planificación familiar, los índices de natalidad han bajado y ni modo... ya no tenemos población en las escuelas, sobre todo en las vespertinas, porque los papás prefieren que sus hijos estudien en la mañana. Nosotros estamos en una zona relativamente céntrica y aquí se nota más el problema... la verdad es que sobramos maestros y donde hace falta no nos queremos ir porque nos queda lejos de la casa... a ver, ¿por qué los maestros no se van a Cuauhtepac?, ahí sobran alumnos y aquí les faltan... ¿no que mucha vocación?*

## **Narrativa**

El problema de la falta de población escolar se agudizó durante el movimiento de 1989, *Cuando los papás vieron que los maestros seguían en paro y que el problema no tenía para cuando terminar, se llevaron a sus hijos a otras escuelas que sí estaban trabajando*, comenta el director, y agrega: *Pero todas las escuelas de la zona estábamos en la misma situación a mediados de mayo del 89, las matutinas apenas llegaban a 25 alumnos por grupo y las vespertinas difícilmente cubríamos 15; no había ninguna razón especial para que fuera mi escuela la única que estuviera en riesgo de desaparecer.*

El director se queja de la implementación de una política sucia por parte de la inspección y de algunos directores:

*Nosotros teníamos un acuerdo muy claro entre directores e inspección, como todas las escuelas sufrían por falta de población escolar, acordamos*

*no aceptar a ningún alumno que viniera de otra escuela de la zona para no afectarla, pero algunos compañeros, preocupados porque también veían reducida su población, empezaron a aceptar alumnos de otras escuelas sin el consentimiento de los otros directores y la supervisora se hacía de la vista gorda... así fue como nos quedamos sólo con los alumnos que rechazaban de las otras escuelas por indisciplina o bajo aprovechamiento... se llevaban a los buenos y nos mandaban a los malos. Al iniciar el ciclo escolar 1989-1990, ya nada más teníamos de 8 a 13 alumnos por grupo.*

Sin embargo, otros directores no son de la misma opinión:

*La verdad es que había problemas personales entre el director y la inspectora, desde que ella fue su directora en la escuela "Fontán," él nunca acató órdenes porque no tenía miedo de lo que le pudieran hacer; él siempre tuvo otro trabajo aparte del magisterio, fue taxista, bracero, vendedor, en fin, jamás dependió del sueldo de maestro y eso le daba seguridad para desafiar la autoridad de la inspectora.*

Otro director opina que las diferencias que tenían el director y la inspectora eran más de tipo personal, porque ambos eran autoridades e igual de intransigentes: *...cada uno quería imponer su ley y era un continuo enfrentamiento sin sentido que perjudicó muchísimo la imagen de la escuela ante los padres de familia y las autoridades.*

Para mediados de septiembre de 1989, se publicó en varios periódicos el acuerdo entre la SEP y el SNTE, en el cual se especificaba que los maestros deberían tener un mínimo de 25 alumnos por grupo en el turno matutino y 15 en el vespertino para poder conservar su adscripción.

Según la opinión del entonces Secretario de Trabajo y Conflictos de la Dirección 2 de la Sección IX Democrática, la firma de este acuerdo por parte del CEN del SNTE fue una medida política para no verse rebasado y perder legitimidad, ya que la SEP había empezado a aplicar de manera unilateral esta disposición desde principios de septiembre:

*El problema de la escasa población y el excedente de los maestros en ciertas escuelas de zonas céntricas de la ciudad era ya una constante desde mediados de los ochenta, pero esta situación se mantenía por la fuerza política que tenía Vanguardia Revolucionaria, que solapaba a maestros irresponsables en contubernio con autoridades de mandos medios que también estaban afiliados a esta línea sindical... pero después del movimiento del 89, el sindicato perdió fuerza y la SEP inició una política de reducción de presupuesto para optimizar*

*recursos... digamos que empezó a realizar un recorte de personal de manera disfrazada...*

Dicho representante señala, además, que: *Aunada a esta problemática, el SAID (Sistema Automático de Inscripción y Distribución) empezó a sobrecargar (de acuerdo con los mínimos establecidos) los grupos de los turnos matutinos para dejar con muy poca población a los vespertinos y aún a algunos matutinos de la misma zona escolar.*

En contraste, una empleada del SAID comenta:

*A nosotros nos culpan de la fusión de grupos y los cierres de escuela, pero nosotros no tomamos ninguna decisión, solamente llevamos la estadística de las escuelas, checamos en algunos casos y mandamos la información a la SEP, ahí es donde realmente se toman las decisiones, (y agrega) algunos maestros nos acusan de que en septiembre ya no les mandamos a los alumnos preinscritos en febrero, pero eso es totalmente falso... son los padres los que ya no llevan a sus hijos porque ya no les gustó la escuela y nos culpan a nosotros.*

Pero la empleada acepta, sin embargo, que aunque en el acuerdo SEP-SNTE se especifica un mínimo de 25 alumnos por grupo en el turno matutino, ellos recibieron la orden de distribuir al menos cuarenta.

Una de las maestras que trabajó en la escuela en conflicto señala que el director ordenó la fusión de grupos el 18 de septiembre de 1989, apoyándose en el acuerdo SEP-SNTE publicado en los periódicos: *Nunca hubo un documento oficial que avalara ese acuerdo, por eso todas las indicaciones se hicieron de manera verbal y fueron interpretadas y aplicadas de acuerdo al criterio de cada autoridad... y el director se valió de esa disposición para deshacerse de los maestros con los que tenía problemas.*

La labor de la inspectora tuvo sus efectos y para fines de septiembre de ese año ya había solamente 8 grupos en la escuela porque habían quedado a disponibilidad 6 maestros. Cabe mencionar que dichos docentes pasaron cerca de un mes firmando en la Dirección 2 y después a 3 de ellos se les exigió que cubrieran grupos en Cuauhtepac porque la mayor parte de los turnos vespertinos tenían el mismo problema de falta de población.

En noviembre de ese año, los maestros que quedaban ya no participaron en el paro de labores que convocó la Sección IX por temor a perder más alumnos; pese a eso, para el siguiente ciclo escolar (1990-1991), se presentó

el mismo problema de falta de población y el director decidió poner a disponibilidad a 2 maestras recién llegadas por cambio. En esta ocasión, la inspectora volvió a intervenir y logró que se les diera adscripción en otras escuelas vespertinas.

La escuela logró sostenerse en esas condiciones, aun con el cambio de supervisora en enero de 1991. La nueva inspectora es una persona de edad muy avanzada que al principio trató de no intervenir porque tuvo problemas con los directores, quienes la acusaban de prepotente, ella dice al respecto: *Apenas tenía yo una semana y ya habían mandado un oficio a la Dirección 2 en el que pedían mi cambio porque decían que no los escuchaba... imagínese... los amenacé con que de aquí no me iban a sacar porque no tenían cargos, sino puros chismes. La inspectora agrega: A mí me corrieron de mi otra zona porque mi jefa de sector me ordenó cerrar la escuela "1° de Abril", y como luego se vinieron muchas protestas de maestros y padres de familia, ella negó toda responsabilidad y me culpó de haber tomado la decisión a sus espaldas... yo no tenía ningún papel con qué ampararme, todo fue verbal, ¿y a quién cree que le creyeron?... no, si me jugaron muy feo, hasta la jefa de sector me dijo que mejor me jubilara.*

Con estos antecedentes, la inspectora se negó a dar una orden de cierre mientras no hubiera un documento de por medio: *Mire, la verdad es que yo no quería tener problemas... las tres escuelas vespertinas estaban en la misma situación, los grupos andaban entre 8 y 17 alumnos, yo entré a algunos grupos y había apenas cuatro niños que asistían regularmente... por eso les dije que hicieran campañas, pero nadie me hizo caso.*

Mientras la inspectora se mantuvo al margen de cualquier decisión para evitarse problemas, en febrero de 1992 el director pidió su cambio de escuela, argumentando: *Yo me fui de la escuela porque ya estaba cansado de lidiar con los maestros, por más que hice, nunca cambiaron su actitud.* El director también se queja de que la forma de actuar de la inspección lo orilló a pedir su cambio. *Parecían policías, sus secretarios me checaban a cada rato por teléfono, venían dizque a evaluar a los maestros y nada más pasaban a los salones a contar cuántos niños habían venido.*

Por su parte, la inspectora comenta: *La escuela pudo haberse sostenido por más tiempo, pero con la salida del director todo se aceleró... el capitán abandonó el barco antes de que se hundiera y ya ve... no se pudo hacer nada.*

Durante el resto del ciclo escolar 1991-1992, los secretarios de la inspección se encargaron de supervisar la escuela a falta de director, porque la Secretaría no quiso hacerse cargo.

Para agosto de 1992, a principios del siguiente ciclo escolar, los maestros de la escuela reciben la orden de la inspección de tornar el curso del PEAM (Programa Emergente para la Actualización del Magisterio) en otra escuela vespertina y ahí se conoce el destino del plantel. Una de las maestras nos narra lo ocurrido: *En el segundo día del curso la secretaria nos comunicó que la inspectora había dicho que no se inscribiera a ningún alumno de 1º, y al otro día nos dijo que la orden venía de la (dirección) 2 y que ya no se iba a inscribir alumnos de ningún grado.*

Cuando los maestros fueron a inconformarse a la Dirección 2 para exigir que la escuela no se cerrara, agrega la maestra: *La directora de la 2 nos dijo que la escuela de todos modos se iba a cerrar, así que mejor le dijéramos qué adscripción nos convenía para que nos ayudara, porque a partir de ese momento ya no nos íbamos a presentar a la escuela, sino que firmaríamos en la 2.* Esta maestra se queja del divisionismo que hubo en ese momento: *Si nos hubiéramos mantenido unidos, la escuela no se hubiera cerrado, pero en cuanto la directora le empezó a preguntar a cada maestro por dónde vivía... ahí se acabó todo.*

La escuela se cerró definitivamente antes de que iniciara el ciclo escolar 1992-1993 sin que se diera ninguna explicación a los padres de los alumnos. Algunos de ellos opinan:

*Pues la escuela no estaba tan bien que digamos, pero había dos maestros que eran muy buenos...*

*A nosotros nos partió que cerraran la escuela, yo vendo aquí en el metro y mi'jo me ayuda en la mañana... 'ora tuve que meterlo en la escuela de la mañana y pu's yo no puedo sola con el negocio.*

Algunas maestras insisten en que afectaron sus derechos laborales al desubicarlas de sus centros de trabajo:

*A los maestros nos ha costado muchos años ubicarnos cerca de nuestras casas, o al menos tener los dos turnos cerca... ¿te imaginas que nos mandaran de repente a donde les dé la gana?*

*Yo nada más pensaba: ¿a dónde me van a mandar?, ¿cómo voy a llegar?, ¿me va a dar tiempo de comer?, ¿cuánto tiempo voy a perder en transportarme? Era una angustia constante.*

Por otra parte, una de las autoridades de la Dirección 2 apunta que era imposible mantener una situación tan injusta: *¿Cómo era posible que mientras faltaran maestros en otras zonas de la Dirección íbamos a mantener a maestros con 5 o 7 alumnos? El maestro tiene una responsabilidad social, no se le paga para que juegue a la escuelita.*

Ante estos argumentos, los maestros afectados comentaron antes de aceptar su nueva adscripción:

*Nosotros no somos responsables de que se cerrara la escuela, había factores que estaban fuera de nuestro control, ¿cómo íbamos a evitar que los alumnos se fueran por cambio de domicilio? Cada familia tenía que buscar mejores condiciones de vida y no les íbamos a retener la boleta como hicieron en otras escuelas, ¿o sí? Tanto el director como la inspectora nos estuvieron echando en cara que la población bajaba cada vez más por nuestra culpa, que porque éramos unos flojos y unos malos maestros... puede que no seamos tan buenos, pero en todas las escuelas se da la misma situación... no, la causa de que bajara la población no estuvo en nosotros, fueron otras circunstancias: la culpa de todo la tuvo el director, él pudo habernos mantenido por más tiempo, pero le importó más su seguridad que la nuestra... ya ve, en otras escuelas de la tarde de la misma zona, los directores apoyaron a su personal, aun teniendo una población tan baja como la nuestra y ni se fusionaron grupos ni se cerraron escuelas... ahí los directores sí eran verdaderos líderes, no fantoches... en la zona, sólo nosotros salimos afectados por falta de un buen director, eso no es justo...*

*La verdad es que todos tuvimos la culpa, si hubiéramos trabajado más a lo mejor no se nos hubieran ido tantos niños... sinceramente, no éramos tan responsables, teníamos nuestros errores y no supimos corregirlos a tiempo...*

*La SEP aprovechó la debilidad del sindicato para hacer lo que se le dio la gana, años antes no le tocaba el pelo a un maestro, aunque fuera violador de niñas o se hubiera clavado el dinero de la Sociedad de Padres, lo más que le hacían era ponerlo a disponibilidad porque estaba apoyado por autoridades y líderes sindicales corruptos... ahora sí ya tenemos mucha democracia, pero no podemos ni protestar porque nos tienen bien controladitos...*



# 2

## El rechazo del libro de texto de historia de cuarto grado de primaria

---

**Juan Hernández Flores**<sup>2</sup> (1994)

Este caso narra el concurso de libros de texto promovido por la SEP y cómo la propuesta ganadora del concurso del libro de Historia de cuarto año de primaria fue rechazada por la misma Secretaría. La historia describe la postura de los diferentes actores, entre ellos, las autoridades de la SEP, los autores de la propuesta, el jurado, la Asociación Nacional de Padres, diversas personalidades del mundo sindical y la política.

Desde finales de la década de 1950, cuando se decretó la obligatoriedad y gratuidad de los libros de texto, una de las tareas asignadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha sido la elaboración de dichos libros. Esta tarea también incluyó la orientación de contenido de los textos; es precisamente esa situación la que han criticado diferentes grupos sociales, pues no concuerdan con la manera en que la SEP enfoca u orienta los libros, sobre todo en lo referente a los temas de historia, los cuales han recibido críticas numerosas.

Respecto a los libros de Historia, los sucesos más recientes que generaron críticas acerca de su producción ocurrieron en los años 1992 y 1993. En 1992,

<sup>2</sup> Con la colaboración de Marco Antonio López López.

la SEP pidió a varios especialistas externos, de reconocida trayectoria, la elaboración de los textos de historia para el nivel primaria. La producción de libros no presentó problemas, no así su distribución, pues ésta fue detenida y cancelada debido a la gran cantidad de críticas en contra que recibió el enfoque y tratamiento de la historia que se hizo en los libros de texto gratuitos.

En 1993, la SEP convocó al concurso para la renovación de los libros de texto gratuitos. La convocatoria tuvo una respuesta amplia, no sólo porque abrió la oportunidad de participación de profesores e investigadores, sino también porque el certamen fue visto por algunos como una acción de apertura del gobierno. En el concurso mencionado, se presentaron diversas propuestas para el libro de texto gratuito de Historia de cuarto grado. Después del proceso de dictaminación correspondiente, un proyecto resultó ganador. Sin embargo, a pesar de haber ganado el concurso, este proyecto no se publicó como libro de texto gratuito. Tal situación generó críticas y aclaraciones por parte de los autores del proyecto ganador, las autoridades y la opinión pública.

### **Antecedentes**

En 1992, la SEP adoptó el *Acuerdo para la Modernización Educativa*, el cual estableció como prioridades la renovación de los libros de texto gratuitos. Para ello, encomendó a Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín, destacados historiadores, la coordinación de la elaboración de los nuevos libros de Historia para cuarto, quinto y sexto grados de primaria. Los libros se editaron y se empezaron a distribuir, pero dicho proceso fue detenido porque se desató una polémica sobre el contenido de los textos. Sectores importantes de la opinión pública los señaló como voceros de la historia oficial y los calificó de pobres en contenido, deficientes, deformados, erráticos, incoherentes, manipulados, ideologizados, reaccionarios, conservadores y tendenciosos. Estos juicios difieren de la posición de Luis González y González, presidente del Colegio de Michoacán, quien consideró que la historia en esos libros se presentaba tanto en sus aspectos positivos como negativos. Este historiador dijo:

Nuestros héroes ahora se nos presentan en sus aspectos positivo y negativo. Los anteriores libros daban una visión maniquea. Ahora no hay ni satanizaciones ni canonizaciones. Nada. Pues por primera vez surgieron hombres de carne y hueso, en su complejidad, no como galanes ni villanos, sino simultáneamente las dos cosas.

Ante ese primer contratiempo, la SEP buscó otra forma para la elaboración de los libros de los textos gratuitos, los cuales no se habían modificado sustancialmente desde hacía dos décadas. Con tal fin, optó por considerar una mayor participación de los interesados en la educación; razón por la cual la SEP señaló que adoptaría un mecanismo de participación abierta, sujeta a normas públicas aplicadas con transparencia.

Sería hasta enero de 1993 cuando la SEP lanzara una convocatoria para la renovación de los trece libros de texto gratuitos, con un plazo para presentar los proyectos que concluiría en mayo del mismo año. El requisito para participar fue comprar la guía técnico-pedagógica, cuyas indicaciones sugerían los temas y el trato correspondiente que deberían presentar las propuestas participantes. Los interesados, después de comprar la guía, deberían presentar un proyecto-maqueta que incluiría, además de la narración, las ilustraciones y el diseño. En caso de no llenar los requisitos, se declarararía desierto el concurso. La convocatoria también establecía que se entregarían 500 000 nuevos pesos por cada propuesta ganadora.

La examinación y evaluación de las propuestas estaría a cargo de un jurado independiente de la SEP, integrado por personas de prestigio profesional, experiencia científica y pedagógica, que tendría la facultad de hacer sugerencias y recomendaciones a la propuesta ganadora. Correspondería a la Secretaría, como autoridad educativa nacional, la decisión acerca del uso de la propuesta ganadora para elaborar el libro que se distribuiría a más de siete millones de niños en la República mexicana.

De acuerdo con las especificaciones pedagógicas, las propuestas deberían ser elaboradas con objetividad y en congruencia con el estado actual del conocimiento en la disciplina. La guía técnico-pedagógica advertía, por una parte, evitar en el texto el sentido político y, por otra, presentar al niño una visión de conjunto de las grandes etapas y los momentos centrales de la historia de México. Además, hubo una recomendación: que la historia del país no fuera más allá del presidente Adolfo López Mateos. Sobre esta recomendación, el subsecretario de Educación Básica y Normal, Olac Fuentes Molinar, dijo que la historia llegaría hasta 1964 porque aún no hay acuerdo general sobre los acontecimientos posteriores a esa fecha, por lo cual no se introducirían debates e interpretaciones en el texto de historia. Al respecto, declaró que sigue siendo materia viva de discusión, sobre la cual sectores políticos y sociales del país tienen posiciones encontradas

y que sería a partir de la enseñanza secundaria cuando los alumnos tendrían conocimiento de los hechos ocurridos después de 1964.

El concurso para el libro de texto gratuito de Historia de cuarto grado de primaria contó con veinte propuestas, las cuales fueron examinadas por un jurado constituido por especialistas de diversas instituciones de prestigio como: El Colegio de México, el Colegio de Michoacán, la Academia Mexicana de Historia y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). La propuesta ganadora fue la del equipo del profesor Sánchez. El jurado señaló que el libro recuperaba las diversas historias regionales dentro de un mismo proceso de reconstrucción de la nación y que las diversas etapas estaban ubicadas en su propio contexto, sin caer en la presentación maniquea de los procesos y actores. El jurado, después de elegir la propuesta ganadora (once votos contra uno), elaboró las recomendaciones. Dos días después, la SEP entregó las recomendaciones a la obra triunfadora. Al día siguiente, se suscribió el contrato correspondiente; una de sus cláusulas indicaba que la SEP estaba obligada a emitir todas sus opiniones de manera directa y oficial, y en un cierto plazo.

Los autores comentaron que después de tener las recomendaciones en sus manos hicieron las correcciones que el jurado solicitó; algunas recomendaciones las acataron, y otras las desestimaron con argumentos. Como parte del trabajo, los autores cambiaron la redacción de párrafos o suprimieron otros, ya que algunos se integraron a otra redacción, o porque ya no funcionaban de acuerdo con las modificaciones globales.

A lo largo del mes de junio, los autores entregaron la parte correspondiente al trabajo que habían modificado. Dado que la convocatoria era precisa en los plazos y porque el libro tenía que ser publicado, los autores consideraron que, a finales de junio, sería el momento oportuno para que la SEP les señalara los errores en los que aún hubieran incurrido. Es precisamente en este periodo de entrega de respuestas de información que no se sabe a ciencia cierta lo acontecido entre los autores y la Secretaría de Educación Pública.

Los autores indicaron que la SEP dejó de comunicarse con ellos y que, preocupados por la multa que el contrato estipulaba en caso de completar tardíamente el material, lo entregaron a mediados de julio en un disco, junto con un escrito en donde pidieron información de lo que estaba ocurriendo. En dicho documento, los autores preguntaron por el procedimiento a seguir y acerca de las razones por las cuales no habían recibido información. En respuesta,

el subsecretario de Educación Básica, Olac Fuentes Molinar, dirigió un oficio a los autores, fechado el 5 de julio de 1993, en el que notificó que la dependencia a su cargo había decidido someter los originales a una nueva revisión por parte del jurado que calificó la versión inicial. El subsecretario explicaba que la decisión se debía a la necesidad de constatar la incorporación de las numerosas recomendaciones efectuadas tanto por el jurado como por el grupo de especialistas de la propia SEP. Ante esta situación, los autores nuevamente se comunicaron a la dependencia para comentar que el procedimiento les era extraño, dado que la convocatoria no consideraba ninguna otra propuesta para otros libros de texto, sólo los de Historia estaban pasando por ese procedimiento.

Días después, comenzaron a aparecer en la prensa declaraciones en el sentido de que era probable que los libros no se publicaran y que la alternativa sería presentar otros materiales didácticos. Interrogado al respecto, el subsecretario comentó que, si bien había un retraso en la revisión, eso no impediría la producción oportuna de los libros. Por otra parte, agregó que cualquier libro de historia suscitaría problemas, porque contendría ingredientes ideológicos y políticos; también enfatizó que se realizaba un esfuerzo por vigilar tres aspectos fundamentales en los materiales: corrección histórica factual, adecuación educativa, equilibrio y objetividad en el manejo de temas.

Con estos indicios, los autores comenzaron a prever una decisión negativa y comentaron a la prensa que si se decidiera no publicarlos, se defraudaría el entusiasmo que la medida había despertado en la sociedad y sin duda repercutiría en el interés de otros equipos por participar en futuras convocatorias. Además, dijeron que a los ganadores de otras materias se les había asignado asesores pagados para que los ayudaran a hacer las correcciones y a ellos los dejaron solos, lo cual les hizo pensar que la SEP nunca pensó seriamente en publicar el libro de Historia. Días después, el subsecretario indicó que el jurado, al rendir su dictamen, elaboró una cantidad abundante de recomendaciones para mejorar las versiones iniciales de los libros. Conforme a dichas recomendaciones, los autores trabajaron para presentar una versión final y, a partir de ella, tuvieron una siguiente entrega que sometieron a un examen inicial y a una entrega final, que en los términos de la convocatoria consistía en la entrega de originales como si ese día se fueran a la imprenta. Esto sucedió en la última semana de julio de 1993 y la última entrega se hizo el día 3 de agosto. El subsecretario de Educación Básica también indicó que esta última versión —la definitiva para los autores— fue

examinada por el mismo jurado que declaró triunfadora la propuesta y que la conclusión resultante del examen fue la base para tomar la determinación. La decisión final de la SEP se tomó con base en dos preguntas formuladas al jurado: 1. ¿Con qué suficiencia se incorporaron sus recomendaciones? 2. ¿El libro está en su punto para su uso a nivel nacional?

El jurado respondió que, en la propuesta considerada ganadora en la primera revisión, no se retomaron las recomendaciones indicadas para elaborar una versión corregida y final, por lo cual en la segunda y definitiva revisión, el jurado encontró insuficiente la propuesta como libro de texto. El jurado destacó que, en la segunda versión, los autores suprimieron textos completos, en lugar de corregirlos, y agregaron textos nuevos sin conseguir mejorar el conjunto de la obra, por tanto, aconsejó no publicar el libro. Por su parte, los asesores de la SEP también señalaron insuficiencias en el libro; calificaron algunos apartados de absurdos y fantasiosos. Con tales consideraciones, la Secretaría emitió un comunicado el 17 de agosto de 1993 donde informó lo siguiente:

En el ejercicio de las facultades que le confiere la ley y de acuerdo a los términos de la convocatoria del concurso, la Secretaría de Educación Pública determinó, después de escuchar las opiniones de los jurados respectivos, que la propuesta ganadora en el concurso para la renovación de los libros de texto gratuitos, en la asignatura de historia para cuarto grado de primaria, no reúne los requisitos indispensables para convertirse en libro de texto de carácter nacional.

Las razones sobre la decisión de la SEP fueron expuestas a la Cámara de Diputados en respuesta a la solicitud de explicación de lo acontecido hecha por la comisión de educación. La SEP envió —el día 13 de agosto— un informe de trece cuartillas dirigido al diputado Armando Treviño, presidente de la Comisión de Educación, donde se explicaron los criterios empleados para rechazar los textos.

Con las observaciones del jurado y de los asesores, a finales del mes de agosto, Olac Fuentes estimó concluido el proyecto de los libros de Historia; en ese sentido, puntualizó que la decisión estaba tomada y, de acuerdo con la convocatoria misma, no existía ningún paso siguiente, por lo que el fallo era definitivo.

Como material didáctico sustituto del libro de texto, la SEP publicó y difundió en las escuelas primarias del país el libro *Lecciones de historia universal*, preparado por la misma SEP a partir de las sugerencias obtenidas, según indicó la dependencia educativa en el *Foro Nacional para la Enseñanza de la Historia de México*, realizado en octubre de 1992.

En definitiva, para la SEP, el caso estaba claro y cerrado. Para los autores, por lo contrario, no era así. En conferencia de prensa, expresaron su sorpresa y malestar; sorpresa porque no recibieron información oficial: se enteraron de la resolución a través de la prensa, y malestar porque aseguraron que la SEP, después del 30 de junio de 1993, no accedió a ningún tipo de comunicación con ellos. Los autores demandaron una explicación amplia y puntual tanto de la decisión, así como de lo que denominaron irregularidades y falta de comunicación.

Los autores mencionaron que fueron citados en la tercera semana de agosto para recibir el finiquito del premio, consistente en 450 000 pesos. Les pidieron firmar un escrito en el que cedían los derechos de la obra, en caso de que no se publicara. Como ese apartado no lo especificaba el contrato ni la convocatoria, pidieron que se les dijera si la propuesta se iba a publicar o no. La SEP tampoco respondió a esta pregunta.

El profesor Betancourt, integrante del equipo ganador, informó que resolvieron las primeras recomendaciones del texto y que esperaron sin éxito la segunda ronda de sugerencias; al no recibir retroalimentación, no pudieron avanzar adecuadamente. En ese sentido, la profesora MacGregor —otra integrante del equipo ganador— reconoció que tuvieron dificultad para corregir la propuesta; señaló que “los últimos bloques, el 7 y el 8, estaban menos trabajados que el resto”.

Por su parte, el profesor Sánchez dijo que nunca pensaron en elaborar un catecismo laico de acciones ejemplares; concibieron un libro que pudieran usar los maestros con prácticas tradicionales como innovadoras. En relación con los contenidos, el autor destacó que sí se retomaron las recomendaciones del jurado, pero sin cambiar totalmente la propuesta inicial; lo contrario, afirmó, es totalmente falso.

Respecto a la indicación de no hacer referencia sobre asuntos históricos no propuestos, señaló que, aunque los guiones técnico-pedagógicos de la SEP abordaban la historia hasta 1964, decidieron cerrar el texto con la imagen de la Plaza de las Tres Culturas, aludiendo a los hechos de 1968. El profesor Sánchez, uno de los coordinadores del equipo de autores, también dijo que el trabajo se inició con la consigna de hacer una historia para todos, por lo cual eligieron un enfoque de historia social, esto es, una historia de la sociedad en movimiento, considerando a los héroes como sujetos de carne y hueso y no como redentores. Desde luego, la historia de las instituciones y del Estado pasó a segundo lugar. El profesor Sánchez concluyó que su actitud irreverente consistía en defender el sentido del

humor, la creatividad y la pasión por una historia entrelazada por las ciencias y la literatura.

En defensa de la propuesta, los autores dijeron que la obra fue experimentalmente probada ante estudiantes de cuarto año en dos planteles del oriente de la Ciudad de México. Afirmaron haber obtenido resultados positivos. Al hablar de las observaciones realizadas a la propuesta en la segunda revisión, los autores afirmaron no haber contado con las observaciones en el momento de las correcciones. Consideraron que algunas de éstas fueron producto de interpretaciones y otras consecuencias de la ignorancia acerca de la vida. Advirtieron que, para el dictamen final, no se informó al jurado que los autores no contaron con las últimas observaciones; que no recibieron el documento “Observaciones al libro de historia de cuarto grado”, situación aprovechada para manipular al jurado. Afirmaron que sólo recibieron el documento “Observaciones hechas por la SEP”. La falta de información que padecieron ha hecho dudar a los autores sobre la conformación del jurado que emitió el dictamen final; al respecto, mencionaron no saber si el jurado que se inclinó por no publicar fue el mismo que los declaró ganadores. El profesor Betancourt y el profesor Morales, coautores de la propuesta, suponen que la obra sólo la conocen ellos y las autoridades.

Para los autores, lo acontecido con su material, así como con las propuestas de historia de los otros grados, significó el abandono del compromiso por parte de las autoridades de convenir con la historia académica. La SEP, finalmente, optó por continuar con una mistificación de la historia, con héroes irreales. Consideraron que la situación derivó en un engaño y que, incluso, al inicio del concurso, el propio Olac Fuentes fue engañado con la idea de un concurso abierto. Suponen que cuando el libro llegó a Zedillo, Olac perdió control de la situación. Para los autores como para algunos periodistas, el fallo de la SEP fue manipulado porque, en primer lugar, afirman que en la sala donde se reunió el jurado estuvo presente Ernesto Zedillo, el entonces secretario de Educación Pública; en segundo, consideran que no se reunió todo el jurado, lo cual pudo producir una variación significativa sobre la decisión final; en tercero, creen que la autoridad presionó al jurado para avalar el rechazo del libro.

Por otra parte, los autores también ligan la decisión con el momento político que se vivía, con miras al relevo presidencial. Creen que la decisión tomada por la autoridad estuvo influida por motivos más ideológicos y políticos que por causas académicas o pedagógicas. Las peticiones finales de los autores a la SEP

fueron detener la campaña de descrédito hacia ellos y hacer públicas las razones reales para no publicar el texto.

Ante la disputa suscitada, diversas organizaciones y personalidades opinaron en torno al veredicto. El presidente del Partido de la Revolución Democrática (PRD), el senador Porfirio Muñoz, manifestó que la no publicación de los libros fue otro engaño del gobierno, lo cual mostraba su empeño por recomponer la historia del libre albedrío. “Esto sólo provocará —aseguró— un desastre más al sistema educativo”. Miguel Alonso Raya, dirigente de la corriente Nuevo Sindicalismo del SNTE, afirmó que la decisión se enmarcó en el más puro corte autoritario y que responde a la concepción burocrática-política de innovación curricular, y demandó del jurado una explicación pública.

Por su parte, la Asociación Nacional de Padres de Familia, cuyos voceros respaldaron la medida de no imprimir los libros de texto, afirmó que la decisión de la SEP respondió a cuestiones técnico-pedagógicas. El senador Ricardo Monreal Ávila, presidente de la comisión de Asuntos Relativos al Pacto Federal, dijo que la decisión de no publicar los libros fue muy reflexionada. Amado Treviño e Idolina Moguel, presidentes de las cámaras de Diputados y Senadores, respectivamente, apoyaron la decisión tomada por la SEP. La senadora dijo que la Secretaría actuó conforme a la convocatoria, así como con apego a las normas vigentes en la Ley General de Educación. Carlos Jongitud Barrios, ex-dirigente vitalicio del SNTE, consideró que la decisión de la SEP fue desafortunada por errores en los que, como siempre, no se tomó en cuenta la opinión de los profesores. Ernesto Zedillo, en una carta dirigida a periodistas y escritores, indicó las razones del fallo; retomó y enfatizó los argumentos de la SEP para no editar los libros. Además, confirmó que el rechazo se sustentó en “evaluaciones de analistas de la propia SEP, de terceros a los que se pidió su opinión calificada y, sobre todo, en el juicio de los miembros del jurado”. Circunscribió la toma de la decisión a razones de carácter didáctico. Luis González y González consideró que la decisión de la SEP de no editar los libros “no es mala siempre y cuando el debate abierto se realice”.

En cuanto a la información proporcionada por el jurado a la opinión pública, éste no hizo muchas declaraciones, como ocurrió con los jurados de los libros de quinto y sexto grados; en conjunto, no presentó argumentos o aclaraciones acerca de la decisión de la SEP ni tampoco sobre sus observaciones a las versiones de la propuesta ganadora. No obstante, algunos miembros del jurado emitieron

apreciaciones breves. Jesús Ferrer Gamboa, uno de los miembros del jurado para el libro de Historia de sexto grado y encargado de hacer públicas las listas de errores de cada uno de los libros de dicha asignatura, calificó los textos ganadores como deficientes; sostuvo que estaban llenos de errores. Respecto al libro de cuarto grado, aseguró que las recomendaciones no fueron retomadas por los autores y que a la obra le faltaban valores nacionales, además de un equilibrio en las lecciones. En otro punto, precisó que el interés de la SEP era buscar la verdad de los hechos históricos, reafirmar el patriotismo de los alumnos y su nacionalismo, sin fomentar el divisionismo. Otro miembro del jurado, un profesor de historia que pidió mantener el anonimato, dijo que después de revisar las propuestas pensó en plantear la opción de declarar desierto el concurso, pues todas presentaban fallas; pero no hizo la propuesta. Dijo: *Yo intenté hablar, pero ¿quién me podría hacer caso?*

# 3

## Cuando las plazas docentes se volvieron interinatos

---

**María Esthela Núñez Toledo** (2010)

La obligatoriedad de la educación preescolar se decretó en 2002. Dicha ley favoreció la contratación de nuevas educadoras. Este caso trata de las vicisitudes de las educadoras que ganaron una plaza. A pesar de ganar su lugar en un concurso abierto, la Secretaría de Educación estatal les otorgó una plaza interina.

En años pasados, la Secretaría de Educación (SE) de un estado del norte del país giró convocatorias a nivel nacional para concursar por plazas de educador/educadora en el nivel preescolar. Dichas convocatorias especificaban de manera clara y precisa los requisitos a cubrir para hacerse acreedor a una plaza de base, sin embargo, aquellos aspirantes que concluyeron asertivamente dicho proceso no recibieron plaza, sino interinato.

Dicha situación causó entre las educadoras de nuevo ingreso, con uno o dos años en el servicio docente, inconformidad, inseguridad laboral, sentimiento de malestar, resignación ante la posibilidad de perder lo poco que tenían y temor por futuros y mayores atropellos de la Secretaría de Educación.

El 12 de noviembre de 2002, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) la obligatoriedad de la educación preescolar. Para que la federación y los estados pudieran cumplir, en tiempo y forma, con la construcción de inmuebles,

instalación de equipos, adquisición de mobiliario, elaboración de libros de texto, preparación y contratación de personal docente, los plazos de la obligatoriedad de preescolar se dieron en forma escalonada: el tercer grado sería obligatorio en el ciclo escolar 2004-2005; el segundo grado, en el periodo 2005-2006, y el primero de preescolar, en 2008-2009. Las edades de ingreso para cada uno de los grados serían: cinco años para el tercer grado, cuatro para el segundo y tres años para el primero.

De igual manera, el 27 de octubre de 2004 se publicó en el DOF el Programa de Educación Preescolar. Éste propuso el trabajo por competencias a través de estimular seis campos formativos y así favorecer el desarrollo integral del educando: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística, y desarrollo físico y salud.

La obligatoriedad del nivel preescolar y la expedición de un nuevo programa obligó a: ratificar la obligación del Estado de impartir la educación preescolar, establecida desde 1993; contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de niños y niñas; promover una mejor atención a la diversidad en el aula y en la escuela a través del fortalecimiento de la intervención educativa, y contribuir con la articulación de la educación preescolar en la educación primaria y secundaria.

Para lo anterior hubo que contar con un gran número de personal preparado, calificado y capacitado para atender a toda la población infantil que demandaría el servicio. Si bien es cierto que la tasa de natalidad a nivel nacional ha disminuido en ese estado, también es cierto que existía un gran porcentaje de población en edad preescolar que no era atendida en dicho servicio. En el ciclo escolar 2004-2005, a nivel estatal se atendía 92% de los niños de cinco años para cursar el tercero de preescolar; en cuanto a los niños de cuatro años, apenas si llegaba a 32%, y en los infantes de tres años se atendía 1 por ciento.

Precisamente por esto y con el propósito de sistematizar y transparentar el proceso de selección y contratación de docentes de nuevo ingreso al servicio educativo, el gobierno estatal, a través de la SE, convocó a los aspirantes a docentes y especialistas en educación preescolar a participar en el proceso de selección para obtener una plaza titular o interina.

Ante el incremento de la demanda de atención infantil en edad preescolar, cada una de las entidades federativas hizo gestión ante las autoridades centrales de planeación en México para conseguir un cierto número de plazas vacantes y poder cubrir, así, el servicio educativo; el estado consiguió, para el ciclo 2005-2006, 260 plazas de educadoras. De este número, 50% lo distribuyó la SEP y el otro tanto, la sección del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Cada una de estas organizaciones decidió cómo y a quién entregaría su número de plazas vacantes.

La sección del SNTE entregó sus 130 plazas a educadoras provenientes de escuelas de formación oficiales, egresadas de universidades particulares, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y educadoras provenientes de otros estados del país. Aunque el único requisito era ser educadora, el sindicato otorgó las plazas a pasantes.

En la convocatoria de la SEP se invitó también a educadoras y educadores egresados de las escuelas mencionadas con anterioridad, pero dio preferencia a los egresados de escuelas normales oficiales. En la convocatoria, se pedían cinco requisitos a los aspirantes:

- Promedio arriba de 80 en su preparación profesional.
- Presentar examen psicométrico.
- Presentar examen de conocimientos.
- Presentar un ensayo educativo.
- Acudir a una entrevista ante la Comisión Técnica Estatal.

Al publicarse la convocatoria de la SE, presentaron solicitud cientos de profesionistas y se eligieron 130 docentes en el mes de agosto. Aun cuando la convocatoria estaba abierta a egresados de cualquier “institución formadora de docentes que ofertara licenciaturas en el campo educativo o carreras afines”, una de las seleccionadas comentó la complicación que tuvo para participar:

*Vengo de una escuela particular. Cuando se abrió la convocatoria, llené todos los formatos que pedían. Una vez que los tenía todos fui al centro de maestros donde se hacía la entrega y, al llegar ahí, dijeron que no, que no cubría el perfil, que no tenía la formación para trabajar en preescolar.*

Otra de las educadoras comentó sobre la organización del proceso de selección:

*Las actividades de la convocatoria se dieron rápidamente; no daban tiempo de comer, cenar, etc. Los requisitos fueron entrevistas y dos o tres exámenes. Las actividades estuvieron muy mal organizadas, nos citaban en una fecha y luego nos decían que volviéramos en otra; no alcanzaban los lápices, las hojas.*

Las educadoras también hablaron del documento expedido por la Secretaría de Educación: *De la convocatoria se expidieron las plazas; supuestamente fue de donde salieron los oficios de los interinatos donde nos cortaban en cierta fecha.* Otra docente nos habló de la fecha en que recibió su nombramiento:

*Mi plaza me llegó en enero de 2007; me llegó un nombramiento donde aparecía mi nombre, el número de plaza que se me otorgaba y estaba firmado por las máximas autoridades de la Secretaría y el sindicato, era un documento original, legible, muy acertado ante los ojos de todos, como si hubiera obtenido la plaza realmente.*

Sin embargo, las docentes no entienden por qué, después de haber recibido un nombramiento, éste es cambiado por otro documento de menor seguridad laboral que dice “interinato”. Una de ellas explicó:

*Se los habían revocado a quienes se los habían dado en enero. La justificación que daban era que no les habían autorizado los altos mandos el perfil de las egresadas de Ciencias de la Educación de la UPN. No se cómo a las normalistas sí les respetaron la plaza. El mío quedó como interinato.*

De igual forma, otra docente comentó: *Estaba muy confiada de que nos darían la plaza. En agosto de 2007, ya después de cumplir el primer año, nos llegó otro oficio, pero ese como interinato. No sé por qué se tomó esta medida. Estoy contratada hasta el 31 de diciembre.*

Ante esta situación laboral, una de las educadoras comentó sobre las implicaciones: *Nos hicieron dar muchas vueltas para decirnos que el pago va a salir en dos meses y medio (cinco quincenas). Yo ya tengo desde el 25 de agosto trabajando. Cómo es posible que ya esté laborando y no tenga derecho a ISSSTE.* En este mismo sentido, otra docente hizo el siguiente comentario: *El cheque, a unas maestras, les llegó en la quincena de octubre, pero a otras, les va a llegar hasta noviembre. Esas cuestiones económicas nos complican mucho porque realmente necesitamos el dinero.* Otra educadora comentó: *Como interinas no tenemos derecho ni a enfermarnos: no tenemos permisos. Además, siento que nos hacen*

*menos, pues no nos dan algunos beneficios que reciben las educadoras que están basificadas, como el pago del día del maestro, la prima vacacional.*

Asimismo, una de ellas manifestó su sentir en relación con lo que se encuentran viviendo en la actualidad: *Nos sentimos defraudadas porque se nos prometió algo; hicimos lo que pidieron, cumplimos los requisitos: estar tituladas, etc. Cumplimos con todo, ¿no? Otra educadora nos dijo: No se me hace justo, pues siento que están jugando con nosotras. La Secretaría, primero, nos dio una plaza que acabó siendo interinato. No sé por qué se tomó esta medida. Me siento un poco desilusionada, pues ya estaba muy confiada de que nos llegaría la basificación.*

Al preguntarle a una de ellas si tiene pensado hacer algo al respecto, respondió: *Realizar una carta con estas inconformidades y hacérsela llegar a las autoridades; por beneficio propio y por seguridad no me he atrevido porque van a necesitar mi nombre y datos personales, y me da miedo darlos. Otra comentó: Tengo miedo. Estoy cubriendo un interinato; no quiero que me lo quiten, que me consideren revoltosa. Si voy al sindicato, voy a quedar fichada. Por eso muchas no hemos hecho nada.*

Se preguntó por los argumentos que les dio la SE para cambiar el nombramiento. Una respondió: *No sé a quién preguntar, con quién acudir; en la SE siempre nos dicen lo mismo, que no saben. Otra educadora relató: Solamente nos dicen que hacen falta firmas, que falta personal que autorice, que avale, pero no nos dicen a ciencia cierta cuál es el motivo.*

Infortunadamente, las educadoras terminan aceptando la situación, resignándose por miedo a perder lo poco que tienen. Al respecto, comentó una de ellas: *A lo mejor sería contraproducente pelear por algo que todavía no es mío y me quiten lo poco que tengo, que en este caso sería el trabajo, el beneficio de estar laborando y de recibir mi salario. Otra añade: Sólo espero que se resuelva pronto esta situación.*



# 4

## Los sentimientos encontrados sobre la Carrera magisterial

---

**Patricia Margarita Vargas San Juan<sup>3</sup> (1994)**

Este caso cuenta los inicios de la Carrera Magisterial y cómo el hecho de que algunos docentes de una escuela ingresaran y otros no, provocó diversos conflictos entre los maestros y entre algunos de ellos y el director de la escuela.

La escuela primaria Miguel Hidalgo se encuentra ubicada en la Ciudad de México; la mayoría de sus alumnos son hijos de profesionistas y empleados. El turno matutino de esta escuela tiene dieciocho grupos, dieciocho maestros, un director, un maestro secretario y dos maestras adjuntas. Doce docentes cuentan con formación de licenciatura en Educación básica, uno en licenciatura en Educación Física; dos son egresados de la Normal Superior, otro estudia música; y seis de esos docentes cuentan con la preparación de Normal básica.

De acuerdo con los docentes entrevistados, en la escuela se apreciaba un ambiente de cordialidad y trabajo entre la planta docente: la relación entre los profesores y las autoridades era de respeto y apoyo, las dos maestras adjuntas respaldaban todas las actividades y existía espacio para organizar y compartir las responsabilidades, para cumplir con los objetivos de la escuela.

<sup>3</sup> Con la colaboración de María Natividad Rodríguez Batalla.

A partir de la apertura de la Carrera Magisterial, en 1992, todo el personal docente de la escuela manifestó su interés por ingresar. Sin embargo, debido al manejo de la información, las posturas de los docentes y los procedimientos de inscripción, se fueron presentando ciertas controversias entre los maestros y las autoridades. Dieciséis docentes solicitaron su inscripción a la Carrera magisterial. Dos maestras no pudieron hacerlo porque el profesor Fuentes, el director, les notificó que requerían contar con clave, es decir, tener plaza en propiedad. Asimismo, las docentes adjuntas y el secretario tampoco pudieron participar por no cubrir el requisito de ser maestros frente a grupo.

Este hecho generó una serie de situaciones conflictivas que comenzaron cuando los maestros no respetaron los acuerdos tomados en reuniones colegiadas. Por ejemplo, hubo algunos que no cubrieron sus comisiones correspondientes, lo cual trajo consigo problemas de indisciplina de los alumnos, sin que a los maestros les importara mucho tal situación. También se dio el caso de que algunos docentes dejaron de cumplir oportunamente con la entrega de documentación (boletas, estadísticas, planeación, entre otros).

La percepción de los maestros que no ingresaron a la Carrera magisterial es que el director manifestaba favoritismo hacia un grupo de docentes. Hubo tensión y distanciamiento entre el personal de la escuela y esto se agudizó al conformarse el Órgano de Evaluación Escolar (OEE) en los primeros meses de 1993, el cual estaba integrado por los maestros más allegados a él y que, según algunos docentes, se han distinguido por obedecerlo.

Otra situación que se presentó fue que, como las maestras adjuntas y el secretario se molestaron por no haber sido tomados en cuenta para ingresar a la Carrera magisterial, ya no querían colaborar con el director en el llenado de documentos. Posteriormente, surgió una marcada división cuando se dieron a conocer los resultados de la Carrera magisterial entre los maestros que lograron incorporarse y aquellos que no fueron aceptados. Los ocho maestros que ingresaron recibieron una compensación retroactiva, de septiembre de 1992 a junio de 1993, la cual rebasó, en algunos casos, los 4 000 nuevos pesos. Los maestros que no lograron ingresar sostienen que, si todos realizan las mismas tareas, es una situación injusta que ellos no perciban el mismo salario; asimismo, que el desempeño profesional no fue considerado para el ingreso a la Carrera magisterial, que sólo se llenó la cédula, se entregó la documentación, se solicitó el examen correspondiente y, después de unos meses, les fueron notificados los resultados.

Al entrevistar al director acerca del problema, éste mencionó que, a partir del ciclo escolar 1993-1994, recibió la indicación de revisar los lineamientos del programa en donde se establece la evaluación del desempeño profesional de los docentes que ingresaron a la Carrera magisterial. Tales lineamientos señalan que se debe considerar la planeación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la participación en el funcionamiento de la escuela y en la interacción escuela-comunidad. Además, precisó que el máximo puntaje que se puede obtener en este factor es de 35 puntos.

En atención a estas indicaciones, el director de la escuela inició el proceso de evaluación del personal docente. Consideró pertinente dejar el OEE con los mismos integrantes, pues en el ciclo escolar anterior sólo funcionó administrativamente y los lineamientos de la Carrera magisterial indican que se debe evaluar todo el ciclo. El director dijo que algunos docentes comenzaron a mostrar falta de compromiso con la entrega de documentación y que a él no le dan mucho tiempo para presentarla, que si él no evalúa cuando la SEP lo solicita, tendría problemas.

En la escuela se encuentran diversas posiciones de descontento. Una de las maestras adjuntas comentó que la situación “se ha tornado más difícil”; otra maestra que es interina mencionó:

*Antes con todo gusto cubríamos el lugar de algún compañero que por diversas causas llegaba tarde, o bien, no podía presentarse un día a laborar. Fue muy decepcionante que los compañeros no nos hayan apoyado para ingresar a Carrera por no ser docentes frente a grupo.*

La otra maestra adjunta y el secretario decidieron cambiarse de escuela. La maestra adjunta que se quedó en la escuela comentó:

*En ocasiones, es un caos tener a tres grupos sin maestro; hay que ir a dejarles un ejercicio y atender otras actividades administrativas que urgen. A pesar de ello, me entero casualmente que se evaluará el desempeño profesional de todos los maestros aunque, en muchos casos, ni siquiera se aceptó su solicitud a Carrera.*

En los lineamientos que rigen el desempeño profesional, se establece que los docentes deben conocer la ficha autoevaluativa, el instructivo correspondiente y las normas de funcionamiento del OEE. De igual manera, que es “una responsabilidad del director” llenar la ficha acumulativa de cada uno de los maestros participantes y registrar la calificación asignada al desempeño del docente y que cada maestro debe llenar su ficha acumulativa. Asimismo, se estipula que la evaluación

se hará en tres momentos: al inicio, a la mitad y al final de curso. En la evaluación final, el OEE otorgará el puntaje considerando la autoevaluación del docente y la ficha llenada por el director. Al finalizar cada momento de la evaluación, se debe asentar correctamente las evaluaciones emitidas, firmar el original y las copias de las cédulas correspondientes, y entregar una copia al maestro evaluado.

Algunas maestras señalan que el director empezó a ejercer presión sobre el personal, no obstante que no todos ingresaron a la Carrera, además de que se les ha evaluado sin haberles dado a conocer el instructivo ni las fichas de evaluación y que los docentes no han participado en la autoevaluación. La maestra Lupita dice:

*Yo conocí las fichas de evaluación por una compañera de otra zona. Es documentación que una vez que llega a la inspección se les manda a los directores. Nadie me ha podido aclarar cuál es el propósito de evaluar a todos por igual, tanto los que ingresaron a Carrera magisterial como los que no. No sé realmente la finalidad real de Carrera magisterial... Existen compañeros que quizá no tengan estudios, pero sí una gran experiencia reconocida por el nivel de aprovechamiento del alumnado y por sus padres, pero no por ello dejan de necesitar incentivos económicos que les permitan mejorar su nivel cultural... al menos esto es lo que plantea Carrera magisterial.*

En opinión de otros maestros entrevistados, no se comprende cómo el director evalúa a todo el personal cuando no todos están inscritos en Carrera, ni se han llevado a cabo reuniones con el OEE. Al respecto, el director comentó:

*Con el propósito de agilizar el proceso de evaluación del desempeño profesional y de no crear mayores cargas de trabajo para todos, se elaboró un cuadro en el cual se han ido anotando las actividades de participación de los dieciocho docentes que laboran en la escuela. Hubo una reunión con la inspección en donde se nos pidió que se evaluara el desempeño profesional por experiencia; sé que fue de un día para otro, pero así lo solicitaron de la inspección.*

El director también comentó que no todos los maestros decidieron participar, pues no reconocieron los beneficios que obtendrían a largo plazo y que esto ha generado algunos problemas con los docentes que no ingresaron, como la falta de responsabilidad y asistencia. Agregó que llegan tarde y se escudan en que ellos no están en Carrera y que dicen que si los demás ganan más, que trabajan más, que por eso se les tiene que evaluar. Asimismo, mencionó que en la junta de consejo técnico se les notificó que evaluar a todos los docentes se hace con el propósito de no separarlos en dos grupos, que las actividades se tienen que realizar con o sin Carrera magisterial. Señaló que algunos maestros quizá no lo

han entendido de esta manera y se sienten afectados cuando se les solicitan sus evaluaciones, avance programático y el cumplimiento de las comisiones.

Entre el personal docente existen opiniones en contra y a favor del director. El representante sindical señaló que “las relaciones entre algunos maestros y el director son de descontento y antipatía”; que “éstas han sido causadas por los maestros que no ingresaron a Carrera: están molestos viendo que sus compañeros cobran más que ellos, de lo cual el director no tiene la culpa”. Asimismo, destacó que “los maestros no quieren trabajar”. El representante sindical agregó:

*Todo cambio implica ciertos problemas a quien se siente perjudicado. Pienso que con Carrera magisterial se han beneficiado a un gran número de compañeros maestros. Los que no se quedaron son los que están en contra. Lo que se pretende es valorar el desempeño docente, reconocer a quien tiene estudios para hacerlo mejor, a quien trabaja mejor en su grupo. Todos quieren entrar, pero no a todos les gusta trabajar bien. La mayoría lo que persigue es ganar más y quiere seguir trabajando igual.*

La maestra Alicia, de quinto grado, afirmó:

*Si algunos maestros y el representante sindical están del lado del director es porque han sido beneficiados por él. Al representante sindical le ayudó a conseguir una plaza vespertina en la misma zona... Llega tarde, falta cuando quiere y no tiene problema alguno. Los maestros irresponsables que son amigos del director son calificados de manera aceptable y quien no es su amigo no entra a Carrera. Cuando le preguntas al director por fichas de evaluación y por la reunión del OEE, te dice que esto tendrá que esperar hasta que sea solicitado por la inspección escolar. Pero ya todo mundo sabe lo que sucederá: el director terminará llenando los documentos, recabará las firmas de manera arbitraria y lo más rápido posible, y, por cumplir los requisitos, nosotros seremos los últimos en enterarnos de la decisión.*

La opinión de tres maestras que no ingresaron a Carrera es que el director trata de fastidiar a quien no es de su bando, ya que insiste en evaluar a todos cuando se sabe que en otras escuelas los maestros se evalúan asignando a todos, por consenso, la máxima calificación. Las maestras desean que se sigan los lineamientos de Carrera magisterial, pues para eso fueron creados. Agregaron que una cosa es la teoría y otra, muy distinta, la práctica.

*Si usted cuenta con el apoyo de los directores, aunque falte, llegue tarde, no se preparen las clases o desatienda el grupo, no hay ningún problema. Las evaluaciones de desempeño profesional han sido un simple requisito. La información que nos han dado es muy distinta a la oficial.*

La maestra Blanca dijo: *Se nos dijo que no podíamos entrar a Carrera magisterial porque somos interinas y no aceptaron nuestros documentos. Cuando acudimos al sindicato en busca de información nos dimos cuenta que el trámite procedía porque nuestra clave no tiene dueño.* La maestra Norma opinó: *Cuando reclamamos al director esto, él contestó que era información que él había recibido. Quizás han cambiado algunas normas, pero su falta de información o su mala interpretación nos perjudicó.*

Por su parte, algunas autoridades de la SEP han declarado ante los medios de comunicación que, por medio de este programa, se trata de reconocer la calidad del maestro, que aquellos que han ingresado a Carrera magisterial son reconocidos en sus planteles por una evaluación colegiada de su desempeño. El subsecretario de Servicios Educativos para la Ciudad de México dijo al respecto: *Esta evaluación la hacen todos los maestros, el director y la representación sindical, con lo que se trata de garantizar el respeto absoluto a las normas laborales.* El SNTE ha hecho diversas declaraciones; uno de los miembros del CEN comentó:

*Los objetivos de Carrera magisterial son buenos, pero su instrumentación presenta severas fallas debido al bajo presupuesto asignado por la SEP, que no alcanza para atender a todos los profesores que están inscritos. Se ha convertido en un problema de tipo administrativo y no en un plan de preparación para los maestros.*

Por otra parte, un miembro de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) señaló:

*Existen dos problemas principales en Carrera magisterial: uno es la evaluación de los profesores porque ésta no es la forma de comprobar en realidad si saben cumplir con su función. La falta de presupuesto ha sido otro obstáculo para que ingresen todos los maestros que acreditaron dicha evaluación.*

El 31 de enero de 1994 se publicó, en uno de los diarios de mayor circulación en el país, un comunicado de la SEP en el que se informó que ese día concluyó el periodo de inscripción al programa de Carrera magisterial, que podrían participar todos los maestros de educación básica que contaran con nombramiento definitivo, provisional y sin título profesional, que la documentación debería entregarse al OEE de su centro de trabajo. Se aclaraba, además, que en el caso de que algún maestro estuviera en desacuerdo, existía el recurso de inconformidad, el cual debería ser presentado ante los órganos de evaluación.

# 5

## Conflictos en una zona escolar de educación indígena

---

**Felipa Claro Mayorga** (1998)

Esta historia cuenta los conflictos ocurridos en una comunidad hñahñú u otomí de un estado del centro de la República. La Secretaría de Educación estatal se vio obligada a contratar maestros bilingües de otros estados vecinos que hablaran el hñahñú. Los maestros oriundos de la comunidad, algunos con títulos falsos, protestaron y cerraron las oficinas de la supervisión.

En los últimos años, se han agudizado los problemas sociales y políticos en un estado del altiplano de México. Algunos de esos conflictos han afectado los servicios educativos y, finalmente, a los educandos. Tal es el caso de una zona escolar situada en una comunidad indígena de un municipio de ese estado.

En febrero de 1996, algunos vecinos de este lugar cerraron el aula de sexto grado de la escuela Benito Juárez por casi ocho días, así como la puerta de acceso de la escuela, sellándola con soldadura. Asimismo, cerraron la supervisión escolar y, posteriormente, un aula de educación preescolar en una comunidad de los alrededores. Esta acción de los vecinos fue orientada por un grupo de maestros de la misma zona cuyo principal interés era correr a los maestros que no eran del estado y ubicar a más gente de esta comunidad con títulos profesionales comprados,

como ya algunas personas lo están aplicando para ejercer la docencia en esta región y en otros subsistemas educativos del nivel básico dentro del estado. El negocio de los títulos comprados pervive desde 1987; se hizo notar a las autoridades educativas del estado y a la sección del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que no era posible seguir contratando a personas con estas características, pero de lo anterior se hizo caso omiso y siguieron contratando más elementos, entre veinte y veinticinco “profesores” con documentos falsos.

Los servicios de educación indígena iniciaron en 1974 en esta región que se localiza al sur del estado. Antes de establecer los servicios de educación indígena había sólo dos escuelas de concentración con los seis grados funcionando en toda la región, y en algunos barrios existían escuelas unitarias con uno o dos grados como máximo. En las escuelas de concentración había una matrícula de ciento veinte a ciento treinta alumnos y la asistencia real era de sesenta a ochenta niños. Los que lograban terminar su instrucción primaria, por lo general procuraban dar lo mejor de ellos, pero la tarea era difícil y el principal problema era la comunicación, porque no hablaban la lengua materna de la población (hñahñú u otomí), lo que constituía una gran dificultad. Por tal razón, el Instituto Indigenista hizo estudios y promovió el establecimiento de los servicios educativos en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

La DGEI designó, en 1974, al profesor Evaristo, maestro muy capaz y entusiasta, como responsable de la educación en esta región. Para enfrentarse a dicha problemática, había necesidad de contratar jóvenes con estudios mínimos de primaria, conocimiento de la lengua y de procedencia indígena, ya que tenían que desempeñar funciones como promotores culturales bilingües dentro de las comunidades indígenas de habla hñahñú. Desgraciadamente, en el estado no se contaba con suficientes elementos con estas características, por lo que hubo que buscar y contratar elementos provenientes del Estado de México e Hidalgo para cubrir las necesidades de recursos humanos en esta región.

A través de una intensa campaña, se abrieron diez centros de educación preescolar, trece centros de educación primaria y dos albergues escolares. Posteriormente, se creó el Servicio de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, hoy Programa de Educación Individual Indígena. Actualmente, cuenta con 6 centros de educación inicial, 28 de educación preescolar, 22 de educación primaria, 19 de organización completa y 3 de incompleta, 3 albergues escolares con 50 niños becarios en cada uno de ellos, 2 supervisiones escolares y una jefatura de zonas de

supervisión que opera como sector educativo desde 1980. Se atienden estos servicios con 176 maestros; de ellos, 60% es del mismo estado, 25% del Estado de México y 15% del estado de Hidalgo.

Por su nivel académico, su puntuación escalafonaria y los resultados del concurso, los maestros que vinieron de otros estados ocuparon algunas direcciones técnicas y las supervisiones escolares, asunto que no fue del agrado de algunos maestros, como el profesor Isaías. Este docente tuvo la oportunidad de tener a su cargo una supervisión escolar en 1981, pero ese mismo año tuvo conflictos con los maestros de la zona escolar y con las comunidades, de tal manera que se tuvo que cerrar la escuela durante un año. Por tal conflicto, el profesor Isaías fue retirado del subsistema por seis años, pero en 1987 reingresó al servicio de educación indígena y fue comisionado a un albergue escolar, ubicado en la comunidad rural de ese municipio y estado. En 1989, a petición del delegado municipal, se cambió a la primaria Francisco I. Madero y, en 1992, a la escuela primaria Belisario Domínguez. En ninguno de estos centros de trabajo logró adaptarse y siempre discutía con maestros, autoridades y vecinos, provocando problemas.

En 1994, siendo director de la escuela Belisario Domínguez, el profesor Isaías golpeó a la profesora Victoria por llegar diez minutos tarde. En 1995 obstruyó el proyecto del Programa de Arraigo del Maestro, asignado para la comunidad, ya que los maestros beneficiados no eran de su simpatía. En 1996, haciendo equipo con su hermano, el profesor Marcial —quien ejercía la docencia con título comprado y fungía como regidor de educación en el municipio— y el profesor Heraldo cerraron, junto con algunos vecinos de la comunidad, algunas aulas y la supervisión escolar, manifestando que no abrirían los servicios hasta que se cambiara a tres maestros que no eran oriundos de ese estado: el supervisor de la zona escolar, el director del albergue escolar y la encargada de las zonas de supervisión. Los inconformes argumentaban que estos funcionarios habían participado en el cambio del profesor Marcelino; igualmente, exigían que los funcionarios regresaran a sus respectivos estados. Valga apuntar que el cambio del profesor Marcelino fue una permuta autorizada en las oficinas centrales del sindicato.

El profesor Isaías demandaba que el profesor Marcelino regresara para rendir cuentas a la comunidad por un problema de violación que supuestamente cometió dos años antes, y que se le castigara ejemplarmente, inhabilitándolo para el servicio docente y obligándolo a abandonar su plaza. Es necesario aclarar que, por el caso de la violación que supuestamente cometió, este maestro fue juzgado por las instancias correspondientes en tiempo y forma.

A los tres maestros que no eran originarios de la comunidad, las autoridades de la SEP les ordenaron su cambio el 19 de marzo del mismo año a una región indígena de otro municipio del mismo estado. Sin embargo, los maestros de inmediato acudieron a la Comisión de Derechos Humanos a interponer una queja y solicitaron el apoyo de las autoridades sindicales. Las medidas que tomaron estos maestros no tuvieron éxito y se vieron obligados a aceptar su cambio; sintieron que las autoridades dieron la razón injustificadamente a las demandas del profesor Isaías.

Desde que se cerraron los salones de clases, muchos docentes estuvieron inconformes por la acción de estos vecinos; la mayoría de los maestros de esta delegación sindical y los padres de familia, ya que se había lesionado el derecho de la educación de sus hijos, reprobaron esta actitud y solicitaron a las autoridades de la SE que se hiciera una investigación a fondo para saber qué era lo que pasaba.

Los resultados de esta investigación fueron que 90% de los padres de familia estuvo en contra de las personas que habían provocado este conflicto porque sus argumentos no tenían ninguna base legal y sólo habían ocasionado desajustes sociales al pueblo. De igual forma, exigieron que se sancionara a las personas que cerraron los centros de servicios educativos, que se reubicara a los autores intelectuales de estas acciones lesivas para la comunidad y que se diera de baja y se sancionara a los maestros que habían hecho uso de sus títulos comprados para ingresar al sistema educativo como docentes. Los padres de familia y comunidad en general solicitaron enérgicamente que se castigara, conforme a la ley, a las personas que propiciaron estos problemas y exigieron que, en lo posterior, los elementos que fueran contratados para ser maestros deberían estar preparados para ofrecer calidad en la educación de sus hijos, sin importar su origen o procedencia.

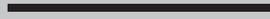
Después de la investigación hecha por el personal de la dirección jurídica de la SE estatal, se tuvieron varias reuniones con autoridades del gobierno del estado, de la propia Secretaría, de las comunidades y los maestros de la zona para analizar este conflicto. En las sesiones de intenso trabajo se insistió en los siguientes puntos esenciales:

1. Salida de la zona escolar de los tres maestros que propiciaron el conflicto.
2. Cese y sanción a los maestros que ejercen la docencia con títulos comprados.
3. Sanción para los vecinos que coadyuvaron a cerrar los servicios educativos.

Hasta la fecha, sólo cambiaron a los tres maestros que propiciaron el conflicto; dos de ellos están en la presidencia municipal y el profesor Isaías en una dependencia del gobierno estatal. Asimismo, se dio de baja a una maestra de nombre Georgina, quien hizo uso del título comprado para ingresar al sistema educativo. Lo demás no ha sido atendido; hay maestros con título comprado que han ingresado a Carrera magisterial, o han logrado ascensos, y con ellos no se ha hecho nada.



# II



**CASOS RELACIONADOS CON  
LOS DOCENTES Y SU ACTUAR**



# 1

## La renuncia del profe de música

---

**Julio César Cruz Díaz** (2007)

Un maestro de música fue contratado para impartir clases en el nivel bachillerato sin tener preparación formal en esa materia. El profesor de música tuvo problemas ocasionados por el consumo de drogas, lo cual lo obligó a renunciar a su plaza.

El lugar donde se genera el caso es una escuela de nivel medio superior, en un estado del noroeste de nuestro país. La escuela está localizada en un poblado de 7 000 habitantes, a unos 100 kilómetros de la frontera con Estados Unidos. Los alumnos de dicho plantel son hijos principalmente de gente que se dedica a la ganadería, la agricultura, comercio, servicios, empleados y de algunos pocos profesionistas. En los últimos años, se ha incrementado de forma notoria la actividad del narcotráfico, lo que ha impactado las dinámicas sociales y económicas de la localidad.

El plantel tiene una antigüedad de aproximadamente quince años. Su crecimiento inicial generó un grupo de unos treinta alumnos por cada ciclo escolar y la demanda de actividades extracurriculares era poca. Éstas eran cubiertas, en principio, con actividades deportivas y, posteriormente, con la conformación de un grupo de teatro.

El profe de música ingresó a laborar unos tres años después de ser puesto en marcha el plantel, en el año de 1996. Para ese entonces, ya se tenía cerca de un

centenar de alumnos, repartidos en tres grupos, y las actividades complementarias no eran suficientes para la demanda del plantel, así que la inserción de la actividad de música propuesta por el profe fue bien recibida por la comunidad escolar.

El profe era un músico sin preparación formal, o, como él mismo se describía, “un músico lírico”; en cuanto a su grado académico, logró concluir sus estudios de secundaria. La oportunidad de laborar en el plantel se le presentó por ser familiar del entonces director. Sin ningún antecedente académico formal como profesor de música, el profe ingresó a trabajar gracias a su tío. Como él mismo lo comentó, en realidad el parentesco es político, pues el directivo es tío de quien era entonces esposa del profe.

El primer encargo del profe fue conformar un grupo de música con alumnos del plantel, denominado “La rondalla”; en ésta, el profe era el director, la guitarra principal, el requinto y, en algunos casos, el solista. La rondalla estaba conformada por unos cuantos alumnos varones, cuya tarea era la de complementar el cuadro de guitarras, y algunas alumnas, quienes eran las voces del grupo.

Durante sus primeros años, el profe se desempeñó dentro de una relativa normalidad. Se caracterizaba por ser comunicativo y exagerado en sus comentarios, sus compañeros aconsejaban: “De lo que diga, sólo hay que creerle la mitad”; sin embargo, la relación con sus compañeros era cordial y amenizaba las reuniones, era el guitarrista que acompañaba las ganas de cantar de todos, en especial, de su “tío”. De acuerdo con sus compañeros de trabajo, si él no tocaba en las reuniones, la “fiesta no servía”.

En este tiempo, compaginó su labor de docente con otros trabajos como policía municipal y oficial de tránsito, labor en la que se produjo el primer indicio serio de una problemática en ciernes, pues es dado de baja al dar un resultado positivo en un examen *antidoping*. Ante esta situación, aludió en su defensa “que todo fue una equivocación en el examen, que él no consumía nada... todo fue un complot por parte de su jefe, que no lo quería”. Esta justificación es suficiente para permanecer en su labor docente sin ninguna averiguación posterior.

Al empezar el ciclo 2000-2001, se realizó el cambio de director en el plantel y el profe de música se queda sin “tío”; sin embargo, el nuevo directivo le permite actuar con las mismas prerrogativas que su antecesor. A las órdenes del nuevo director logró, incluso, ser el coordinador del área de actividades extracurriculares,

obteniendo algunas horas con carácter de tiempo definitivo. Al mismo tiempo, consiguió un empleo como burócrata en una dependencia del gobierno del estado, por lo que su actividad como docente se convierte en un complemento ocupacional y económico.

Por esas fechas, empezó a tener problemas de índole familiar, que culminaron en su divorcio y en la pérdida de la custodia de sus dos hijos. El profe manifestó que su situación económica estaba deteriorada a causa de los problemas de salud de su hija, a la cual, según el profe, se le tenía que dar tratamientos médicos especiales, pues padecía de sus piernas. Pese a pedir préstamos a las instancias institucionales, como el sindicato y la caja de ahorro de los maestros del plantel, no logró una solvencia monetaria. De acuerdo con declaraciones de familiares del mismo profesor, su principal gasto no era mantener a su familia o pagar el tratamiento médico de su hija, sino el de “mantener su vicio por las drogas”, principalmente la cocaína.

A raíz de estos problemas, el profe recurrió a la realización de rifas entre sus alumnos para la supuesta compra de material, como guitarras y uniformes, la cual nunca se hizo. Al momento de ser llamado a rendir cuentas, negó éstas o se comprometió a devolver el monto de lo recaudado, lo que en algunas ocasiones realizó parcialmente, justificando que todo era un “malentendido”. Después de esto, permaneció trabajando en la escuela, pero ya “bajo sospecha”, según palabras de un compañero del plantel.

Durante la evolución de la problemática, algunos de sus compañeros comentaron que le aconsejaron “cuidar su trabajo”; mencionaron, asimismo, que sabían que “el uso de las drogas se lo iba a acabar”. A pesar de tener algunos logros en el trabajo, como el grabar un disco con alumnos del plantel y ganar algunos concursos regionales y estatales de música, su declive empezó a hacerse más notorio, al faltar a las reuniones con sus compañeros de trabajo y al descuidar su quehacer docente. La crisis se hizo evidente cuando aparecen quejas de que tiene actitudes atrevidas hacia sus alumnas, desde insinuaciones hasta llamadas telefónicas, lo que nuevamente le generó severas reprimendas y sus primeras llamadas de atención por escrito. Como no había modo de comprobar las acusaciones, conservó su puesto. Acumuló, más adelante, un gran número de faltas injustificadas al trabajo y se hizo patente un total desapego a su labor docente, lo que ocasionó un clima de tensión entre los alumnos, la dirección y el profesor.

Fuera del plantel, su prestigio también fue cuestionado, pues con base en un proyecto de grabación de un disco con temas religiosos, empezó a pedir cooperación económica a algunos pobladores. El disco nunca apareció, por lo que fue exhibido públicamente por el párroco de la localidad, quien en una misa comentó que “La parroquia no tenía nada que ver con el disco, y que no se confiaran en la palabra del profe, que seguramente todo era un fraude”. El profe argumentó que todos sus problemas eran generados por la influencia de su ex-suegro, quien, según él, inició “Una campaña de desprestigio, sólo para hacerme quedar mal ante el pueblo... no iba a parar hasta destruirme”.

A principios del año 2007, después de más de diez años de laborar en el plantel, “explotó la bomba”, según palabras de sus compañeros de trabajo: padres de una alumna se quejaron ante el director, con pruebas en mano —como mensajes escritos a teléfono celular y testigos de sus acciones— de hostigamiento hacia su hija, por lo que exigieron la renuncia del profe o, de lo contrario, procederían legalmente en su contra, aduciendo que lo único que los detenía era “que no querían manchar la imagen del plantel”. Los padres decidieron prohibir a su hija presentarse a todas sus clases hasta que se tomara una decisión.

El director del plantel citó a comparecer al profe, quien, al ser notificado, no se presentó. Tuvo que ser el representante sindical del plantel quien lo buscó y le planteó la situación, así como las posibles consecuencias. Por tal motivo, el profe decidió presentar su renuncia voluntaria, finiquitando su relación laboral con la escuela de manera definitiva.

La alumna afectada volvió a clases, con la conformidad de sus padres, directivos y maestros. Estos últimos declararon que “esto ya se veía venir” y “la bronca ya era mucha, como para no tronar”. Se les hizo notar que todas las acciones se manejaron con la mayor discrecionalidad y con el conocimiento de muy pocas personas dentro de la comunidad del plantel, para que la gente del pueblo no se diera por enterada.

En la actualidad, el profe se dedica a dar clases particulares de música, vive en la casa de su madre y arguye, en su defensa, que toda la situación que le tocó vivir “fue un complot de su tío y su exsuegro para sacarlo de ambos trabajos, perder su familia y su prestigio... al final se salieron con la suya”.

# 2

## La capacitación en TIC a los profesores del Instituto de Bachillerato Veracruzano

---

**Ramón Guillermo Fisher Ortega** (2007)

El caso trata de los obstáculos de los docentes de una escuela de bachillerato del noroeste de México para participar en un curso de capacitación sobre el uso de nuevas tecnologías. De cuarenta docentes que tiene el plantel, se inscribieron al curso catorce, y sólo dos de ellos cumplieron con todas las expectativas del curso.

En el mes de agosto de 2007, en uno de los tantos planteles del estado, la dirección académica del Instituto de Bachillerato Veracruzano (IBV), localizado en un estado del noroeste de la República, publicó la convocatoria para participar en el curso “Diseño y uso de página web”. El curso tuvo por objetivo desarrollar habilidades que permitieran diseñar y elaborar páginas electrónicas que apoyaran los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su modalidad fue en línea y estuvo dirigido a personal docente, administrativo y de servicios; inició en septiembre y finalizó en noviembre.

En el Plantel Oriente laboraban 3 directivos, 42 profesores, 13 administrativos —3 de ellos se desempeñan como profesores— y 6 trabajadores de servicios. Se atendían dos turnos, en total 974 alumnos distribuidos en grupos de

50 estudiantes en promedio. Los profesores, en su mayoría, eran profesionistas titulados en alguna carrera universitaria. Su formación inicial no era en la docencia.

Según datos proporcionados por el coordinador del curso, se inscribieron a la convocatoria 14 profesores y 4 administrativos, es decir, 33 y 30%, respectivamente. El porcentaje causó extrañeza, ya que entre las inquietudes y exigencias de los profesores destacaba la solicitud reiterada de capacitación.

Los directivos del plantel explicaron su versión de la situación. El director, el subdirector y el asistente técnico señalaron diversas causas por las que se presentó dicha situación, que van desde el diseño del curso o falta de información, hasta la apatía del profesor. El director del plantel comentó: *Parece que los profesores no le han encontrado la utilidad o aplicación a los cursos recibidos por internet, tal vez falta mayor iniciativa de los profesores para experimentar e innovar con las nuevas tecnologías, creo que eso ha influido*. El subdirector —quien se incorporó al plantel precisamente en los primeros días que se publicó la convocatoria— se sentía un poco fuera de contexto, ya que a él nunca se le explicó de forma detallada en qué consistía el curso y, por lo mismo, no pudo promoverlo con mayor intensidad entre los profesores; aclara que la convocatoria estuvo publicada bastante tiempo antes de su cierre, pero que sólo estaba abierta para los profesores y, faltando unos pocos días para el cierre, se autorizó que se inscribieran administrativos, a pesar de que la convocatoria también estaba dirigida a ellos.

El asistente técnico, por su parte, señala que los cursos no han cumplido con las expectativas de los profesores y que están ahí por la simple acreditación y constancia del curso: *Por ejemplo, el curso anterior no permitió a los profesores llevarlo a la práctica; ellos me mencionan que todo se quedó arriba, a nivel conceptual*.

El responsable operativo del curso, el coordinador, mencionó: *En este plantel, en particular, es donde hay más baja inscripción*. En los foros del curso acusó bastante participación de los profesores de otros planteles, aclaró que se refería a la participación de los docentes en el foro, no al número de profesores inscritos en éste, y agregó: *Considero que en el plantel había apatía y flojera por parte de los profesores*.

Entre los docentes que no se inscribieron al curso existió cierta similitud de razones para no haberlo hecho, en algunas coinciden con los directivos, pero en

otras, muestran puntos de vista totalmente contrarios. Por ejemplo, ningún profesor señaló como causa la apatía. El profesor Gilberto aseguró que no lo hizo porque le faltara interés en su preparación, sino porque el curso estaba fuera de su horario de clase y él trabajaba en otra escuela por las tardes. Por su parte, la profesora Mireya aseguró no haberlo hecho porque hace muy poco tiempo terminó un diplomado que resultó pesado y laborioso: *Aún no me reponía del anterior, creo que no fue bien programado*. El profesor Jerónimo opinó:

*La verdad, para mí, fue desmotivante no haber recibido la constancia de otro curso que llevé por internet. Y creo que en este curso va a pasar lo mismo, mejor ni me inscribí y le busco por otro lado, ya que para mí es importante el documento, porque participo en el Programa de Estímulo Docente (PED).*

El PED es un programa a través del cual el profesor puede obtener un beneficio económico, por lo que necesita cumplir con una serie de criterios, incluyendo el demostrar haberse capacitado. En referencia a ese aspecto, un profesor que se desempeñaba como supervisor académico mencionó que, en una reunión que se celebró en otro plantel, el director académico del IBV dijo que los cursos por internet que se llevaron antes de su gestión no los podía reconocer, ya que la persona que estaba de responsable ya no laboraba en el Instituto y no informó del estado que guardaban dichos cursos.

Un profesor de matemáticas, el maestro Francisco, agregó que él no se inscribió al curso porque *con programas más sencillos, como Word, batallo; ya se imaginará con los que se necesitan para hacer una página de internet*. Cinco profesores argumentaron no haberse inscrito por falta de tiempo; uno explicó: *Estaba inscrito en la maestría y tenía el tiempo muy ajustado*; otro comentó: *¿A qué hora? Tenía 32 horas frente a grupo y 5 de asesoría, donde tenía que revisar tareas, exámenes no calendarizados y, para completar, tengo tres grupos en la universidad*.

En contraparte, los profesores que se inscribieron al curso lo hicieron pensando en la superación personal y en el documento de acreditación, ya que éste es útil en las convocatorias de méritos en el PED. He aquí algunos testimonios de los profesores:

*Yo ya he llevado varios cursos en línea y me gustan porque me permiten trabajar en mis tiempos libres; claro, yo tengo internet en mi casa, siempre he querido aprender a diseñar una página web y ver cómo la aplico en mis clases.*

*Estoy en el PED y me sirve el documento para lograr puntos, por lo general siempre ando batallando en ese aspecto.*

*Ya me pasó en una ocasión que me pidieron algún comprobante de un curso para asignarme unas horas y no lo tuve, no quiero que me vuelva a pasar.*

Tanto al coordinador del curso como a los directivos les resultó sorprendente el número de administrativos que se inscribieron al curso. La coordinadora administrativa expresa que el aprender la motivó para inscribirse en el curso. Sus colaboradoras coinciden en el motivo, pero agregan: *Para nosotras es importante también porque el documento nos ayuda en el escalafón.* El director mencionó: *Yo me inscribí en el curso, lo hice para desempolvar mis conocimientos, porque ya he utilizado ese programa.*

Ante la falta de respuesta de los profesores a la convocatoria del curso, se presentó otra situación: la falta de interés mostrado por la mayoría de los profesores inscritos en el curso, demostrada por su baja participación en el foro virtual. Al respecto, el coordinador del curso comentó: *Parece que a los profesores les importa muy poco el curso, por ejemplo, los administrativos inscritos han realizado con mayor entusiasmo los trabajos. Tan sólo dos profesores han cumplido completamente.*

Sobre este punto, algunos de los profesores opinaron:

*En lo personal, me inscribí en el curso por dos razones: primero, por lo que puedo aprender, y segundo, por el reconocimiento que sirve para mi expediente; pero la verdad es que no tuve tiempo para entrar al curso porque no tengo internet en mi casa, de hecho, ni computadora.*

*No pude entrar a internet; tenía mucho trabajo.*

*Sí me interesó el curso, pero no cómo se desarrolló, no coincidía con los horarios de asesoría; cuando él puede, yo no puedo y al revés.*

Por su parte, el coordinador del curso mencionó que se perdió el interés de los participantes, ya que el curso es un refrito de internet con todo y errores, y la primera parte fue muy teórica y resulta cansada.

Los directivos también expresaron su versión:

*Me comentaron algunas de las participantes que no estaban muy convencidas de que realmente el curso virtual les permitiera aprender en el nivel deseado. Hubo personas que se copiaron todas las tareas. Yo tengo malas experiencias: en una ocasión me ofrecieron un diplomado en línea y me ofrecían una copia de todas las tareas (subdirector).*

*En lo personal, considero que las actividades que programaron en el curso, como las participaciones en los foros, fueron aburridas y sólo quitaban tiempo. Esto hizo pesado el desarrollo del programa (asistente técnico).*

*Me atrasé un poco. La primera parte del curso fue teórica y me resultó algo pesada, sobre todo porque no estaba muy relacionado con términos técnicos. La parte práctica fue mucho más dinámica (director).*



# 3

## La implementación del Programa de Tutorías en la Preparatoria Aurora

---

**Raymundo Guzmán Dicochea** (2008)

Este caso cuenta la oposición de los docentes a la implementación de un programa de tutorías en una escuela de bachillerato del norte de México.

El gobierno de un estado del noroeste de México suscribió, el 25 de junio de 1975, un convenio con la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante el cual ambas entidades se comprometieron a crear y sostener una escuela de nivel medio superior, la Preparatoria Aurora, conforme a los lineamientos y propósitos contenidos en la fracción V del artículo 2º del Decreto presidencial de 1973, que crea el Colegio de Bachilleres a nivel nacional, organismo al que pertenece la institución educativa en cuestión.

El Congreso del Estado promulgó, el 12 de julio de 1975, la Ley Orgánica n° 51 que crea la Preparatoria Aurora como un organismo descentralizado, dotado de autonomía orgánica y administrativa, independiente de las ya existentes y con capacidad para crear nuevos planteles.

Con este antecedente, la Preparatoria Aurora inició actividades docentes y administrativas en el mes de agosto de 1975. Desde su creación, la institución ha

respondido a la necesidad de atender el crecimiento de la demanda educativa del nivel medio superior. En tal sentido, al abrir sus instalaciones en diversas regiones, la preparatoria atendía a 2 564 estudiantes. Actualmente atiende, aproximadamente, un total de 21 000 alumnos.

La misión de la Preparatoria es: “Ofrecer una sólida formación integral a los estudiantes, a través de una educación de calidad, que les permita fortalecer su realización como personas, el acceso a estudios superiores y su incorporación al ámbito laboral, para consolidar su proyecto de vida”. Asimismo, la visión de la preparatoria es: “Ser una institución de prestigio, con el mejor servicio educativo de su nivel en el estado, que ofrezca una educación de calidad certificada y que genere confianza, seguridad y credibilidad ante la sociedad”.

En 2004, la Dirección General de Bachillerato (DGB) —instancia que concentra a los subsistemas de bachillerato de los estados— da a conocer su nuevo currículum y propone un plan de acción tutorial, cuyo objetivo es implementar acciones que orienten las inquietudes propias del adolescente para prevenir la deserción escolar, entre otras nobles intenciones. Es por ello que se concibe el programa de tutorías que tiene como sustento el programa institucional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El programa propone que el docente participe en un proceso de acompañamiento muy personalizado durante la formación del educando.

De acuerdo con la DGB, la participación de los docentes en la actividad tutorial constituye una estrategia idónea y es determinante para el cumplimiento y funcionamiento del programa. Esta función debe contener el buen sentido y vocación de quienes realizan la noble labor, a fin de que sea realizada de forma altruista. Es decir, aparejada a sus funciones de enseñanza en el aula y con la misma responsabilidad de un proceso conjunto.

En el proceso tutorial, el papel de los ejecutores no es menos importante que en la cadena de distribución de responsabilidades. Entre éstos figura el Departamento de Orientación Educativa y el subdirector académico; el primero ayuda al tutor y los controles burocráticos, genera y proporciona la información necesaria en relación con los alumnos del programa, con la promoción, entre otras actividades; el segundo ayuda en las labores de liderazgo, coordinación, estrategia, coalignación, administración, evaluación, por mencionar algunas.

El plan de estudios en liquidación (1993-2005) y la traslación hacia el nuevo —el Plan 2006, que se adopta totalmente a comienzos de 2009— en la

generalidad de los planteles, lleva hacia al emplazamiento del nuevo currículum y, con ello, a la tendencia o formato educacional constructivista: el llamado “aprendizaje significativo”. En este tiempo, aparejado con las tendencias de apoyo, se manifiestan las pretensiones de operar este novedoso sistema de educación con el auxilio del programa de tutorías.

Cuando informalmente se conoció la intención de implementar el programa de tutorías, algunos docentes comentaron que era incorrecto tratar de que se les asignara más trabajo, que las horas de “tiempo complementario” ya estaban más que utilizadas y canalizadas a las diversas funciones para las que se otorgaron, que no era posible hacer más con ellas, que, definitivamente, los directivos “estaban mal de la cabeza” al pensar que ellos llevarían a cabo la función de tutorías en la Preparatoria Aurora. El subdirector administrativo y el Departamento de Orientación tenían una óptica no muy diferente del asunto: *Hay que hacerlo, pero no se puede.*

La mayoría de los comentarios de los docentes de la preparatoria giraba en torno de que, “como siempre”, se trataba de una más de las políticas de austeridad que venían a chocar con los intereses económicos de cada uno de los profesores. Cuando los docentes vieron llegar los cambios en el resto de las instituciones, muchos se asustaron y pensaron que iban a perder o se les iban a cambiar sus asignaturas. Al principio de la instauración del programa de tutorías hubo un redimensionamiento de horas para los docentes y se trató de respetar su carga académica. Los altos directivos buscaban instaurar el programa en todas las preparatorias del estado: la dirección académica —a través de la dirección del Departamento de Orientación del estado, los departamentos de orientación educativa y del subdirector académico de cada escuela— intentó empadronar a los docentes necesarios para la ejecución del programa de tutorías. Los maestros, sin embargo, no accedieron, pues consideraron que era “trabajo extra no remunerado”. Sin embargo, los directivos afirmaron públicamente que sí se estaba “cumpliendo a cabalidad” el programa de tutorías. La situación no engañó a nadie, ya que había conciencia de lo que ocurría desde la base hasta la cabeza de la organización educativa.

El profesor Roberto de la Preparatoria Aurora, que tiene plaza de tiempo completo, opinó que se necesita un estímulo para que el programa aterrice de forma adecuada, y que *A lo mejor con ayuda en puntos para el sistema de estímulos al desempeño sería diferente, ya que de esa forma se tendría la obligación de*

*tutorear a los alumnos que designe la dirección.* Por otro lado, el profesor José Manuel mencionó: *Están locos los jefes si piensan que con las horitas que tengo voy a hacerme cargo de las asesorías académicas de los muchachos.* La profesora Lupita del Departamento de Orientación Educativa comentó: *La verdad es que los maestros deben hacer el trabajo, yo misma me las veo negras... deben buscar la manera de apoyar lo que hacen los demás como tutores. Es lo justo.*

La profesora Laura, subdirectora académica, manifestó:

*¿Dónde queda el espíritu del docente? Ésta es una función que ya se veía venir. Además, ahí está el profe Rodrigo, la profe Marlene, ellos han hecho este trabajo de apoyo desde siempre, sólo que no se les había enmarcado en un sistema de seguimiento; como ellos, hay más que hacen la labor. De alguna manera, tenemos que cumplir con lo propuesto por Dirección Académica.*

# 4

## El desempeño y comportamiento de un maestro de telesecundaria sin perfil académico idóneo

---

**Horacio Ruvalcaba Sánchez y Jesús Mata Plasencia (2004)**

Esta historia trata del desempeño y comportamiento del profesor Matías, quien ingresó al subsistema de telesecundarias con fotocopias de títulos académicos que, al final, se descubrió que eran falsos. Asimismo, se narran los conflictos de este profesor con los directores y las comunidades en donde se desempeñó como docente.

En diciembre de 1999 ingresa al subsistema de telesecundarias el profesor Matías, de más de 50 años de edad, recomendado por un diputado local de extracción perredista en un estado del noroeste del país. El profesor presentó la documentación que le fue requerida para ingresar al servicio público, como copias fotostáticas de una constancia de pasantía de profesor de Educación Física por la Escuela Nacional de Educación Física de la Secretaría de Educación Pública (SEP), emitida en 1967; copia fotostática de título de profesor de Educación Media con especialidad en Matemáticas, emitido por la Escuela Normal Superior de Tamaulipas, con fecha de 1986; así como carta de pasante de la licenciatura en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México, fechada en

1995, y cartas de distintas instituciones educativas en las que se hacía constar que el docente había prestado sus servicios en dichos planteles.

Por la urgencia, se le adscribió a la telesecundaria del poblado La Ladera, comunidad rural ubicada a 120 kilómetros de distancia de la cabecera municipal de un estado del noroeste de la República mexicana. La comunidad se integraba, en su mayoría, por familias de jornaleros. El centro de trabajo contaba con el equipo necesario para realizar las actividades que señala el programa de este subsistema: dos televisiones, decodificador, antena parabólica, televisión, videocasetera y libros, la preinscripción de diez alumnos y el apoyo de la comunidad.

La coordinación municipal de telesecundarias afirma que nunca se inician clases formalmente en el plantel. El profesor Fernando, de la Telesecundaria 40, que se encontraba en otra pequeña comunidad, comenta sobre el profesor Matías:

*Pasaba los martes por la mañana y los jueves por la tarde a su casa en la ciudad, era habitual que perdiera clases lunes y viernes de cada semana. Se dedicaba a pasear a los alumnos por el pueblo y los llevaba a la cabecera delegacional. Durante el tiempo que estuvo ahí, pidió prestado dinero a los padres de familia diciendo que, en cuanto le pagaran, él les regresaría el préstamo, cosa que no cumplió.*

Los padres de familia, al ver que sus hijos no avanzaban en sus estudios, se inconformaron al grado de generar un gran descontento en la comunidad. La gota que derramó el vaso fue el noviazgo que inició el profesor Matías con una jovencita de la comunidad, de aproximadamente 15 años de edad, a quien le manifestó que él le daría el certificado de secundaria sin que fuera a la escuela si conseguía el permiso de sus padres para visitarla en su casa.

En enero del año 2000, al enterarse el profesor Matías de la renuncia del maestro de la Telesecundaria 103, ubicada en el ejido Hidalgo, ubicado a 45 kilómetros de La Ladera y a 140 de la cabecera municipal, decide cambiarse ahí sin consultar a ninguna autoridad, movido sólo por su interés de estar en una comunidad más grande, a orilla de carretera y con mayor proyección de crecimiento. El maestro Matías cierra la telesecundaria donde está adscrito, llevándose el equipo. El Departamento de Secundarias, al tener conocimiento del caso, decidió no hacer nada al respecto y dejarlo ubicado en esa escuela para prevenir un conflicto mayor en La Ladera.

La Telesecundaria 103 se encontraba en el salón social de la comunidad y compartía el espacio con la “Junta de mejoras”, lugar donde se vendía cerveza y era prácticamente una cantina; sólo los dividían unas mamparas, incluso compartían el mismo acceso. En esta ocasión, el profesor Matías contaba con seis alumnos y el equipo necesario para su funcionamiento; involucrándose con la comunidad, logró inscribir un total de doce niños.

Matías solicitó el apoyo del Departamento de Secundarias para techar la escuela. La petición fue aceptada, pero el material que le otorgaron lo utilizó para techar la pequeña casa que rentaba a un lado de la carretera.

Al tener conocimiento de las condiciones de la escuela, el Departamento decidió cambiar la escuela de lugar. Las autoridades pidieron apoyo a los ejidatarios para reubicar la escuela, bajo el entendido de que no habría más apoyo oficial si la escuela continuaba al lado de la Junta de mejoras. Los ejidatarios accedieron y donaron un terreno ubicado a un costado del jardín de niños de la localidad.

Una vez ubicada la telesecundaria provisionalmente en las instalaciones del jardín de niños, se envió, el 8 de septiembre de ese mismo año, al profesor Adrián para hacerse cargo de la dirección de la escuela, situación que no le pareció al maestro Matías, quien empezó a crear conflictos en contra del maestro.

El profesor Adrián manifestó en un escrito al jefe del Departamento que, desde el primer día de su llegada al plantel, tuvo problemas con el profesor Matías: le dijo que no podía permanecer en la escuela por no tener el documento oficial que lo habilitaba como director del plantel, lo acusó de retener documentación que debía entregarse en plazos determinados, le entregó copia de la llave de la escuela hasta meses después, lo interrumpía mientras impartía clase y le decía que la manera en que la daba no era la correcta y que no sabía cómo llevar el programa, lo acusó de no contar con la formación académica para ejercer la docencia. Por su parte, el profesor Adrián acusó a Matías de ser autoritario.

El 27 de septiembre, Matías, Adrián y sus alumnos asistieron a la ciudad a una exposición de libros que se llevó a cabo en un centro de convenciones. El profesor Matías dejó a los alumnos y al profesor Adrián en la entrada del centro de convenciones por la mañana, les dijo que tenía asuntos de la dirección que atender, y regresó después de las tres de la tarde. Durante todo ese tiempo, el grupo estuvo a cargo del profesor Adrián. Llevó al grupo a comer y después se

trasladaron a donde supuestamente se proyectaría un ciclo de películas. Al llegar al lugar, se percataron de que no había nada programado ahí y regresaron al centro de convenciones. El profesor Adrián se dio a la tarea de buscar dónde se llevaría a cabo la proyección de las películas; cuando fue a preguntarle al profesor Matías, éste le contestó que la proyección se había cancelado.

El profesor Adrián convino con el maestro Matías en ausentarse un momento para ir a comer a su casa y acordaron verse a las seis de la tarde para regresar al pueblo. Adrián llegó al sitio diez minutos antes de la hora, pero después de haber recorrido las instalaciones del centro de convenciones en busca del grupo, se dio cuenta de que se habían retirado antes de lo acordado. El profesor Adrián comenta:

*Un par de horas después me comuniqué con una madre de familia que tenía teléfono para cerciorarme que los alumnos habían regresado bien y me dijo que ya estaban en sus casas, pero no me dio más detalles. Al día siguiente, los alumnos me dijeron que, en el trayecto de la ciudad al pueblo, el vehículo se averió y también cómo le hicieron para llegar a sus casas. Esto lo supe por los alumnos, el profesor Matías no me comentó nada.*

Los padres de familia se inconformaron debido a las acciones del profesor Matías: el cobro de cien pesos de inscripción, el manejo de este dinero sin reportarlo a la asociación de padres de familia, el cobro de diez pesos semanales a los alumnos para grabar los programas que transmite la red Edusat, ponerle sobrenombres a los alumnos y permitir que los alumnos le pusieran sobrenombres a él, las frecuentes faltas y ausencias sin avisar a los padres las razones, el hacer que los alumnos mintieran en su casa, presentando diferentes versiones sobre situaciones determinadas, el desapego al plan de estudios de telesecundaria —asunto que constataban los padres al revisar los cuadernos y libros de los alumnos—, y manifestarle a los padres de familia que no quería a ningún maestro y que al que mandaran lo iba a correr porque se llevaba muy bien con la inspectora. Estas situaciones las manifestaron los padres de familia a la inspectora de la zona mediante un escrito. La situación empeoró y se creó un clima de rechazo contra el profesor Matías. Los padres de familia reconocieron al profesor Adrián como director, le manifestaron su apoyo y rechazaron a Matías.

Debido a la magnitud del conflicto, hacia finales de ese mismo año, el secretario general del sindicato intervino y gestionó la reubicación del profesor Matías al poblado Fresnillo, en la Telesecundaria 34, lo cual fue aceptado por todas

las partes involucradas. En dicho lugar fue ubicado en 2º grado. Aproximadamente quince días después de su llegada, el director de la telesecundaria, el profesor David, pidió orientación al coordinador de telesecundarias debido a que el maestro Matías hablaba con los padres de familia y les decía que el profesor David hacía malos manejos con los recursos que solicitaba a los padres de familia. Al respecto, comentó el profesor afectado:

*En su estancia, en Fresnillo, me manifestó que su interés era crecer económicamente. Creaba conflictos entre los padres de familia y nunca se apegó al plan de estudios ni respetaba los contenidos de las asignaturas. Lo que hizo durante los tres meses que estuvo conmigo fue hacer un mapa de la República mexicana con papel maché, parecía sólo interesarle que los alumnos hicieran el mapa y las materias como Educación Física e Historia, porque tenía mucha facilidad de palabra. El profesor Matías no trabajaba en el grupo, no le importaba en absoluto si los alumnos aprendían o si no aprendían. Además de todo esto, timó a los alumnos cobrándoles cantidades pequeñas de dinero para reunir fondos para un viaje cultural a la ciudad. Yo tenía una rutina diaria, el profesor sabía a qué hora pasaba por su salón y cuando pasaba siempre estaba hablando a los alumnos con un lenguaje muy elevado, aunque a veces les hablaba de una materia que no correspondía al horario de transmisiones, cosa que tampoco parecía importarles al profesor. Llegaba tarde a laborar, se aprovechaba de la situación de vivir en el ejido Hidalgo y tener que trasladarse diariamente a Fresnillo.*

Otro conflicto surgió a raíz de que el profesor Matías hizo comentarios en detrimento de la telesecundaria. Comentó a varios padres de familia que la telesecundaria no era lo que necesitaban los muchachos para su desarrollo, situación que ocasionó que dieran de baja a estudiantes por la incertidumbre que dicha aseveración generó entre los padres de familia.

Sobre la preparación del profesor Matías, comentó el maestro David:

*En varias ocasiones le pedí su documentación para entregarla a la inspección, ya que no contaban con ningún documento de él; siempre decía que la olvidaba o que la traería después. Una ocasión tuve que ir a su casa a recoger una documentación y me di cuenta que tenía un equipo de cómputo muy costoso que difícilmente podría costear un profesor de telesecundaria únicamente con su sueldo.*

Sobre el profesor Matías, opinó el docente Sergio, asesor técnico pedagógico de la zona y en ese entonces encargado de ésta:

*Tarde o temprano se enfrentaba con la comunidad, trataba con prepotencia a los alumnos, faltaba con frecuencia o llegaba tarde a laborar. Este profesor tenía un ego muy grande, al grado de quejarse del sistema educativo y decir que deberían estar agradecidos con él porque tenían la oportunidad de acceder a sus servicios profesionales y que él estuviera en el medio rural era por experimentar la docencia en comunidades marginadas. Decía que era su voluntad estar ahí, porque sus influencias podían hacer que lo cambiaran más cerca de la ciudad cuando él quisiera; de hecho, el diputado local del PRD que lo recomendó habló por teléfono con el coordinador regional de telesecundarias para encargarle que no le fuera a pasar nada al maestro y decirle que iba a estar en contacto con él para que lo mantuviera informado. Cuando se le hicieron observaciones sobre el horario que manejaba y los días que laboraba, dijo que él tenía asuntos que atender en la ciudad y que por eso trabajaba más horas de lo debido los martes, miércoles y jueves, para compensar los lunes y viernes que perdía. Cuando le solicité copias de sus documentos, se me hicieron muy ilegibles y sospechosas, pero como en el sistema ya habían dado trámite a su expediente... aquí lo único que hicimos fue archivar los documentos. El profesor llegaba con incapacidades por lesiones en las rodillas, decía que a los atletas les pasaba eso con los años y que estaba clasificado como atleta de alto rendimiento a nivel nacional. Otra situación que se presentó en ese tiempo fue que el profesor Adrián, durante el tiempo que estuvo en el ejido Mariano Matamoros, me dijo algo muy raro: que cada vez que el profesor Matías recibía un documento, lo firmaba de manera diferente. Cuando le preguntó la razón, contestó que lo hacía para protegerse, asimismo, me contó que el profesor Matías escondía el libro de firmas para que él no lo firmara. Esta situación nos deja como experiencia la necesidad de tener cuidado en la contratación de personal docente, de analizar los perfiles académicos y, de ser posible, hasta el perfil psicológico. El profesor Adrián vivió una experiencia muy difícil con este individuo, la cual, inclusive, afectó su forma de ser y de tratar a sus compañeros, algo parecido a un trauma. Adrián ahora es una persona diferente a la que conocimos.*

Para efectos de tratar de solucionar el problema con el profesor Matías, el secretario general de su delegación, el Departamento de Secundarias y la inspección, acordaron buscar un espacio fuera de esa zona y de la región. Hicieron los arreglos necesarios para que la profesora Celia, directora de la Telesecundaria 28, ubicada cerca de la cabecera municipal, a poco más de 500 kilómetros de distancia de donde estaba ubicado el profesor Matías, accediera a permutar con él, esta vez de manera oficial y con el acuerdo de todas las partes. Dicho movimiento se hizo efectivo el 29 de noviembre de 2000.

El profesor Matías llegó a San Miguel, pequeña localidad pesquera y agricultora, donde rápidamente se presentó con los ejidatarios y padres de familia. El 16 de febrero de 2001, los padres de familia se quejan —en un escrito que redactó el profesor Matías y del cual los padres sólo tuvieron conocimiento de su existencia mucho tiempo después— con el director de Educación del estado por la situación que prevalece en su plantel. En el escrito presentado, manifiestan su inconformidad del cambio de zona de la escuela de la capital del estado a una ciudad al oeste, situación que les ha generado problemas, ya que ninguna autoridad los había visitado desde hacía un año; además, decían que era más fácil para ellos trasladarse a la capital que a otra ciudad. En el mismo escrito argumentaron al director de Educación la ventaja de pertenecer a la capital del estado y la preocupación del profesor Matías por la situación en que se encontraba la escuela. La acción de presentar documentos sin firmar a nombre de los padres de familia, sin su consentimiento, generó desconfianza y descontento en la comunidad. Ocho días después de presentada esta inconformidad, el profesor presentó un escrito a su nombre dirigido al inspector de zona, donde hace de su conocimiento que la profesora Celia nunca recogió los libros que le enviaron y que se perdieron en el trayecto a la telesecundaria. Una de las situaciones más graves que se presentó en este ejido fue que el profesor Matías le “compró” un automóvil al presidente en turno del comisariado ejidal, acordando pagarle en partes. Debido al conflicto que creció en la comunidad por la situación legal derivada de la deuda del vehículo, las repetidas faltas a laborar del docente, el atraso en clases que veían en sus hijos y el manejo turbio de los recursos que pedía a la asociación de padres de familia —ya que se recaudó dinero por distintas actividades para mejoras del plantel, pero nunca se hizo nada—, los padres de familia se inconformaron ante el Departamento de Secundarias.

Tomando en cuenta los antecedentes conflictivos del profesor Matías, el Departamento de Secundarias —previa visita y análisis del caso— consideró prudente dejar la decisión en manos de la inspección de la zona. El inspector decidió ubicarlo a 200 kilómetros al oeste, en la Telesecundaria 93 del ejido Lázaro Cárdenas, más cerca de la ciudad. La Telesecundaria 93 estaba a cargo del profesor Gerardo, quien había conocido al profesor Matías cuando estuvo en San Miguel.

El maestro Gerardo, director de la Telesecundaria 93, estuvo de acuerdo con los cambios que pretendía hacer la inspección a pesar de tener conocimiento del conflicto que había en San Miguel, *pensé que era un conflicto casual que se*

*presentó entre un maestro y la comunidad, manifiesta el docente: sin embargo, después me di cuenta que no tenía conocimiento o idea de la dimensión del problema.* Debido a la cercanía de los poblados, pronto los padres de familia del ejido Lázaro Cárdenas supieron, por comunicación con los padres de familia de San Miguel, la experiencia que tuvieron con el profesor Matías, lo que generó predisposición de la comunidad hacia el profesor antes de que éste llegara.

Cuando el profesor Matías llegó a la Telesecundaria 93, en agosto de 2001, rápidamente se dio a la tarea de indagar de manera informal con los padres de familia y alumnos la manera, métodos y estilos de trabajo del maestro Gerardo. Este profesor comentó:

*Consideré, hasta cierto punto, normal que tratara de conocer la manera en que trabajaba yo con la comunidad y en la escuela, no le di mucha importancia, pero cuando empezó a decirles a los alumnos y a los padres de familia que la programación no servía, que los horarios no eran adecuados y que las materias tecnológicas no les servían a los muchachos para nada, me preocupé y tomé cartas en el asunto, le pregunté cómo estaba impartiendo las materias y otras cuestiones académicas, lo que no le pareció, porque se enfocaba sólo a matemáticas y física durante todo el día, dejando las otras materias sin estudiar.*

Matías hizo una buena amistad con el supervisor en turno, el profesor Martínez, lo que utilizó para intimidar al maestro Gerardo, diciéndole que él estaba ahí por instrucciones del inspector de la zona para vigilar su manera de trabajar. Matías se quejó con el inspector. El profesor Gerardo comenta:

*A partir de esa visita con el inspector se agudizaron las cosas entre nosotros. A pesar de que no tenía más de dos meses en el plantel, el profesor Matías empezó a registrar la hora en que yo entraba, si salía al sanitario, si salía con algún padre de familia, si salía un momento y dejaba al grupo solo, a qué hora entraban y salían del receso mis estudiantes, todo esto por órdenes de la supervisión. Todo esto lo reportaba todos los días por teléfono al inspector mismo. Esto le dio un nuevo giro a las cosas.*

Cuando Gerardo platicó con Matías sobre esta situación, él negó todo. Gerardo comentó:

*Las secretarías de la inspección, al darse cuenta de la situación en la que estaba, me confirmaron que sí era cierto que hablaban todos los días y le reportaban mis actividades en la escuela. Le entregué un escrito donde le indicaba que se enfocara en atender su grupo y dejara de hacer funciones que le*

*correspondían a la inspección, y que no faltara a trabajar. El profesor Martínez me dijo que, por favor, no le mandara descuentos al profesor Matías cuando faltara, para evitar conflictos con él; me dijo que dejara las cosas del tamaño que estaban, sin embargo, yo cumplía con mi obligación y presentaba los escritos a la inspección, si los hacían o no, era responsabilidad del inspector.*

La situación era ya muy tensa, según cuentan algunos padres de familia; el profesor Matías los manipulaba, al grado de que frecuentemente los llevaba al Departamento de Secundarias a quejarse de Gerardo, sin embargo, Matías no ingresaba con ellos, sino que los esperaba afuera.

Según el docente Gerardo, en febrero de 2002, la situación se agravó:

*El profesor Matías me había manifestado el plan que tenía, en conjunto con el inspector, para hacer movimientos en la escuela: quería ser director de la telesecundaria para fungir al mismo tiempo como asesor técnico pedagógico de la inspección de la zona y colaborar directamente con el inspector, creo que esto me lo contó para intimidarme, porque empezó a faltar con mucha frecuencia. En este tiempo tuve un fuerte problema de salud en mi casa, cosa que me hizo tener que ir todos los días a la cabecera municipal, por lo que obtuve el aval de los padres de familia para llegar un poco después de la hora de entrada, pero esto me originó todavía más conflictos con el profesor Matías. Cuando regresé a vivir al ejido López Mateos, el profesor Matías empezó a faltar hasta tres veces por semana. Se justificaba con comprobantes médicos; decía que había ido al hospital y que le habían diagnosticado presión alta. El inspector me pidió de nuevo que no le descontara días, con el argumento de que el problema iba a crecer aún más.*

En marzo de 2002, el inspector dijo públicamente que no quería que hubiera problemas, por lo que pidió al Departamento de Relaciones Laborales apoyo para nombrar director al profesor Matías y dejar a Gerardo como docente. Éste tuvo conocimiento de la decisión la noche del día anterior a la visita a su plantel, por lo que solicitó al secretario general de su sección que lo asistiera como parte sindical en ese problema. Gracias a esto, no pasó nada y la visita quedó como un asunto de rutina.

Esta visita coincidió con la llegada de un requerimiento de Carrera magisterial, solicitando expedientes del personal. De esta manera, solicitaron por escrito al profesor Matías su documentación, sin obtener respuesta alguna. La solicitaron hasta en tres ocasiones, mismo número de veces que no la presentó, aspecto que obligó a este departamento a investigar en las instituciones educativas como

la ENEF, la SEP, la Escuela Normal Superior de Tamaulipas y la UNAM. Las instituciones educativas informaron a Relaciones Laborales que no tenían registro de ninguna persona con los datos que les habían proporcionado, por lo que las copias que presentó eran falsas.

Aunado a eso, al regresar de vacaciones de Semana Santa, se cometió un robo en la escuela y se perdió el equipo electrónico. Testigos dijeron que el único vehículo que vieron un día antes en la escuela fue el del profesor Matías. Finalmente, comenta el maestro Gerardo: *A principios de junio me dijo que tenía que ir a arreglar a la Ciudad de México unos problemas de papeles, y no regresó más.* A finales de ese mismo mes, el profesor Matías renunció voluntariamente a la plaza de maestro frente a grupo que venía desempeñando desde 1999 por “motivos personales”.

# 5

## El ejercicio de la autoridad y la simulación en una telesecundaria

---

**Marcos Francisco Sánchez Rosales** (2004)

Este caso refiere la historia de la profesora Alejandra, quien fue contratada sin reunir el perfil profesional de los docentes de telesecundaria, sus problemas de salud y las dificultades que tuvo en los distintos planteles donde laboró.

En el año 1992 inició el subsistema de telesecundarias en un estado del noroeste de la República mexicana. La Secretaría de Educación estatal lo adoptó como una alternativa más dentro del Sistema de Educación Secundaria en el estado, cuya finalidad era resolver el rezago educativo que existía. En ese entonces, la subdirectora de educación estatal era la profesora Narváez, maestra con más de veinticinco años de experiencia como docente y con amplios conocimientos en educación. El proyecto se concretó en reuniones efectuadas en la Ciudad de México con los responsables de dicho subsistema y con el visto bueno del secretario de Educación estatal, el profesor Guadiana. Se puso en marcha con los recursos económicos que entregó la federación al estado. El secretario de Educación de México, en ese entonces, era el doctor Ernesto Zedillo, quien tenía como prioridad el subsistema de telesecundarias.

En el año 1994, en el estado norteco donde aconteció este caso, se fundaron más de treinta telesecundarias sin tomar en cuenta a las secciones sindicales, lo cual ocasionó conflictos con el sindicato. Fueron treinta maestros los que se enviaron a esas nuevas telesecundarias y veinte los que se integraron a las ya fundadas, que sólo eran tres en el estado y se manejaron como escuelas piloto. El sindicato, al tener conocimiento de que estos recursos fueron aplicados, pidió la cancelación de todos los recursos y que el sindicato propusiera, por lo menos, la mitad de los maestros. Las autoridades aceptaron la propuesta del sindicato sobre las plazas en disputa.

De acuerdo con algunos maestros de esas escuelas, el desconocimiento del sindicato, la falta de normatividad en el estado y la estructura de las telesecundarias conllevó que no se revisaran perfiles, lo que dio pie al ingreso de personas con educación preparatoria, maestros de preescolar y primaria, y profesionistas, pero no docentes de secundaria.

La profesora Alejandra ingresó al programa estatal de telesecundarias sin examen médico y sin contar con los requisitos que demanda el perfil de docente de telesecundaria. Ella contaba con la Normal básica y su ingreso se llevó a cabo por las gestiones de un funcionario de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) —que era hermano de la profesora— y del secretario general de la sección, ya que a través de esto lograría un beneficio para la organización sindical.

La profesora, de 34 años de edad y con fuertes problemas de salud derivados de una parálisis en la mitad de su cuerpo, fue propuesta para la Telesecundaria 11, integrada por dos maestros y la profesora —uno para cada grado— y ubicada en un lugar donde los vecinos —todos ellos pescadores— lucharon por tener una escuela a una menor distancia, ya que la secundaria más cercana estaba a 150 kilómetros del poblado. Cabe mencionar que la Telesecundaria 11 se localiza a más de 300 kilómetros de la capital del estado.

Comenta el profesor Ríos, quien era director habilitado a firmas de la telesecundaria y estaba frente a grupo, que los problemas se empezaron a suscitar a las tres semanas de estar trabajando la profesora Alejandra; según él, la profesora no tenía control del grupo, los alumnos le faltaban al respeto, pedía dinero prestado a los mismos alumnos y los chantajeaba diciéndoles que ella tenía necesidad de la plaza. Todo esto fue conocido por las autoridades posteriormente.

Cuando los padres de familia se percataron de esto, pidieron la presencia de las autoridades, sin notificarle al director. En reiteradas ocasiones, los padres le habían pedido al director su intervención, pero éste argumentó no tener facultades para dar una solución, pues solamente era “director habilitado a firmas”.

Toda la problemática anterior fue insostenible hasta el mes de marzo, cuando el delegado de la comunidad —que también era padre de uno de los alumnos de la telesecundaria— denuncia, directamente en la capital de estado y ante el secretario de Educación, las anomalías de la escuela. El profesor Carlos, que ha sido asesor técnico pedagógico de mesa técnica de la zona, menciona que nunca hubo intervención directa de la inspección escolar a la cual pertenecía la telesecundaria; él atribuye las irregularidades a factores como la distancia —aquella se encuentra a cuatro horas de la escuela— e intereses personales del inspector de la zona, ya que una de las escuelas secundarias se vio disminuida con la baja de alumnos que se inscribieron en la telesecundaria. Dicha escuela contaba con una planta docente de más de treinta personas, algunos de los cuales eran familiares del inspector.

El secretario de Educación del estado dio el orden de que la delegada del sistema educativo en la cabecera municipal visitara la escuela para que encontrara una solución al problema. Los padres amenazaron con tomar la escuela; esto lo comenta el profesor que atendía en ese tiempo uno de los grupos de la telesecundaria. La comunidad se caracteriza por sostener conflictos continuos con el gobierno, como fue la electrificación del poblado y el agua potable. Como no se necesitaba un problema más, la consigna de la delegada era no dañar a la maestra; la del sindicato, que la maestra fuera reubicada, ya que ella argumentó ante las autoridades sindicales la necesidad de atenderse médicamente, ya que tenía que asistir a terapias por su problema de salud.

Con estos argumentos y la presión de la comunidad para que la maestra fuera sacada de la escuela, se tomó una decisión: reubicar a la maestra en la Telesecundaria 27, a una hora de la cabecera municipal. Esto causó molestia entre los maestros que habían solicitado su cambio y tenían mayor antigüedad que la maestra. Se le dieron cinco días hábiles (como marca la ley) para que se presentara en su escuela, y ella no se presentó. Lo hizo quince días después, causando la molestia de la inspectora, la profesora Silvia:

*No es posible que se le diera la plaza en las condiciones de salud que se encuentra y no por sus condiciones mentales, sino porque, en telesecundaria, el*

*maestro da todas las materias. Estamos hablando de Educación Física, y actividades tecnológicas y artísticas. Yo no le voy a quitar la plaza, pero si no cumple, no la quiero en mi zona.*

La profesora Alejandra trabajó seis meses en esa telesecundaria. El secretario general de la delegación de telesecundarias, el profesor José, dijo que a la profesora siempre se le apoyó buscando permutarle con maestros para que no se le dañara en sus derechos. A la fecha, ella ha recorrido un total de ocho telesecundarias. Actualmente, se encuentra en la Telesecundaria Unitaria 22, con nueve alumnos, en una escuela que no cuenta con supervisión constante.

# 6

## El profesor Pancho López de la Sierra Gorda de Querétaro

---

**Raúl Zavala Armendáriz (1998)**

Esta historia es un relato biográfico de la vida difícil y conflictiva del profesor Pancho López y cómo influyó en su trabajo docente. El profesor López terminó suicidándose.

El profesor Pancho López nació en el interior de una familia de clase trabajadora. Su padre, Alfonso, era un hombre inquieto que sentía atracción por las armas de fuego. A muy temprana edad, Alfonso ingresó a trabajar a la policía judicial. En esa época, conoció a la madre del profesor, una joven llamada Juana. Se casaron y al poco tiempo nació su primer hijo, Pancho. La señora Juana tuvo tres hijos seguidos, uno por año. El padre del profesor sólo se presentaba al hogar cada ocho o quince días a dejar poco dinero para los gastos y a pelear con su esposa. Se dice que era un hombre adicto al alcohol y a las drogas. Algunos compañeros del profesor Pancho comentan que uno de sus juguetes eran las armas de fuego que su padre le prestaba.

Cuando el profesor tenía 4 años de edad, su madre murió. Su abuelo paterno se hizo cargo de él y sus hermanos. El abuelo vivía solo y la gente decía que era homosexual. Al poco tiempo, el padre del profesor, Alfonso, le comentó a un familiar: “Me tendré que llevar a mis hijos, se me hace que mi padre los ha

violado". Él y sus hermanos regresaron con su padre y él los llevó a vivir a la ciudad de Querétaro. Ahí, el padre contrató una sirvienta para que se hiciera cargo de sus hijos. La sirvienta no duró mucho tiempo. Ella le comentó a los vecinos y conocidos que el padre del profesor escondía todo tipo de drogas, armas y hasta personas heridas y con problemas, aun cuando él era policía judicial.

A pesar de todas estas situaciones, el padre del profesor siempre tuvo la inquietud de que su hijo estudiara. El profesor Pancho puso tanto ahínco a sus estudios que fue uno de los ganadores de la Olimpiada del Conocimiento y hasta recibió una felicitación por parte del presidente de la República mexicana. Los maestros del profesor siempre lo consideraron un niño muy aplicado e inteligente, al grado de que, a veces, ponía a sus maestros en apuros. Para ellos, el profesor, en esa época, era un estuche de conocimientos, pero de acuerdo con sus compañeros de escuela, carecía de valores como amor, respeto y honradez. Los estudios de secundaria los realizó en la ciudad de Querétaro; durante los tres años obtuvo el primer lugar de aprovechamiento de su grupo. Según sus compañeros, Pancho era extrovertido y siempre manifestó problemas de conducta.

El profesor ingresó a la Escuela Normal del estado. También ahí obtuvo calificaciones excelentes. En esa época, el profesor sentía un vacío, no sabía quién era y a dónde quería llegar; sentía que no podía encontrar su lugar en esta vida. A pesar de ello, termina los estudios de normal y obtuvo mención honorífica.

A decir de la gente que conoció al profesor, su vida estuvo llena de aspectos contradictorios. Por ejemplo, pensaba que era mentira el Poder Judicial, que era mentira que cuidara el orden; él pensaba que ese poder era la represión del pueblo y que sus representantes eran los que hacían el desorden. Consideraba que cada quién debía hacer y deshacer conforme a sí mismo: "sólo soy yo", decía. Cuando se sentía solo, o triste, tomaba alcohol o ingería drogas. Él siempre creía tener la mejor opinión.

En 1986, recién salido de la normal, el profesor Pancho llegó a trabajar a una comunidad de un municipio de la Sierra Gorda. El supervisor de la zona comenta que el profesor López llegó con ideas innovadoras y comenzó a tener una comunicación frecuente con los padres de familia "para organizarlos", según él. Les hacía notar que debían exigir a las autoridades civiles y educativas que invirtieran más recursos en educación; decía que, para el buen aprendizaje del alumno, se debían desarrollar todas sus facultades y nunca actuar de acuerdo con los intereses de los demás.

El supervisor también observó que, al iniciar sus clases, el profesor les preguntaba a los niños: “¿Qué quieren hacer hoy?”. A menudo, los menores respondían que jugar o salir de paseo y el profesor los complacía. Los padres de familia se inconformaron ante esto, pues consideraban que el profesor no enseñaba y que dejaba hacer a los niños lo que querían. Los padres se quejaron con el supervisor y solicitaron su cambio.

Al terminar el ciclo escolar 1986-1987, el supervisor envió al profesor a la comunidad El Lindero, del mismo municipio, como director de una escuela unitaria con grados de primero a sexto. El supervisor dijo que el motivo era que supiera con certeza qué era lo que gustaría o sabía hacer. Los padres de familia criticaron la decisión del supervisor; afirmaron que, en lugar de mandar al profesor a un lugar de recuperación donde estuviera en manos de especialistas, lo mandaban a una escuela donde podría poner en peligro la integridad de los niños.

Según dicen quienes lo conocieron, el profesor Pancho se sintió solo en su nueva escuela. Los primeros días se dedicó a arreglar el archivo escolar y quemó gran parte de éste, según él porque había cosas que no servían. En algunos días de lucidez, cuando no estaba bajo los efectos del alcohol o la droga, el profesor daba clases; hasta se llegó a decir que era muy buen docente. Otros días, ponía un letrero fuera de la escuela que decía: “Suspensión de clases por enfermedad”. Por lo regular, la suspensión de clases era cada quincena, cuando el profesor podía emplear su cheque en la compra de alcohol. Siempre andaba con una mochila cargada de botellas y jamás le invitaba a nadie. La gente decía que era muy agresivo.

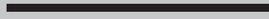
Poco tiempo después, el profesor Pancho mandó con los niños un recado a los padres de familia donde les decía que no regresaría a clases hasta que ellos gestionaran el servicio de agua, pues la escuela no disponía de ella. Sin embargo, al tercer día, en la madrugada, regresó a la comunidad; entró a la escuela, sacó la bandera, la izó, formó a los niños imaginariamente, dio órdenes como “saludar, firmes”, cantó el himno nacional, dio un discurso en honor de Benito Juárez, no sin antes hacer un preámbulo imaginando que los padres de familia estaban en la ceremonia. Al terminar su pieza oratoria, se despidió de los niños y padres de familia que supuestamente estaban ahí, enviándolos a su casa. Al quedarse solo, empezó a platicar con la bandera: “Tú representas la patria, pura, libre y soberana; no mereces vivir en tanta corrupción, por eso es mejor que mueras”. En ese momento, la saludó y después la quemó. Posteriormente, pretendió retirarse a la cabecera municipal donde vivía, pero todo esto indignó a los padres de familia,

que lo tomaron preso y lo llevaron a la cárcel municipal. Una vez allí, acudieron al supervisor para comentarle el problema, pedirle el cambio de adscripción del profesor y advertirle que no iban a perdonar que hubiera quemado la bandera. El supervisor, sin haberse entrevistado con el profesor ni haberlo visitado en la cárcel, se comunicó inmediatamente con las autoridades de educación del estado y con las del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), las cuales decidieron relevarlo de su cargo.

Como castigo, en el ciclo escolar 1988-1989, mandaron al profesor Pancho a una comunidad rural de otro municipio también ubicado en la Sierra Gorda. El profesor sólo se presentó una vez y regresó a su casa en la ciudad de Querétaro. Decía que él no merecía ese castigo y que se dedicaría a lo que fuera, menos al magisterio. Afirmaba que el peor enemigo del maestro era el mismo maestro. Puso un puesto de venta de elotes en la alameda central de la ciudad.

En el mes de noviembre de 1989, se reportó en uno de los periódicos locales que el profesor se había suicidado. Dejó un recado póstumo: "Me voy porque deseo ser libre y autónomo, y estar al lado del líder de todos los tiempos". "Descansa en paz, compañero Pancho", fue el epitafio que dejaron en su tumba algunos de sus compañeros maestros.

# III



## CASOS RELACIONADOS CON ALUMNOS



# 1

## El futuro incierto de Leopoldo: un joven con necesidades educativas especiales

---

**Arnoldo Caro Torres** (2010)

Este caso narra las dificultades académicas de Leopoldo, un joven universitario que desde su infancia ha tenido varios cambios de residencia y dificultades en su aprendizaje. Se sospecha que Leopoldo padece un trastorno esquizofrénico moderado.

Leopoldo nació en un lugar localizado al norte del país, disfrutando siempre de las bondades y los caprichos de la vida silvestre. Su papá aportaba el sustento para la familia trabajando en un aserradero desde las cinco de la mañana hasta las siete de la tarde. Su mamá, para poder apoyar al gasto familiar, tenía una fonda en donde proporcionaba alimentación a los trabajadores del aserradero.

La familia estaba integrada por Abel, el papá, María, la mamá, José, el hermano mayor, Luis, el hermano intermedio y Leopoldo, el menor de los hermanos. A 5 kilómetros del aserradero estaba localizado el poblado San Miguel; ahí estaba la escuela primaria El Pinalito y, en ella, José cursaba el sexto año, Luis, quinto,

y Leopoldo, primero. Desde sus inicios académicos, Leopoldo demostró tener grandes aptitudes para el estudio y, en primer año, se distinguió por estar entre los primeros lugares; sus dos hermanos tenían las mismas cualidades.

En el mes de mayo de 1970, a un mes de concluir el ciclo escolar, el aserradero cerró sus puertas de una manera brusca, ya que los socios entraron en conflicto y decidieron su clausura, por lo que indemnizaron inmediatamente a los trabajadores. Por esta situación, la familia de Leopoldo se trasladó a la ciudad más cercana para que su papá tuviera más alternativas de empleo y la familia pudiera salir adelante.

Los siguientes cinco años fueron tiempos muy difíciles, ya que su papá pasaba de un trabajo a otro. Estos problemas de inestabilidad laboral ocasionaron que la familia no tuviera una residencia fija y que Leopoldo estudiara en tres diferentes escuelas de gobierno para que siguiera con su educación.

Para inicios de 1975, la familia se mudó a la capital del estado y Leopoldo fue matriculado en la primaria Nueva Creación, allí cursó el sexto año de primaria. Esta escuela se localizaba en una zona con poca población, lo cual permitió que los grupos fueran pequeños —treinta y cinco alumnos en promedio— y que el profesor pudiera dar un seguimiento personalizado a cada integrante del grupo. Es por ello que su maestra, ya para finalizar el año escolar, pudo darse cuenta de que Leopoldo empezó a mostrar un comportamiento retraído, actitudes de apatía hacia las labores de la escuela y a manifestarse como una persona introvertida. Por esto, la maestra, en la evaluación de fin de año, antes de la ceremonia de graduación, comunicó a los padres de Leopoldo los problemas que ella observaba y enfatizó la necesidad de que Leopoldo recibiera ayuda profesional, sin embargo, los padres pensaron que eran problemas pasajeros de la edad, que se explicaban por tanta inestabilidad en la infancia de Leopoldo, y confiaron en que, en la adolescencia, se podrían corregir.

De esta manera, en agosto de 1975, Leopoldo ingresó a la secundaria, en donde estudió tres años, en un grupo de cuarenta y cinco alumnos. La escuela tenía una planta docente consolidada: la mayoría de los profesores contaba con una vasta experiencia. Algunos profesores describían a Leopoldo como un joven con aptitudes para el estudio, sin embargo, también reconocían que tenía un problema psicológico, el cual fue empeorando y no permitió que Leopoldo llevara la vida social típica de esa edad. Rigoberto, amigo íntimo de Leopoldo y compañero

de grupo, mencionó que, en ese tiempo, a Leopoldo le preocupaba más estudiar que convivir con sus compañeros; que nunca le conoció una novia, que era muy tímido, y que era muy bueno para tocar la guitarra y para cantar.

Después, de 1978 a 1981, realizó sus estudios de bachillerato en una institución de la localidad, cursando este periodo sin acontecimientos de gran trascendencia. Al llegar el momento de realizar sus estudios profesionales, nuevamente tuvo que cambiar de residencia, ya que en el lugar donde vivía no había ninguna institución educativa de estudios superiores. En agosto de 1981, Leopoldo ingresó a la universidad estatal; por sus calificaciones obtenidas en el examen de admisión, fue matriculado en la carrera de Agronomía, la cual, según él, “era la carrera más fácil”. Leopoldo cursó únicamente tres semestres, ya que reprobó matemáticas en tres ocasiones consecutivas, ya que dicha asignatura se le dificultaba mucho.

Leopoldo, en consecuencia, decidió abandonar sus estudios y tomó la decisión de ponerse a trabajar. A partir de entonces, comenzó a vivir una rutina sometida a un estrés constante; a la par, se relacionó con sus compañeros de trabajo, quienes, en su mayoría, eran personas adultas y acostumbran reunirse frecuentemente para tomar bebidas alcohólicas. Leopoldo desarrolló una incipiente adicción al alcohol y se agravaron más sus problemas actitudinales, ya que ahora no solamente era una persona introvertida, sino también agresiva; incluso comenzó a tener problemas con la memoria a corto plazo.

Ante tal situación, sus padres optaron por que regresara a la universidad, pero ahora a la carrera de Ingeniería Civil. Leopoldo permaneció allí por un espacio de siete semestres; un día, sin explicarle por qué, las autoridades de la universidad ya no lo dejaron continuar con sus estudios; el único argumento que le dieron fue que “no tenía expediente”.

En 1990, Leopoldo y su familia volvieron a cambiar de residencia y se mudaron a la ciudad de San Miguel, poblado pequeño que contaba con los servicios básicos de una ciudad, sin embargo, dependía de una sola actividad económica: la industria maquiladora. Allí, Leopoldo trató de conseguir empleo y, a pesar de entregar múltiples solicitudes y haber sido entrevistado en varias ocasiones, nunca lo consiguió. Empezó, entonces, a colaborar con un grupo musical en donde todos los integrantes estaban emparentados y así permaneció por varios años hasta que el grupo comenzó a ser hostil con él; por ejemplo, le decían que

era muy lento y se le olvidaban las cosas, sin embargo, muchos de los integrantes eran adultos mayores. Enfadado por esto, decidió abandonar el grupo y buscar una nueva fuente de empleo.

Entregó solicitudes en varias empresas y acudió a diversas entrevistas, pero nunca fue contratado. A petición de sus padres, acudió a una escuela de estudios superiores de la localidad para reanudar sus estudios. En agosto de 1993, Leopoldo comenzó la carrera de Ingeniería Industrial en una escuela de gobierno. Las políticas educativas de la educación establecían que todos los estudiantes debían recibir una oportunidad para realizar estudios profesionales; es por ello que el único requisito para ingresar era haber terminado los estudios de bachillerato, sin importar si el aspirante cumplía con el perfil y las aptitudes requeridas para la carrera seleccionada. En su primer año, Leopoldo llevó una vida tranquila, a no ser nuevamente por la materia de Matemáticas, la cual reprobió la primera vez, sin embargo, cuando se le volvió a presentar la oportunidad de acreditarla, la aprobó.

En el tercer semestre, el ingeniero Montoya le impartió la materia de Probabilidad y Estadística; nos dijo que Leopoldo, en un principio, le llamaba la atención por las preguntas tan obvias que hacía, que, en ocasiones, le tuvo que llamar la atención al grupo por los comentarios y burlas que le hacían, posteriormente, se transformó en una persona muy responsable y dedicada, quien no tuvo dificultad alguna para memorizar los conceptos teóricos de la materia, ya que desarrolló una habilidad tremenda para tomar apuntes y sacó provecho de las asesorías y tutorías, que su principal problema es cuando tiene que procesar la información recibida y tomar una decisión. Es de resaltar la gran importancia que Leopoldo daba a los argumentos del maestro, muy a pesar de sus conocimientos y conclusiones propias; una frase muy común en Leopoldo era: “Es que usted nos dijo la clase pasada que era así”.

Carlos, estudiante de la misma carrera y compañero de grupo, nos dijo que Leopoldo era muy metódico y que, para procesar la información, requería mucho tiempo, más de lo que necesitaban los compañeros del grupo; que en los exámenes se concentraba de tal manera que era imposible llamar su atención, que durante las clases, parecía que no estaba entendiendo lo que explicaba el maestro, que apuntaba todo y que acudía frecuentemente con el profesor para que le aclarara lo que no entendió y que salía mejor evaluado que varios de los demás estudiantes.

El ingeniero Martínez, profesor de gran trayectoria y reconocimiento por parte de los alumnos, comentó que, cuando le empezó a dar clases a Leopoldo, pensó que no debería de estar allí, sin embargo, cambió de parecer cuando empezó a evaluar al grupo, pues él fue de los pocos que acreditaron todos los exámenes. Comentó, además, que tuvo la oportunidad de impartirle un total de tres materias, que quizá por el temor generado en la primera materia que le impartió, Leopoldo se caracterizó por ser uno de los más responsables del grupo; en la segunda asignatura lo vio más relajado y, en la tercera, percibió que ya se sentía cómodo, quizá porque ya conocía al maestro. Finalmente, agregó que reconoció su sentido de responsabilidad y constancia en las labores académicas, y opinó que eso le ayudaba a seguir adelante. También dijo que Leopoldo entraba en conflicto cuando tenía que relacionar los conceptos adquiridos y aplicarlos en algo práctico.

Sergio conoció a Leopoldo en la secundaria y le impartió la materia de computación; comentó que Leopoldo, en esa época, se distinguía por ser una persona inteligente, aunque un poco distraída, que no acostumbraba a convivir mucho con los compañeros, que al salir de la secundaria perdió contacto con él y que, al encontrarlo en la universidad, era otra persona, que no sabía lo que le había sucedido, ya que ahora era más distraído. Expresó también que, al impartirle la clase de Computación, notó que tenía dificultades motrices, que no podía controlar el *mouse*, a pesar de que demostraba un dominio completo de los conceptos teóricos.

El ingeniero Torres nos dijo que trató bastante tiempo a Leopoldo, pues le impartió algunas materias; notó que tenía dificultades para retener los conceptos y lo que más se le dificultaba era procesar la información y tomar decisiones; convivieron en viajes escolares y en una ocasión sufrió un ataque y se asustó mucho. Después le tocó ser su asesor en la residencia profesional y prácticamente lo tenía que llevar de la mano, ya que lo que le explicaba un día, al otro ya lo había olvidado. El profesor nos dijo también que tenía que explicarle las cosas de manera pausada y, en ocasiones, repetir varias veces los temas vistos, lo conoció tan bien que presentía cuando Leopoldo estaba distraído y no lo estaba atendiendo, le tenía que llamar la atención o hablar en voz alta, ya que, de no ser así, el trabajo no rendía frutos.

El licenciado Miranda, psicólogo de profesión y catedrático, mencionó que no conoció el expediente clínico de Leopoldo, sin embargo, en pláticas sostenidas

con él, le comentó que ya tenía varios años en tratamiento médico y que, al parecer, padecía de trastornos esquizofrénicos moderados; comentó también que fue un acierto de la institución el haber permitido que Leopoldo ingresara a las aulas, ya que esas actividades de inclusión, socialización y adaptación, aplicadas a Leopoldo, aunadas a sus fortalezas —constancia, responsabilidad y esfuerzo— le sirvieron como una terapia ocupacional, la cual, de alguna manera, cambió su conducta de forma positiva, esto se manifestó en el respeto con que se dirigía a sus compañeros, en su aseo personal, entre otros factores.

Actualmente, Leopoldo se encuentra cursando las últimas tres materias de su carrera y nos dice que se siente preocupado, ya que no sabe qué va a pasar con él una vez que se gradúe, que siente que nadie le va a querer dar trabajo y tiene miedo de quedarse solo y no contar con la asesoría de un maestro, que nadie va a querer arriesgar su dinero y perderlo por una mala toma de decisión de su parte, así que va a buscar si existe un programa de gobierno que ayude a personas con problemas similares al de él o que, tal vez, buscará un préstamo para poner un negocio propio y ser su propio jefe. Finalmente, opina que lo mejor hubiera sido no salirse del grupo musical, pues así no tendría miedo ni incertidumbre.

# 2

## ¿Apoyo emocional o abuso sexual de un maestro?

---

**Mayoel Aleyda Escalante Salazar (†) (2009)**

Este caso narra la historia de un orientador de secundaria que aprovechando las necesidades emocionales y económicas de algunos de sus alumnos, los seducía. La historia narra los efectos de la seducción en dos de sus alumnos y la disputa legal que se dio en los tribunales por el comportamiento del orientador, el papel que tomaron ante el conflicto los docentes, el director de la escuela, el SNTE y la Secretaría de Educación estatal.

Un informe efectuado en América Latina por el Banco Interamericano de Desarrollo, junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y Save the Children, determina que “el maltrato infantil menos denunciado es el abuso sexual ocurrido en el ámbito escolar”. El abuso sexual infantil es toda situación de violencia sexual ejercida por un adulto hacia un menor de 18 años. En este marco, el único y principal propósito es su propia gratificación sexual. Tal situación se considera de mayor gravedad si el niño ha depositado su confianza en el adulto. Un factor importante a destacar es la condición de poder que ejerce el adulto sobre el niño abusado a través de coerción implícita o explícita. Actualmente, se reconoce el abuso sexual como algo diferente a la violación, porque el primero supone una acción de carácter crónico y progresivo, la segunda puede constituir un hecho aislado, pero no por ello, menos incómodo. El caso

que nos ocupa ocurrió en una escuela secundaria ubicada en la zona urbana de una ciudad de tamaño medio, localizada en un estado del norte de la República mexicana.

El plantel educativo es de un tamaño considerado grande en la localidad, debido a que ofrece sus servicios educativos a una comunidad escolar de 1 467 alumnos, aproximadamente, distribuidos en dos turnos: matutino (7:00-13:10) y vespertino (13:30-19:50). Para determinar cómo serán distribuidos los estudiantes, se aplican exámenes de factor verbal, numérico y dibujo; además, son considerados sus domicilios y aquellos que tienen proximidad con la localización de la escuela, generalmente son asignados en el turno vespertino, así como los promedios más bajos de primaria, pero esto no se reconoce por parte de las autoridades educativas del plantel. Otra característica es que los jóvenes de este turno a menudo provienen de familias de situaciones económicas media, media baja y baja.

La escuela cuenta con el servicio de dos orientadores educativos por turno. Ellos se encargan de realizar los estudios socioeconómicos, visitas a domicilios e, inclusive, de solicitar becas para quienes las requieran y reúnan los requisitos para tal fin. Bajo estas circunstancias, tenemos que un orientador escolar puede tener información delicada a su alcance, conocer los puntos vulnerables de los estudiantes y, con base en ello, establecer su plan anual de actividades. Sin embargo, en este caso, el orientador en cuestión, Treviño, empleaba esa información para escoger al alumno a quien él iba a apoyar.

La comunidad de la escuela secundaria se enteró de que el orientador Treviño tuvo una relación con un joven alumno, Héctor, de muy buena apariencia física, hijo único que vivía solo con su madre, ya que su progenitor había fallecido. Héctor se recuperaba de la pérdida de su padre y se preocupaba por la situación económica que vivían él y su mamá, así como las dificultades materiales para seguir estudiando. El orientador se ofreció a ayudar a Héctor económicamente para que él pudiera alimentarse en la escuela. Con esto, se ganó la confianza de la madre del menor y, ocasionalmente, llegaba a su casa para invitarlo a salir. Un día, el orientador invitó a Héctor a tomar bebidas alcohólicas, luego a drogarse y, por último, lo llevó a un motel. Fue la primera vez que lo utilizó sexualmente. Después, esperó a que pasaran los efectos de las drogas y el alcohol, y amenazó al estudiante con que le haría daño si contaba lo sucedido a alguien y que dejaría de ayudarlo económicamente; le aseguró que nadie creería en sus palabras, puesto que él era un profesor con muchos años de servicio y gozaba

de buena reputación. Durante dos ciclos escolares, el menor se sintió presionado por el orientador Treviño para seguir teniendo encuentros sin que su madre se percatara. Algunos empleados del plantel sabían de la situación, pero optaron por guardar silencio. Sus compañeros de grupo notaban la predilección y lo que hacían era *darle carrilla* a Héctor con el orientador, pero no pasó de ahí.

Al pasar al bachillerato, Héctor decidió darle un giro a la situación: acudió al orientador escolar en cuestión, diciéndole que, a cambio de su silencio, él necesitaba cierta cantidad monetaria, la cual sería cobrada cada quincena; de lo contrario, Héctor haría públicas las vejaciones de que había sido objeto. El orientador Treviño lo tomó como un juego de niños, después de todo, el joven no tenía “forma de comprobar”. Lo único que había en su contra era su condición de homosexualidad, bien conocida por toda la comunidad escolar y extraescolar. Así pues, Héctor empezó a visitarlo en la escuela y le pedía “su quincena”; generalmente, iba acompañado de compañeros de preparatoria. Así pasaron unos meses hasta que, un fin de semana, el menor fue a refrescarse en un canal cercano a su casa y perdió la vida al atorarse entre las raíces de un árbol. Cuando el orientador se enteró, fue de inmediato a la casa del joven y, de ahí, a la misa, donde se le vio llorando. También se sabe que, ocasionalmente, se aislaba en su cubículo para llorar lo ocurrido a Héctor. Esto desató algunos comentarios por parte de los compañeros de trabajo, pero ahí quedaron las cosas.

La ausencia de pareja lo hizo trabajar de nuevo en sus expedientes y encontró un candidato. El nuevo prospecto fue Carlos, de 14 años de edad, provenía de una familia de seis personas, incluidos mamá y papá. El adolescente tenía problemas con su padre debido a que éste se alcoholizaba y pasaba días ausente de su casa, desatendiendo sus responsabilidades. El niño era el mayor de los hermanos y, hasta cierto punto se sentía responsable de la situación.

Ante tal problemática, el orientador Treviño, inmediatamente, ofreció su apoyo, repitiéndose la historia... Sólo que esta vez el menor mostró algunas señales de alarma mencionadas por su madre: rechazo a la escuela y al estudio, llanto sin razón aparente, salidas frecuentemente del aula, bajo rendimiento escolar y temor. En repetidas ocasiones, les decía a sus compañeros más cercanos que tenía algo que contarles, pero le daba miedo y vergüenza.

Pasaron los días y Carlos no pudo contener por más tiempo lo que le estaba ocurriendo: les platicó a sus dos compañeros de grupo, Eric y Manuel, con quienes se sentía en confianza. Una vez roto el silencio, los jóvenes le sugirieron que

se lo platicara a la profesora Adriana, quien tenía poco tiempo de servicio en el plantel, para que lo ayudara a salir de su tristeza y cortar con esa relación. Carlos no estuvo de acuerdo, sentía culpa y vergüenza, dijo que no tenía valor para comentarlo con un adulto y menos si se trataba de un profesor. Entonces, Eric y Daniel tomaron la iniciativa y se lo expusieron a la docente. Ella no podía dar crédito a las palabras de los niños; así que ellos, a manera de prueba, empezaron a platicar acerca de un encuentro de su amigo Carlos y el orientador.

Los alumnos le contaron que Carlos fue invitado por el orientador a salir un fin de semana a dar la vuelta y Carlos estuvo de acuerdo. Salieron y estuvieron conversando en el auto; pasado un rato, el orientador le comentó a Carlos que irían a un motel a encontrarse con unos amigos que le habían pedido que les llevara cerveza y “un pase”. Carlos lo acompañó; llegaron a un motel en las afueras de la ciudad, entraron a una habitación y el orientador le comentó a Carlos que sus amigos habían salido y que iban a tardar un poco en regresar, entonces le invitó drogas y bebidas alcohólicas. El orientador le dijo a Carlos que estaba bien si no quería consumir nada, pero insistió haciendo comentarios como: “Si eres hombre me lo tienes que demostrar; tómale y prueba este polvo que es muy bueno”, “Si no lo haces te irá muy mal en la escuela y retiraré el apoyo que doy a tu familia”. A fuerza de insistencia y amenazas, Carlos hizo lo que le pidieron. Minutos más tarde de beber y drogarse, el orientador le preguntó a Carlos: “¿Te animas a jugar conmigo?, porque yo tengo muchas ganas de jugar contigo?”. Carlos quiso poner resistencia, pero el efecto de la droga y el alcohol eran más fuertes que él. Bajo esas circunstancias, el orientador utilizó sexualmente al adolescente, obligándolo a tomar un papel sexual adulto. Después del suceso, el orientador habló con Carlos, profiriendo amenazas que iban desde correrlo de la escuela hasta amenazar la seguridad de su familia. Luego tuvo demostraciones de afecto hacia Carlos y le comentó que lo ocurrido era un secreto entre ellos dos y debía ser muy bien guardado. Cuando Eric y Manuel terminaron de contarle la historia a la profesora, solicitaron su ayuda, pues decían que Carlos ya no era el mismo de antes.

La profesora trató de acercarse a Carlos con cierta delicadeza, pidiéndole que, si le pasaba algo malo, se lo comentara y ella buscaría la forma de ayudarlo. El joven mencionó estar bien y que nada malo pasaba. Sin embargo, su maestra decidió observarlo con discreción, apoyándose en los comentarios de Eric y Manuel. Se percató de las frecuentes salidas del aula por parte de Carlos regresando

con señales de haber llorado, o que el orientador Treviño siempre lo esperaba a la hora de salida para llevarlo a su casa, por ejemplo. Los resultados de la observación durante tres días, de lunes a miércoles, hicieron que la profesora Adriana empezara a sospechar y, aunque no había nada firme, la profesora pensó que, tal vez, esa situación podría ser de carácter crónico y progresivo, por lo que decidió comentarlo a su autoridad inmediata, el coordinador académico. Él mostró asombro y desconcierto, pues era casi recién llegado al plantel, y decidió consultarlo, a su vez, con el director de la escuela.

El director lo tomó como una alerta que debía atenderse lo más pronto posible, sin embargo, hizo ver a la profesora que eran necesarias las pruebas que ayudaran a respaldar el caso, como mínimo, un testimonio escrito por parte del muchacho; de lo contrario, se verían envueltos en situaciones laborales y judiciales bastante penosas. Le comentó del gran apoyo sindical con el que contaba el orientador y su supuesto espíritu de solidaridad con los más necesitados.

Un viernes, Carlos fue a la escuela, pero no entró a clases, sólo fue a llevar una misiva para Eric y Manuel: era una carta suicida. La nota, no obstante, llegó a manos de sus amigos tiempo después. Eric y Manuel se asustaron mucho y decidieron escaparse de la escuela para ir a buscarlo y avisarle a sus padres. Los muchachos iniciaron la búsqueda, pero no conseguían dar con Carlos; por fin, le preguntaron al chofer de un camión que se dirigía a una playa cercana, ubicada como a dos horas de trayecto. Él les dijo que, efectivamente, lo había visto: estaba alcoholizado, se sentó en el último lugar y estaba muy lloroso. El chofer les comentó que le había preguntado a Carlos qué le ocurría, pues lo conocía tanto a él como a su familia; Carlos argumentó que lo habían corrido de la escuela y que iba a esa playa a reunirse con sus abuelitos, quienes vivían ahí, para refugiarse de la supuesta furia de sus padres.

Cuando Carlos llegó a la playa, cuentan los vecinos que tomó la “panga” de pesca de su abuelo y se adentró en el mar. Una vez ahí, se tiró al agua con el propósito de acabar con su vida, así era como él decía en la carta que dejó a Eric y Manuel. Afortunadamente, unos pescadores que estaban cerca lo vieron echarse al agua y, al no verlo salir, uno de ellos decidió acercarse para ver qué ocurría, entonces dos de los más jóvenes se lanzaron al agua, sacando a Carlos en estado inconsciente. Lo llevaron a la playa y trataron de auxiliarlo; avisaron a sus abuelos y éstos, a su vez, a sus padres vía telefónica. Su mamá fue por él, acompañada

de Eric y Manuel. Al llegar a la ciudad, fueron a la escuela para platicar a su profesora lo ocurrido.

Esa misma noche, a las 19:50, al terminar la jornada vespertina, la docente fue a casa de Carlos a visitarlo, pero sus padres no se lo permitieron. Sólo le dijeron que el joven estaba bien. El lunes siguiente, al dar inicio a las actividades laborales, la profesora buscó a Carlos con el propósito de ofrecerle todo su apoyo. El adolescente empezó a llorar y le dijo a la docente que tenía mucho que contar de alguien de la escuela, pero que nadie le creería, y que, además, sentía vergüenza. La maestra le propuso que lo dijera por escrito, anotando fecha, hora y firma. Así, Carlos narró todo lo ocurrido desde el acercamiento hasta la interacción sexual con su orientador. Al entregarle las hojas de cuaderno que contenían el relato, la profesora le prometió que eso jamás sucedería de nuevo.

Sin esperar más, la maestra llevó el documento al director de la escuela. El martes, el suceso ya estaba en boca de todos. El ambiente entre todo el personal que laboraba en la escuela era un caos: unos apoyaban la causa del estudiante, otros, la inocencia del orientador. Se hizo un movimiento espectacular en el plantel: reuniones oficiales y sindicales con el personal y reuniones de padres de familia. Hubo un descontrol total en la organización. El suceso inicial de abuso fue transformado en una lucha de poderes: el director, con un débil apoyo de la Secretaría de Educación, y el orientador, con el apoyo total del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y algunos padres de familia.

Los padres de Carlos, que confiaban mucho en el orientador, no creían en las palabras del adolescente, incluso lo corrieron de su casa. En ese lapso, ese hogar fue muy visitado: docentes y autoridades educativas de la parte oficial, simpatizantes del director para convencer a los padres del problema y realizar la denuncia judicial, y un grupo de docentes, protectores del orientador, para evitar la denuncia jurídica, argumentando el apoyo material y “moral” que Treviño había dado a la familia de Carlos.

En medio de tanta confusión, la madre decidió entrevistarse con la profesora en quien Carlos confió, asimismo, con el director del plantel; este último le recomendó hacer la denuncia judicial y así se hizo: los padres de Carlos pusieron la denuncia ante el Ministerio Público (MP). Con esto, se abrió el proceso de investigaciones, se llamó a declarar a todos: maestros, testigos e, incluso, a Carlos.

El MP falla a favor de Carlos: al orientador Treviño le hacen llegar una orden de aprehensión por “abuso deshonesto”, es decir, cuando un adulto induce a un menor a cometer un delito.

La policía municipal ejecuta la orden de aprehensión contra el orientador y la profesora Josefina, por ser su protectora, y los internaron en el Cereso (Centro de Readaptación Social). Tanto a Treviño como a Josefina se les tomó la declaración preparatoria; ocurrido esto, les hicieron saber que podían salir bajo fianza. Al orientador le dictaron auto de formal prisión por “abuso deshonesto grave”, es decir, violación, y a la profesora Josefina, por encubrimiento. Días más tarde, el juez los citó para una “audiencia de derecho”. Cumplido el plazo, sentenció a la profesora Josefina a un año de cárcel, con el beneficio de salir bajo fianza si se pagaba una multa de 22 000 pesos; al orientador, tres años de encarcelamiento, también con beneficio de salir bajo fianza si se pagaba una multa de 25 000. Cabe mencionar que los sucesos tuvieron lugar en el año 2000 y el delito “corrupción de menores” no existía como tal, así que las penas no eran tan severas como se conoce actualmente.

En el ámbito legal-judicial, con esto terminó el proceso, pero el caso no culminó ahí: después de que el orientador fue denunciado judicialmente y llevado a juicio junto con sus protectores o encubridores, todos fueron suspendidos temporalmente de sus funciones. Una vez que fueron exonerados judicialmente pagando cargos muy elevados, porque, de acuerdo con el abogado defensor del menor, el juez no quería tener problemas, los profesores fueron suspendidos oficialmente del servicio docente por decisión de las autoridades estatales de Educación. Durante dos meses no acudieron a ningún centro de trabajo y les fue retirado su salario quincenal. Al cabo de ese tiempo, el SNTE ya había avanzado en sus negociaciones con la Secretaría de Educación y la profesora Josefina fue reinstalada en su puesto, en el mismo plantel.

El orientador aspiró a ser reinstalado, sólo que en otro plantel, sin embargo, la sociedad de padres de familia de esa institución rechazó fuertemente tal decisión. El conflicto de nuevo estaba tomando fuerza por otro lado, entonces el SNTE intervino y convenció al orientador de pensionarse: era el único beneficio al que podía tener acceso después de lo ocurrido. El director del plantel fue removido por ocasionar problemas, según otro director, pues la Secretaría de Educación tiene como filosofía que es preferible cambiar a uno que a todo el grupo de inconformes.

En el discurso de las autoridades educativas, este tipo de abusos se reconoce, se rechaza y se castiga con el cese inmediato, en caso de ser encontrado culpable. El líder sindical, por su parte, anunció que este tipo de faltas no serían negociadas ni protegidas por el sindicato. Un dirigente sindical, sin embargo, mencionó que el docente inculcado tiene tres opciones o beneficios que otorga el sindicato: se le busca un cambio de centro de trabajo, se le tramita una pre-pensión o jubilación, o se le invita a solicitar un permiso sin goce de sueldo mientras llega el periodo en que el ISSSTE lo ayude a pensionarse; además, dijo: *Se buscará la manera de apoyar al trabajador, antes que cesarlo*. Por otro lado, una autoridad educativa de la parte oficial señaló: *La Secretaría de Educación no retira de su trabajo o cargo al docente, al menos que esto se decida entre los padres del niño afectado y el director del plantel*.

# 3

## La indisciplina de Abelardo y su TDAH

---

**Olga Espinoza Córdova** (2007)

Esta historia trata de Abelardo, un niño de primer grado que fue diagnosticado con TDAH, y del papel de su madre, su abuela y la USAER en el tratamiento de este problema y ante las medidas que tomó la escuela.

El caso de Abelardo inició el 10 de marzo de 2006; el niño fue enviado a una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de una ciudad fronteriza del norte de la República mexicana para recibir apoyo en el área de psicología, ya que fue diagnosticado por el doctor Leyva con Trastornos de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Asiste al grupo de 1° B en una escuela regular.

En entrevista de la psicóloga con la madre del niño, la señora Juana, se observó que ella dedica muy poco tiempo a su hijo debido a que tiene que trabajar. Comentó que se había separado de su esposo por problemas de drogadicción y no le gustaba que los niños vieran los pleitos entre ellos; además, que él no se hace cargo de la familia económicamente. La madre dijo que se dio cuenta de que su hijo tenía problemas desde que inició la escuela y que lo empezó a llevar con médicos especialistas. Agregó que tiene problemas con el control del comportamiento de Abelardo, con sus berrinches y las agresiones hacia sus

compañeros, por lo que en esta cita se le dieron sugerencias para el manejo de las conductas inapropiadas del niño.

Cuando se realizó la observación de Abelardo en el grupo, se mostró muy inquieto, trabajó en ocasiones y muy poco. No atendió a las indicaciones de la maestra y se salía del aula. La mamá llegó al salón, le llevó refresco y galletas, y el niño le pidió dinero. Ella no se lo dio, por lo que Abelardo hizo un berrinche. La madre no cedió.

Cuando se retiró la madre, la maestra de grupo atendió al niño en forma individual, le pidió que escribiera o dibujara lo que a él le gusta y lo que no le gusta; también que escribiera o dibujara si hay algo que él quisiera cambiar en su forma de vida y que después lo platicarían. Abelardo cooperó, calmado, y dijo, mientras trabajaba, que él juega mucho con sus amigos en las tardes, que su papá no vive con ellos; que vive con su mamá, una hermana de él y dos amigos de su mamá, también dice que vive lejos de la escuela y que una vecina lo trae a la escuela porque ella es amiga de su mamá.

Cuando se desarrolló el tema “hábitos que hacen la vida más fácil y agradable”, la psicóloga hizo la invitación a la madre para que asistiera a la Escuela para Padres y ella asistió, estando atenta y participativa. Después de la plática, la señora pide a la psicóloga que ya no atienda a su hijo porque la directora de la USAER la había tratado muy mal y no quería tener tratos con ella porque le había contestado de muy mala manera, diciéndole que “de ninguna manera le entregaría el expediente a ella, sino a la institución donde estuviera el niño”.

La psicóloga refirió que días después la madre la abordó en la calle; le pidió que se presentara en la escuela para hablar al respecto, pero no asistió. Después, la madre envió un recado con otra maestra de la escuela donde le solicitó la copia del expediente de Abelardo. La madre la abordó en la calle de nuevo y la maestra le aclaró que no era la persona autorizada para entregar documentos propiedad de la USAER, que mejor acudiera con la directora.

En entrevista con la directora de la escuela, la maestra dijo que la señora levantó una denuncia contra la escuela ante la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia (PDMF), porque el niño iba con un golpe en la cara al entregársele, cosa que ocurrió cuando él mismo agredió a una compañera y ésta lo empujó y se golpeó con el mesabanco. Refirió que la señora es muy problemática y que en la investigación que realizó la PDMF en el trabajo de la madre, sus

compañeros coincidieron con la opinión de la directora y que todos “le sacan la vuelta”, que a ellos les daba lástima el niño cuando lo llevaba al trabajo, que Abelardo jugaba solo, tranquilo, y después se dormía en los sillones. Como resultado de este incidente, la madre cambió de escuela al niño, pero es la misma USAER la que sigue prestando el servicio.

Al regreso del ciclo escolar 2007-2008, la madre solicitó que se le brindara apoyo pedagógico y psicológico a su hijo, pero la escuela no consideró que lo requiriera. La madre insistió pero los profesores siguieron sin considerarlo necesario, por lo que ella se comporta grosera y cortante con ellos.

La Secretaría de Educación del estado solicitó a la supervisora de zona que diera instrucciones a la USAER a su cargo para que se realicen las acciones y que el alumno reciba la atención que requiera. De la misma forma, se dan indicaciones por escrito a la directora de la USAER, la psicóloga de la escuela y la maestra de Abelardo.

La directora de la escuela envía un informe de Abelardo, donde dio a conocer que ha mejorado en sus avances: es un niño con calificaciones de ocho, nueve y diez, pero continúa con sus problemas de comportamiento: molesta a sus compañeros, los maltrata, arremete contra ellos y tiene poca atención de su madre. Por otra parte, la supervisora de zona conminó a la directora de la USAER para que se atendiera al alumno de acuerdo con sus requerimientos y con la intención de que se mejorara la relación con la madre.

La respuesta de la USAER fue que no es Abelardo, sino su madre quien requiere apoyo psicológico, ya que ella ha etiquetado al niño. La Secretaría de Educación y la supervisora de zona insistieron en su petición de apoyo, aludiendo al tipo de servicio que se brinda, donde lo principal es el alumno, haciendo de lado situaciones que interfieran en las relaciones del contexto, buscando siempre que el niño sea el beneficiado.

La supervisora de zona convocó a una reunión a la que asistieron el representante del DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia), personal de la USAER y un representante de la PDMF; en esa reunión se buscó la solución del caso, teniendo conocimiento ya en ese momento de que la madre solicitó apoyo a la presidencia de la República,<sup>4</sup> la Secretaría de Gobernación, el

<sup>4</sup> Esta es la carta que redactó la madre de Abelardo: "sr vicente fox: soy una madre de familia mi nombre es juana el de mi hijo es abelardo de 7 años de edad actualmente cursa por 2 da vez primer grado.. la problemática es que mi hijo tiene una discapacidad intelectual

DIF municipal y la PDMF. Después de analizar la situación, se llegó a los siguientes acuerdos:

1. El alumno recibirá atención psicológica por parte de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.
2. Se elaborará un programa personal con estrategias de trabajo para que Abelardo se integre al aula regular.
3. Sensibilizar a la madre con el problema y su forma de abordarlo.
4. El DIF dará seguimiento al caso, principalmente en las evaluaciones psicológicas, ya que la madre dijo que se había evaluado a Abelardo allí, pero nunca entregó dichas evaluaciones.
5. Seguimiento en la atención psicológica tanto de la madre como de Abelardo en el DIF y en la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia.
6. Buscar alternativas de terapia de apoyo para la madre.

Después de esta reunión, la madre dio de baja al alumno. La supervisora de zona informó que se fueron a vivir a Estados Unidos.

---

llamada Defisi de atención y en la actual escuela me an retirado la ayuda de educación especial en mi niño y no se me hace justo y tambien la ayuda psicológica y la supervisora a aseptado este rechazo no se que hacer mi hijo necesita ayuda la escuela es abelardo l. rodriguez de espero que pueda ayudarme urge una solución agradezco la tensión a esta".

# 4

## La baja definitiva de Juan Benito Torres

---

**Isabel Alejandra Morales Solano** (1994)

Ésta es la historia del niño Juan Benito Torres, que fue dado de baja cuando cursaba el 4° año de primaria por problemas de indisciplina. El caso relata las versiones de los diferentes actores involucrados.

En una escuela primaria pública del Estado de México, cuya población es de nivel socioeconómico bajo y tiene costumbres y tradiciones muy arraigadas, se dio la expulsión del alumno de 4° año, Juan Benito. El niño fue expulsado a mitad del ciclo escolar por presentar problemas disciplinarios, malos hábitos, inicios de pandillerismo y desobediencia.

Juan Benito vive en una casa donde cohabitan cuatro familias encabezadas por la abuela paterna; tiene cinco hermanos, madre y padre. La madre reporta que Juan Benito le ayuda mucho a las labores del hogar y a cuidar a sus hermanos.

La escuela donde acude Juan Benito tiene un sistema en que los niños que salen bajos en calificaciones o reprueban un grado pasan a un grupo especial llamado “grupo integrado”. Al reprobar 1° de primaria, Juan Benito se asimiló a este grupo; así fue pasando de año. Fue desde el inicio del cuarto año que su mamá comenzó a recibir quejas de su maestra por indisciplina. Juan Benito y su hermana expresan que la maestra los ofendía diciéndoles “asnos”.

Juan Benito comenta que, al inicio del año, casi no hablaba con nadie. Un día, la maestra le pidió que cuidara a sus compañeros cuando ella tuvo que ausentarse del salón, pues tenía que salir a cumplir con la comisión de la cooperativa escolar. Juan Benito los sentaba y les ordenaba, pues le tenían miedo. Un día, vendiendo jugos, otro niño le tiró una piedra. Juan Benito se defendió, lo que le ocasionó su primera suspensión. En otra ocasión, se peleó con otro niño; Juan Benito argumentó que sólo se defendió, que él no empezó la pelea. Esto le valió la segunda suspensión.

Juan Benito menciona que la maestra iniciaba sus clases saludando al grupo y escribía algún ejercicio en el pizarrón. Los días lunes, en los que llegaba el repartidor de jugos, lo escogía para entregarlos a los diferentes salones de la escuela. De regreso al salón, la maestra ya había cambiado de tema.

Juan Benito explica que la maestra es muy enojona y que le tenía coraje; cuenta que lo humillaba frente al grupo, poniéndolo a recoger basura y a hacer sentadillas frente a todos, y que si no lo hacía, le pegaba con la regla. Cuando Juan contaba todo esto, expresaba que le daba vergüenza y coraje, pues en el salón todos se quedaban callados mientras la maestra les ponía castigos a él y a otros dos niños. La madre de Juan Benito comenta que la segunda vez que lo suspendieron le pidieron que lo controlara si no quería que lo expulsaran definitivamente; su madre le comentó a su padre sobre la situación y éste le pegó al niño, amenazándolo con llevarlo a la correccional.

Posteriormente, ante una llamada de atención por parte de la maestra pidiéndole que saliera del salón, Juan Benito se opuso y se burló de ella, situación que hizo definitiva su expulsión. En una junta realizada para discutir este caso, uno de los maestros expresó su desacuerdo ante la expulsión del niño, pero al proponer que alguien más se hiciera cargo de él, no hubo voluntarios, así que se procedió a levantar el acta de común acuerdo para dar de baja al alumno definitivamente.

La maestra opina que Juan Benito era un niño que no sabía casi nada y que lo pasaban de año solamente para que saliera. Era el primero que desordenaba al grupo, así que después de un intento fallido de ganarse su confianza empieza a reprimirlo. Comenta que llegó a pensar que, además de problemas de conducta y de aprendizaje, también tenía problemas mentales. Sentía que Juan Benito se estaba oponiendo a su autoridad y que, de seguir en el grupo, hubiera perjudicado a los 34 alumnos restantes. La maestra opina que no está en sus manos

resolver problemas que vienen desde su casa y agrega que la escuela no cuenta con la ayuda de un psicólogo o un especialista que los ayude en estos casos.

Su maestro de 3<sup>er</sup> año opina que Juan Benito era el que desordenaba al grupo. Poco a poco se fue acercando a él y comprendió que gran parte de su educación estaba basada en la calle. El maestro citó a su mamá y se pudo dar cuenta de que ella no ejercía ningún control sobre su hijo; cuando el papá intervenía, era con gritos y golpes. Dice que comprendió finalmente que la labor de la escuela no es suficiente, que se necesita refuerzo de la casa y, en el caso de Juan Benito, eso no sucedía.

La directora sostiene que, en un primer momento, no pensaba darlo definitivamente de baja, sino sólo suspenderlo, pero al entrevistarse con la madre y Juan Benito, y manifestarles que habían visto a Juan Benito jugando baraja en la cantina, información que, según dijo, venía de buena fuente: miembros de la Asociación de padres de familia, la madre lo corroboró. Ante esto, tomó la decisión de ponerlo a consideración de la junta de Consejo Técnico.

La mamá comenta que el niño no ha vuelto a la escuela porque no le permiten reinscribirse y otras quedan muy lejos; desde entonces, Juan Benito es un apoyo para ella, pues le ayuda mucho en la casa y va a recoger a su papá cuando sale de trabajar muy noche.



# 5

## La reinstalación de Karla y Camila

---

**Rosario R. Juárez López** (2008)

Después de una campaña antitabaco, Karla y Camila, dos estudiantes de bachillerato, fueron sorprendidas en la escuela con una cajetilla de cigarrillos y un cigarro de marihuana. El caso narra las situaciones que enfrentaron las alumnas, las medidas disciplinarias adoptadas por la escuela y su desenlace, después de que intervinieron las autoridades educativas.

Todo empezó en una escuela de nivel medio superior que se encuentra ubicada al norte del país, en donde se dio de baja a dos alumnas, supuestamente por fumar y portar droga. Un día, un grupo de encargados de certificar los “espacios libres de humo y tabaco”, comisionados por el SESAM (Servicio Estatal de Salud Mental), plantearon al plantel la posibilidad de esta certificación. Su propuesta fue aceptada e impartieron unas pláticas a docentes y alumnos seleccionados acerca de las consecuencias de consumir tabaco; después, estos alumnos y docentes comunicaron la información al resto del personal y alumnos. También se dieron fechas para verificar que en plantel no se encontraran colillas de cigarrillos o personas fumando, y que los carteles alusivos a esta campaña estuvieran colocados en lugares estratégicos.

Para lograr la certificación, los docentes de la asignatura Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores la apoyaron con una campaña titulada “Todos contra el

Tabaco”, y que consistió en darles pláticas a los alumnos, hacer recorridos por el plantel buscando y juntando las colillas de cigarros. Algunos docentes hacían rondines por las instalaciones en diferentes horarios del día, otros inspeccionaban a los alumnos.

Haciendo una de estas inspecciones, la profesora Ernestina, que era la maestra encargada de la campaña, se dio cuenta de que en una de las aulas olía a humo de tabaco. Entró y dijo: *¿Qué pasa, por qué huele de esa manera?* Los alumnos del grupo respondieron que ellos no sabían nada, que si ella quería, que revisara las mochilas. Ella optó por concientizarlos de la gravedad del problema y les dijo que tenían que decir quién estaba fumando, si no a ella, al menos a Juan, el prefecto del turno matutino.

Cuando ese grupo estaba practicando en el centro de cómputo, Juan llegó por Karla, una de las alumnas, y le dijo: *Ven conmigo con todo y mochila a la dirección.* Ella comenta que se asustó y, al momento de levantarse, le dio a su compañera de al lado una bolsita con cigarros y un encendedor. La compañera aceptó el paquete y le preguntó: *¿Qué es?*; Karla le respondió: *Tú cuídamela.* Ella se fue con el prefecto y, al llegar a dirección, la directora le dijo: *Te mandé llamar porque unos compañeros tuyos dicen que estaban fumando en el aula y ya sabes que está prohibido.* Karla le respondió: *Yo no estaba fumando.* La directora le respondió: *Bueno, pero no quiero volver a saber que fumas.* Karla se retiró para continuar con la práctica y, al llegar, le pregunta a su compañera: *¿Y mi bolsita?* Ella le respondió: *Se la di a Dora.* Karla fue con Dora y le pidió la bolsa; Dora le dijo: *Yo la tengo, pero hace un momento vino Juan y Camila se puso muy nerviosa y me echó un sobre a mi mochila y yo lo puse dentro de tu bolsita. Yo no quiero problemas. Ahí está tu bolsita.*

Al terminarse la hora, las alumnas salieron y, en la cancha cívica del plantel, Karla se encontró a dos compañeras conocidas de otro grupo a quienes les dio a guardar la bolsita. Una de esas compañeras que recibió la bolsa, le llamó la atención e invitó a otras dos para que, detrás de las aulas, vieran lo que contenía. Al hacerlo, se percataron que tenía cigarros, encendedor y un cigarro de marihuana; se asustaron y corrieron a avisarle al prefecto, pero cuando iban a la prefectura, Karla las alcanzó y les quitó la bolsa.

Karen buscó a Juan, pero en su lugar estaba el prefecto del turno vespertino y le platicó lo que estaba pasando, por lo que Karla fue a la prefectura y el prefecto le preguntó: *¿Qué pasa, se dice que tú traías una bolsa con cosas que no*

*debes.* Ella lo negó y dijo: *A mí que me revisen.* El prefecto le checó la mochila y no encontró nada, luego llamó a Ernestina, pero Karla seguía negando todo, por lo que al prefecto no le quedó alternativa más que llamar a Karen. Ella le dijo a Karla:

*Morra, yo lo hago por tu bien y no lo niegues, que tú sí traías en la bolsita cigarrillos y marihuana y, cuando me la quitaron, Camila se salió del plantel y tú te fuiste a un costado de las oficinas y miré cuando tiraste la bolsita entre los pilares y, si no me creen, vamos por ella.*

Se levantaron, fueron a buscarla y la encontraron. Al revisarla en la prefectura sólo encontraron los cigarrillos y el encendedor, por lo que a Karla no le quedó de otra más que aceptar que ella sí fuma, pero argumentó que ella no sabía nada de la marihuana y que una compañera de su grupo le había puesto ese cigarro de marihuana en la bolsita. Llamaron a Camila, quien dijo: *Me lo dio un muchacho en el camión para que se lo cuidara y me va a dar diez pesos y unas sabritas, pero nunca supe lo que era.*

La directora llega a la prefectura para enterarse de lo que estaba pasando con Karla y Camila, quienes se quedaron a solas con la maestra Ernestina, quien platicó con las alumnas y ellas reconocieron que sí traían la bolsita con cigarrillos y marihuana, pero Camila cambió la versión, ya que dijo que la marihuana se la dio un alumno del plantel, pero que ella no sabía lo que era y, por eso, la puso en la bolsita de Karla.

Se procedió a una reunión de consejo, en la que estuvo presente Karina, la psicóloga del plantel, quien dijo que se acordó dar de baja a las alumnas, ya que el reglamento escolar estipula que los alumnos no deben fumar, portar o vender cigarrillos ni usar, vender, comprar, tener posesión o presentarse bajo el influjo de cualquier droga o alcohol. En esta reunión, la directora comentó que esto ya había pasado en otra ocasión y que se procedió de la misma manera. Además, acordaron la baja para que los otros alumnos se dieran cuenta de que, si hacen lo mismo, se les dará la misma sanción y así lograrían la certificación, pues los alumnos ya no fumarían dentro del plantel.

Para informar del acuerdo al que se llegó, se citó a los padres de las alumnas afectadas y se les dijo que las muchachas estaban dadas de baja y les explicaron los motivos. La psicóloga de la escuela estuvo presente en esta reunión y comentó que el papá de Karla hizo comentarios que le sonaron a amenaza y que tenía una actitud agresiva; le dijo: *Quiero otra oportunidad para mi hija; me parece una decisión muy apresurada y creo que se debe atacar el problema desde la raíz*

*porque, de lo contrario, todo el personal va a tener problemas por incompetentes.* En cambio, la mamá de Camila sólo se veía triste y sus comentarios eran que su hija era buena, que ella no fumaba y menos consumía drogas.

Días después, la directora del plantel recibió una llamada del coordinador de la zona sur del subsistema y le dijo que, al siguiente día, visitaría el plantel para platicar sobre el caso de las alumnas dadas de baja, ya que el representante de la SEP de la ciudad vecina lo había llamado y le había dicho que se había cometido un error con las alumnas. El coordinador se basó en la versión que Karla y Camila le dieron, la cual, según la directora, decía todo lo contrario a lo que ellas ya habían confesado haber hecho. Se le pidió a la directora que, antes de la reunión con el coordinador, se reuniera con los padres de las alumnas. Al terminar la reunión, se acordó que las alumnas se iban a reincorporar para darles otra oportunidad, pero bajo las siguientes condiciones:

- Dar los nombres de los alumnos que venden y consumen tanto tabaco como drogas, con la finalidad de ayudarlos.
- Platicar lo que pasó para que los alumnos aprendan de la experiencia de ellas.
- Asistir a un programa de seguridad pública para la prevención de la delincuencia.
- Acudir individualmente al departamento de Orientación educativa del plantel para dar seguimiento a su caso.

Esto lo informó la directora a todo el personal del plantel, en donde ella manifestó que había actuado con base en el reglamento, pero que las instrucciones de reincorporar a las alumnas eran de los jefes y ella sólo acataba órdenes. Un maestro comentó: *Sólo somos parapeto porque ellos hacen lo que les da la gana*, otro dijo que lo veía bien, ya que: *A lo mejor las alumnas tomaban conciencia*, y otro más que *Ni modo que nos pongamos con Sansón a las patadas*.

Karla y Camila se reincorporaron al grupo del turno vespertino y se comprometieron a portarse bien y ponerse al corriente con las clases. A su regreso, una maestra le preguntó a Karla por lo sucedido y ella le dijo que todo fue un malentendido, que ella no sabía lo que contenía la bolsita, pero que Camila sí. La maestra hace a Camila la misma pregunta y ella responde que sí era verdad lo de la marihuana, pero que ella era inocente porque el día que encontraron la

bolsita, un muchacho en los baños del plantel se la dio, *Yo la tomé y la guardé porque no pensé que era algo que me pudiera perjudicar*. Al final dijo: *No sé por qué se sorprenden si aquí, en la escuela, hay muchos que la consumen y hasta la venden. Nosotros no podemos decir quiénes, porque ya no queremos que esto se haga más grande, ahora queremos hacer las cosas bien, por eso hicimos compromisos que vamos a cumplir*. Finalmente, Karla comentó que está asistiendo a las pláticas de seguridad pública y que se siente bien, que quiere seguir y salir adelante.



# 6

## Los problemas de indisciplina de Carlitos y su expulsión de la escuela

---

**María Teresa Luna Figueroa (2008)**

Este caso trata de la historia familiar y problemas de indisciplina que tuvo el niño Carlitos en la escuela Rafael Ramírez que provocaron su expulsión del plantel.

Ésta es la historia del niño Carlitos, quien cursaba el 5° año de primaria. Por problemas de conducta, Carlitos fue expulsado de la escuela Rafael Ramírez, una primaria ubicada en una colonia de la periferia de una ciudad del norte del país de tamaño medio. La zona está habitada por gente que llegó a invadir los terrenos, casi en el monte, hace catorce años; lograron formar un barrio que actualmente trata de urbanizarse. Tiene luz, agua potable, al menos en las tres primeras calles que la forman, pues es limítrofe con la colonia Ruiz Cortines, donde viven maestros de dos secciones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La colonia ahora está rodeada por fraccionamientos bien urbanizados y habitados por empleados de clase media y profesionistas.

La familia del niño cuya historia se narra aquí, se puede clasificar económicamente de clase media-baja. Es una familia pobre que trata de salir adelante, pero sin interesarse mucho en la educación; sólo les interesa vestir bien, comprar el juguete de moda y otros objetos materiales.

La familia de Carlitos está formada por su abuela, quien tiene dos hijas, ambas prostitutas. La mamá de Carlitos es una desconocida para los maestros del niño, pues nunca visita la escuela. La tía de Carlitos tiene una conducta diferente a la de su hermana, ya que tiene un hijo a quien atiende bien; ella ayudaba de manera extraordinaria a la escuela primaria, consiguiendo, con las benevolencias de su profesión, material para la cancha, reforestación de la escuela, pintura, ayuda para el cerco y para todo lo que la escuela necesitaba. La abuela, cuya actividad se desconoce, parece que se dedica únicamente al hogar formado por ella y Carlitos. La mamá del niño vive en la casa vecina a la de Carlitos y su abuela; ella lo corre cuando alguien la visita y lo desprecia mucho. En el barrio, los vecinos le tienen miedo a la abuela, pues cuando el niño participa en pleitos, la abuela lo considera la víctima y lo defiende a capa y espada, usando un lenguaje soez.

Carlitos estuvo en tratamiento psicológico en la Unidad de Terapia Intensiva (UTI) del hospital psiquiátrico Carlos Nava desde los 6 años de edad. A los 10 años, Carlitos no tenía competencia comunicativa ni pronunciaba bien las palabras, no escribía ni leía bien. Era un niño que tenía todos los videojuegos que salían al mercado, ropa buena, estaba bien alimentado y sobreprotegido por la abuela. Un día, el niño vio la bolsa de la tía, la abrió y sacó un fajo de dinero, quizá doscientos pesos; la tía hizo un escándalo, acusándolo de robo ante la abuela. Ésta regañó al nieto y le pegó. El niño, tal vez aconsejado por alguien, tal vez por *motu proprio*, denunció a su abuela por maltrato y abuso infantil ante las autoridades de la Procuraduría de Defensa del Menor y la Familia (PDMF).

La PDMF realizó las investigaciones pertinentes y llegó a la conclusión de que el niño mentía y la abuela quedó libre de culpa. Este caso fue proporcionado por el profesor Oscar, entonces director de la escuela de Carlitos, y la maestra del niño en el 5° grado, la profesora Mari Carmen, quien continúa impartiendo clases en ese mismo grado y en esa misma escuela. A continuación, transcribimos y alternamos las preguntas y respuestas de una entrevista hecha separadamente al profesor Caicedo, exdirector de la escuela Rafael Ramírez y actualmente supervisor de zona, y a la maestra Mari Carmen.

*¿Cómo se comportaba Carlitos?*

Profesor Caicedo: *Conocí a Carlitos desde que ingresó a 3<sup>er</sup> año, 1° y 2° los cursó en otra escuela, desconozco el nombre. El niño siempre mostró conducta violenta. En 3<sup>er</sup> año tuvo problemas con algunos compañeros a quienes golpeaba, a*

*veces nada más porque le daba la gana, para provocarlos. Nunca se tomaron medidas fuertes en esa época, sólo ausencia de recreos y reportes a la abuela. Tenía problemas emocionales, ya estaba en tratamiento psicológico en la UTI del hospital psiquiátrico, creo que desde el preescolar ya lo medicaban por hiperactividad y conducta agresiva. La abuela nunca abundó en esa información. Tampoco insistimos en informarnos.*

*Maestra Mari Carmen: Lo recuerdo siempre agresivo, molesto, inconforme. Por cualquier cosa discutía y su primera reacción era golpear al compañero con quien tuviera el problema.*

*Profesor Caicedo: Tuvo problemas siempre. Golpeaba a todos y, si le pegaban, la abuela lo defendía con un lenguaje muy florido. La abuela venía a la escuela y amenazaba a los niños que pelearon con Carlitos.*

*Maestra Mari Carmen: La abuela también insultaba a las mamás de los niños. Todos le temíamos a la abuela; además, las agresiones de Carlitos eran hacia los más pequeños, tanto de su grupo como de los otros. No aceptaba reglas de la escuela, ni del salón.*

Al preguntarles si ellos hablaron con la abuela sobre el problema del niño y si trataron de ayudarlo e integrarlo a la comunidad escolar, los maestros respondieron lo siguiente:

*Profesor Caicedo: No. No hubo oportunidad. En 4° año se le suspendió por una semana, se levantó un reporte por escrito. La abuela no vino. El niño iba a la escuela, pero no lo recibíamos. La condición era que la abuela se presentara para hablar con ella. Por fin se presentó disculpándose, dijo que tenía mucho trabajo y no podía venir. Me maltrató porque la hice esperar diez minutos. Cuando llegó, yo no estaba en la dirección. Después de platicar con ella recibimos al niño y, de nuevo, volvió a su conducta. Le hablábamos a la abuela para platicar sobre la conducta del niño, pero no conseguíamos nada, parece que tenía problemas emocionales, llegaba llorando, gritando, decía que los maestros éramos malos, que no queríamos al niño.*

*¿Alguna vez le faltó al respeto?*

*Maestra Mari Carmen: No, nunca. Se quedaba callado y volteaba la cara para otro lado. Los otros niños me decían que cuando yo lo regañaba, él me hacía gestos y muecas de burlas y me arremedaba, pero frente a frente nunca me dijo nada. Me respetaba.*

*¿Cómo era su actitud hacia el aprendizaje?*

Maestra Mari Carmen: *No le interesaba la escuela. No daba muestras de aprendizaje. Le daba trabajo expresar sus ideas en forma oral y escrita, no tenía competencia comunicativa. Tenía problemas serios de conducta, diría que eran problemas graves.*

Profesor Caicedo: *En las vacaciones del verano de 2005, el niño robó dinero de la bolsa de su tía, ésta le dijo a la abuela, quien regañó al niño y hasta le pegó. El niño denunció a su abuela ante la PDMF. La PDMF hizo una investigación a fondo entre los vecinos, la escuela (maestros, director y alumnos), llegando a la conclusión de que el niño estaba bien atendido, no carecía de las necesidades básicas, como ropa y alimento, y tenía juguetes, discos, cassettes, todo lo necesario para su entretenimiento. Declararon inocente a la abuela y el niño sigue bajo su tutela, y ambos bajo supervisión de trabajadoras sociales de la Procuraduría.*

Maestra Mari Carmen: *El niño tenía muchos problemas de conducta, pero si hubiera puesto algo de su parte, hubiera podido aprender, pero no tenía interés. Era un niño que lo tenía todo y pensaba que todos teníamos obligación de tolerarlo y darle lo que pidiera como en su casa.*

*¿Alguna vez trataron de hablar con él, de involucrarlo en alguna actividad artística o deportiva donde canalizara su energía y se sintiera bien, apreciado, aceptado, al menos?*

Maestra Mari Carmen: *Hacíamos acuerdos con él. Le pedíamos que se portara bien, le decíamos que lo íbamos a ayudar, apoyar con sus tareas, que se portara bien aunque sea un rato, o un día. El aceptaba los tratos, pero sólo por un momento, parecía que sí quería tener un buen comportamiento, pero lo opacaba su conducta. Después de diez minutos olvidaba los acuerdos que habíamos hecho y volvía a la agresividad.*

*¿Qué sucedió entre los meses de enero y febrero de 2006?*

Profesor Caicedo: *No recuerdo el día, pero pasó al inicio de clases, a las ocho de la mañana. Ese día, el niño estaba tranquilo, de pronto llegó el niño Rafael, con el que Carlitos peleaba siempre. Éste llegó y golpeó a Carlitos, tal vez al verlo tan tranquilo pensó que era su oportunidad de vengarse. Aquél se defendió, lo golpeó, lo aventó y el otro niño cayó al suelo, boca abajo. De pronto, Carlitos sacó un cutter y levantó el brazo, dispuesto a encajarla en la espalda de Rafael. Otro alumno,*

*José Luis, trató de evitarlo e interpuso su propio brazo. Carlitos encajó la navaja en el brazo de José Luis y le hizo una herida en la parte inferior de la mano, entre el dedo índice y el pulgar. Es una herida pequeña, más o menos de 3 centímetros, no profunda, pero sangró exageradamente. Al niño herido lo llevé al DIF, me dijeron que era obligatorio levantar un acta de los hechos porque había sido herido con arma blanca, que lo turnarían al Ministerio Público y que ellos llamarían al menor agresor. Por supuesto que me asusté; me dije: "En qué lío me metí".*

*¿Cuál fue su reacción, sentimientos, pensamientos? ¿Podría describirme también el ambiente de la escuela en esos momentos?*

*Profesor Caicedo: Se armó un escándalo, se decía que Carlitos quiso matar al niño Rafael y que le encajó una navaja a José Luis. Me asusté mucho... expulsé al niño. Le dije que estaba expulsado, que se fuera a su casa. Al día siguiente, se presentó en la escuela, pero no lo dejamos entrar, se quedó en el cerco. Llamamos a la abuela, pero no asistió. Por dos días no tuvimos noticias de ella.*

*¿Ustedes se enteraron si el niño era agresivo con la abuela, si ella lo agredía en alguna forma? Quizá era un niño violado...*

*Profesor Caicedo: No, violado, no. Agresivo con la abuela, no sé. Después del problema, dejé la dirección de esa escuela y me vine a supervisión.*

*Maestra Mari Carmen: Violado, no; sobreprotegido, sí, por la abuela. En cuanto a si era agresivo con ella, recuerdo que llegó llorando un día, dijo que se había caído y que el niño era muy agresivo y grosero con ella, por eso le pegaba, pero eso fue lo único que supe. Después ya la abuela nada dijo. Parece que la señora tiene también problemas emocionales muy fuertes, es muy gritona, llorona, casi teatrera. Su otra hija, que también se dedica a la prostitución, pero es muy responsable y a quien la escuela le debe muchos beneficios, dice que su mamá es muy rara.*

*¿Qué amistades tenía el niño? ¿Cómo era su círculo de amigos?*

*Maestra Mari Carmen: No tenía amigos. Era un niño rechazado por todos. Nadie lo quería. En el recreo siempre estaba solo. No lo querían ni los vecinos. Sólo se juntaba con niños vagos como él. Parece que la abuela sentía lástima por él, tal vez tenía un sentimiento de culpa... Es una familia muy rara.*

*Sobre el incidente de la agresión con el cutter, la abuela, ¿cómo reaccionó?*

*Profesor Caicedo: A los dos días del incidente, me llegó un citatorio de la PDMF para que fuera a declarar sobre los hechos. Acudí y di mi versión. El*

*Ministerio Público también me llamó a declarar, pues la abuela me puso una demanda; me demandó a mí, en forma personal, y a la escuela. Me culpó de la agresión del niño y dijo que "todo es porque no quieren a mi hijo", como siempre. El Ministerio Público ya tenía información del hecho por el acta que levantó el DIF y que se envió a la PDMF.*

*¿Cuál fue su reacción, profesor?*

*Profesor Caicedo: Al principio, estaba nervioso, pero estaba seguro que había hecho lo correcto al expulsar al niño. Cuando la señora comenzó a agredirme y a culparme frente al Ministerio Público, éste respondió a la abuela: "Quien agredió fue su nieto. El director elaboró un oficio explicando los hechos tal y como sucedieron y el motivo de la expulsión". La abuela volvió con el tema de que no queríamos a su hijo: "Nadie quiere a mi hijo, ustedes lo expulsaron porque no quieren que siga en esa escuela, ustedes se ensañaron con mi hijo". Yo declaré que el niño ya estaba advertido, ya se le había dicho que, si no cambiaba su comportamiento, lo íbamos a expulsar, no hizo caso y se portó peor, no quiero ni pensar qué hubiera sucedido si el otro niño no mete el brazo para detener el golpe de la navaja.*

*¿Qué pasó con el niño?*

*Profesor Caicedo: El niño necesitaba seguir con su tratamiento y la abuela, a quien él llama "mamá", nos pidió que lo aceptáramos de nuevo, pero no lo aceptamos, ya no podíamos por la expulsión. Lo inscribieron en otra escuela primaria; siguió igual, la abuela lo internó como castigo en una escuela de la ciudad, donde viven niños sin hogar y de escasos recursos. De allí se escapó tres veces.*

*¿Sabe usted cómo fue su conducta en esa escuela?*

*Profesor Caicedo: Su tía me platicó que se había escapado tres veces del internado. Tampoco allí lo recibieron ya. Si está en la escuela actualmente, debe estar en 1° de secundaria.*

*¿Tiene noticias sobre el niño, sabe si continúa estudiando?*

*Maestra Mari Carmen: Aquí estudia una primita de él, pero no le pregunto nada porque temo que la abuela se entere y venga a dar problemas. Al principio del ciclo escolar, venía vestido con uniforme de secundaria y se paraba afuera del cerco, viendo para la escuela, con tristeza, a veces gritaba groserías a los niños y*

*luego se iba. Ya no viene porque lo corrimos. Agredía verbalmente a los alumnos y nos dio miedo que pasara algo.*

*Es difícil que otra escuela reciba a un niño expulsado, ¿cómo fue posible que recibieran a éste en dos escuelas más?*

*Profesor Caicedo: La abuela me pidió que lo ayudara para que continuara con su tratamiento y le di cartas de recomendación de buena conducta.*



# 7

## La inasistencia e indisciplina del bachiller Juan Pérez, una vez más...

---

**Benjamín Manuel Moreno Pérez** (2007)

Juan Pérez es un estudiante de bachillerato que tuvo dificultades en la escuela debido a sus inasistencias a clase, riñas y, presuntamente, uso y venta de drogas.

Juan Pérez es un estudiante que llegó a la Preparatoria Morelos, escuela pública localizada en una ciudad del noroeste del país. Juan ingresó a cursar el tercer semestre. Este alumno faltaba continuamente a clase, por lo que llamó la atención de los profesores, pero el problema no se redujo a las inasistencias, sino que Juan se vio envuelto en hechos de violencia con sus compañeros y, más allá de esto, se lo relacionó con consumo y venta de drogas. Mientras estuvo en la escuela, Juan vivió en las mismas condiciones: faltando, temiendo que lo golpearan, pidiendo favores a los maestros. Tanto las autoridades del plantel como una buena cantidad de los maestros de Juan conocieron el problema. La conclusión no fue feliz, puesto que, finalmente, antes de concluir el sexto semestre, Juan asaltó a una persona y fue llevado a prisión.

Juan viene de una familia de maestros que son dueños de instituciones de educación particulares. Según las personas que conocen a la familia, en las reuniones familiares no era difícil ver a adultos y adolescentes bebiendo alcohol y

caer en discusiones y diferencias fuertes. La madre, según la opinión de la novia de Juan y de otras personas que la conocían, casi no lo atendía, pues ella trabajaba, y al parecer, el padre no vivía con ellos.

En la escuela se destacó por su inasistencia. Los maestros se dieron cuenta inmediatamente de esta situación. Algunos hablaron con él y su respuesta fue que estaba enfermo de asma y que, en muchas ocasiones, no podía asistir por tal razón. Cuando la madre fue llamada, corroboró la enfermedad de Juan, así que sus ausencias estuvieron justificadas.

En cuanto a su esporádica actividad académica, la apreciación de algunos maestros fue que Juan demostraba ser un muchacho inteligente, capaz, participativo, preparado más allá del promedio de los estudiantes, lector e interesado en algunos temas académicos, como la literatura y la historia, con una capacidad verbal para expresarse por encima del promedio de sus compañeros.

Su conducta, en cambio, presentaba dos rostros: por una parte, en público, era respetuoso y bien portado, al menos con los maestros, pero en su vida privada era impulsivo, sobre todo con su novia y con aquellos que lo rodeaban. Llegó a platicar con algunas maestras y maestros, diciéndoles que quería que cambiaran la imagen que tenían de él, que tal o cual era su maestra preferida, que necesitaba que lo ayudaran, que le dieran oportunidad de presentar exámenes, que tenía problemas con otros compañeros que lo querían golpear, que lo escoltaran a su salida de la escuela, o que le dieran un "aventón".

Cuando ingresó a la escuela, pronto empezó a tener problemas con compañeros de su salón y de otros grupos. En cierta ocasión, el pleito fue tan fuerte que, en un momento dado, las autoridades del plantel tuvieron que intervenir para pararlo; el pleito no fue dentro de la escuela, sino fuera, en un lugar en el que los jóvenes acostumbran a reunirse. Se mandó llamar a la madre y se le explicó el problema haciéndole saber que, probablemente, Juan consumía drogas. La madre lo negó sosteniendo que Juan había sido formado con sólidos valores. A partir de esto, Juan fue acosado por sus compañeros, al menos en la opinión de Juan, quien explicó a los maestros que faltaba porque estaba enfermo y que tenía que irse temprano de la escuela, y salir antes que todos los demás para evitar que lo golpearan.

Los maestros que le impartieron clase conocían, en mayor o menor medida, la situación de Juan. Todos reconocieron que faltaba mucho, pero a pesar de

ello, casi todos los entrevistados opinaron que era un estudiante capaz e inteligente. Sin embargo, algunos tenían otra opinión, pues les parecía un “chantajista que hacía uso de sus habilidades verbales”, alguien que “siempre se hacía aparecer como la víctima”, y que buscaba convencer a los profesores para que lo ayudaran, sobre todo justificándole las faltas y aplicándole exámenes que no había presentado; también lo consideraron “un mentiroso que usaba su supuesta enfermedad para conseguir lo que quería” y un “engreído y vanidoso que creía saber más que los demás y ser más capaz”.

Al menos la mitad de los maestros que lo conocían tenía conocimiento, por haber escuchado hablar a estudiantes, de que Juan se dedicaba a la venta de drogas y que los pleitos con otros jóvenes eran, precisamente, por el control de esa venta. Los maestros que estaban más enterados juzgaron como “rumores” estas actividades, pues expresaron que a ellos no les constaba y, por tanto, no podían asegurar que fuese verdad. Lo que sí reconoció el propio Juan fue que él enseñó “a golpear a los que ahora lo golpeaban”, que él fue quien los “enseñó a ser cholos”.

Ante estas circunstancias, los maestros actuaron de diferente manera y por razones distintas. Algunos reportaron el asunto de la inasistencia a orientación vocacional, por considerar que éste era “el problema fundamental”. Respecto del “rumor”, los maestros mencionaron que no lo reportaron a la dirección o a los coordinadores de área —quienes forman el Consejo Académico de la escuela, donde se abordan y resuelven los problemas de ésta—, porque “no tenían elementos para demostrarlo”, porque no era algo “que les correspondiera”, pues estaba “más allá de lo académico, que es lo que corresponde a los maestros”, porque los maestros “no son nadie para hacer lo que corresponde a los padres”, “los asuntos de drogas son peligrosos y es preferible no involucrarse”, porque “las autoridades no escucharían”.

Ante la situación de Juan, las autoridades del plantel consideraron que el problema fundamental estaba en las inasistencias y que los pleitos que traía con otros jóvenes eran por causa de su novia, que era “un problema de faldas” y que el rumor era sólo eso, “un rumor”. En consecuencia, canalizaron a Juan al Departamento de Orientación Vocacional, afirmando que la escuela contaba con “programas y el personal para atender ese tipo de problemas”.

Antes de terminar el sexto semestre, Juan asaltó a una persona y fue enviado a prisión. La madre decidió no ayudarlo en este problema, dejó que fuera encarcelado y lo dio de baja de la escuela.





# La integración de los alumnos sordos en la Secundaria Técnica Río Grande

---

**Lolita Amelia Ramírez Vásquez<sup>5</sup>** (2004)

Este caso narra las dificultades y situaciones que ocurrieron en la integración exitosa de alumnos sordos a las clases regulares de una escuela secundaria técnica.

La Secundaria Técnica Río Grande se encuentra en un estado del norte de México, en una conocida zona urbana de la entidad. Ésta es una institución educativa del gobierno del estado y cumple con la función de impartir el último sesgo de la educación básica en la modalidad técnica. Los alumnos reciben ocho horas semanales en un taller especializado durante los tres años de su formación.

La escuela fue fundada en 1997 y, originalmente, su personal administrativo y académico estaba integrado por: el director, una secretaria, un prefecto, un asistente y 15 maestros. Su población estudiantil inicial fue de 84 alumnos distribuidos en los tres grados de secundaria —un grupo por grado—; los tres grupos llevaban el único taller que existía entonces, el de Computación.

---

<sup>5</sup> Con la colaboración de Alicia Méndez Albarrán.

La comunidad estudiantil creció de tal manera que, en la actualidad, cuenta con cinco talleres: Secretariado, Dibujo Técnico, Computación, Electricidad y Mecánica, 49 profesores —60% de tiempo completo—, 12 miembros de personal de apoyo, 9 personas en el área administrativa y 3 miembros de personal de asistencia: la trabajadora social, la psicóloga y la orientadora. El total de alumnos matriculados a esta fecha asciende a 526 adolescentes, de los cuales 12 son alumnos con una severa discapacidad auditiva.

El 2 de septiembre de 2002 fue el primer día del ciclo escolar, pero también una fecha importante para la historia de la educación en México, pues ingresaron a la secundaria los primeros cuatro alumnos con discapacidad auditiva en el estado que recibirían, en una escuela oficial y en compañía de norma-oyentes, el último sesgo de la educación básica. La dirección de la escuela había recibido un oficio de parte de la Secretaría de Educación, con fecha de 19 de agosto de 2002, en el cual explicaba que la escuela había sido elegida para pilotar un programa relacionado con integración educativa en la especialidad de audición. A este respecto, Carla, la directora del plantel, expresó:

*Nosotros aquí en la escuela no sabíamos nada de este proyecto y, al recibirlo, nos tomó por sorpresa a todos, realmente no encontraba la manera de decirselo a los maestros, sabía que no se les haría del todo agradable. Realmente fuimos los últimos en saber que la escuela sería elegida, ya que los padres de familia de los alumnos sordos ya habían recibido órdenes desde febrero pasado para matricular aquí a sus hijos durante el proceso de inscripción regular.*

Inicialmente, ingresaron a 1<sup>er</sup> grado de secundaria un total de cuatro alumnos con discapacidad auditiva, los cuales fueron adscritos al turno matutino, en el taller de Computación, debido a los altos contenidos visuales que éste conlleva. Al respecto, cabe mencionar que el asunto provocó reacciones a favor y en contra, sobre todo cuando se percataron del número total de alumnos por grupo —42— y de la escasez de material útil para los nuevos asistentes. Actualmente, se cuenta con nueve alumnos con discapacidad auditiva inscritos en la institución, tres de ellos cursan el 2° grado de Computación, seis cursan 1°; dos en el turno matutino y cuatro en el vespertino. La Secundaria Técnica Río Grande se convirtió en la única escuela del estado que ofrece un servicio de esta índole.

Fue durante ese primer día de clases cuando los padres de familia de los alumnos integrados se acercaron al profesor Rafael para pedirle que se reuniera a sus hijos en un solo salón, pues desconociendo su situación al momento de ser

inscritos, se les colocó en diferentes talleres y grupos. El profesor, a su vez, comunicó la petición a la dirección, de esta manera es como la institución se percató del número de alumnos con discapacidad auditiva, su sexo y su edad. Inmediatamente después de manifestar esto, se colocó a los alumnos en un solo grupo y en el mismo taller.

Ramón, padre de familia de uno de los alumnos integrados, expresa lo siguiente:

*Cuando la directora nos dijo que todos nuestros hijos iban a quedar juntos y en el taller de Computación, los niños se pusieron muy contentos y nosotros también, porque era lo que ellos querían, nadie quería Mecánica. La directora nos explicó que así, entre ellos mismos, se darían apoyo mutuo y sería más fácil que los maestros pusieran atención a todos juntos en un solo salón que por separado; también nos dijo que la computación es más fácil de explicar y que porque es muy atractiva, aprenderían más. Nos tranquilizamos más cuando se nos dijo que el profesor Rafael estaría al pendiente de los niños, ya que sería el único que les podría ayudar en cualquier situación.*

A media mañana y después de todo el trámite administrativo que conlleva una reubicación, los cuatro alumnos con discapacidad auditiva se integraron a su salón, junto con otros 41 alumnos. La directora se dio a la tarea de ir al salón y presentar a los nuevos alumnos ante el grupo, explicándoles la situación y dando algunas indicaciones generales a los estudiantes y al maestro en turno. Un alumno de ese grupo, José Daniel, detalló:

*Estábamos en la clase de Geografía cuando llegó la directora con los sordos y nos dijo que ellos no oían bien y que iban a estar en el salón, hasta que nos graduáramos, que los teníamos que ayudar y ser buenos con ellos. Todos escribieron, con letra muy fea, su nombre en el pizarrón, después se sentaron en una esquina enfrente del pizarrón todos juntos.*

Durante ese mismo día, la directora convocó urgentemente a todo el personal de la escuela a una reunión en la biblioteca. Ahí se informó a toda la planta sobre el número de alumnos con discapacidad auditiva inscritos, sobre en qué grupos y en qué talleres estaban; además, trató de dar algunas características físicas de ellos con el fin de que los maestros los reconocieran cuando entraran al salón. Mencionó también sus nombres, su edad, así como la escuela de procedencia. La directora incitó a todos a tratar con mucho respeto a estos niños y promover lo mismo en el resto de los compañeros. De igual manera, se pidió brindar apoyo especial a estos alumnos, utilizando material didáctico y su sólida

formación didáctica, y propiciar la integración del grupo en su totalidad. Éstas fueron algunas de las sugerencias que venían implícitas en el documento enviado por la Secretaría de Educación. Muchos de los maestros no tomaron la debida atención al problema; sin embargo, la maestra de Geografía, que hasta ese momento había trabajado con ellos, se mostró un tanto angustiada, pero el resto del personal no la tomó mucho en cuenta.

Durante el resto del día, los maestros a quienes les correspondía la clase en ese salón, ingresaban al aula buscando a los alumnos con discapacidad auditiva y, puesto que la sorpresa y la impresión en la que se encontraba el grupo se tornó en una situación difícil de controlar, algunos de ellos juzgaron que su integración era algo imposible de lograr. En dos ocasiones, los propios alumnos les recordaron a los maestros la presencia de los alumnos integrados, por ejemplo, al momento de tomar lista, cuando los alumnos sordos no contestaban “presente”.

Una vez que la totalidad de maestros había tenido la clase con el grupo de los alumnos con discapacidad auditiva, las dificultades, la inquietud y la desesperación se hicieron notar en ellos, quienes se reunieron en la biblioteca nuevamente, por iniciativa propia y sin presencia de la directora, para platicar al respecto.

La maestra Dolores recordó sobre este evento:

*En esa junta, platicamos que era muy difícil la situación, que no sabíamos controlar al grupo ni enfrentarla. Recuerdo que algunos de los maestros estaban bien enojados porque era mucho más trabajo el que tenían que hacer, mientras otros mostraron indiferencia o preocupación. El profesor Rafael mencionó que era importantísimo considerar que era una situación muy complicada, pero que sólo apoyándonos todos lograríamos salir adelante, además de hacernos ver que, con desesperación, no lograríamos nada. También mencionó que él podría ser un apoyo, ya que estaría al pendiente de los alumnos y de su progreso. La bondad y disposición del profe Rafa, como le decían comúnmente, se hizo más patente cuando, a pesar de su carga de profesor de tiempo completo, se ofreció para ayudarnos por la tarde y hasta los sábados. Dicha reunión se prolongó por más de una hora completa, mientras los alumnos disfrutaban del receso más prolongado registrado en la historia de la escuela. Finalmente, los maestros regresaron a las aulas un tanto desconcertados y frustrados por todo el trabajo que implicaba la nueva responsabilidad.*

Al día siguiente, el profesor Rafael extendió una invitación dirigida a todo el personal docente de la institución para que se inscribieran en el curso “Lenguaje de señas mexicano”, que él impartiría en la escuela durante diez sábados

consecutivos. Cabe mencionar que, en ese mismo comunicado, se hizo la aclaración de que el curso no era oficial, por lo que no tendría puntuación escalafonaria, así que sólo dos personas se inscribieron: la directora y la maestra de Computación.

Durante la semana siguiente, se convocó a los padres de familia a la primera reunión informativa del año, la cual se llevó a cabo en el salón de sus hijos. Las reuniones se programaron durante los cinco días de la semana y en diferentes horas, de tal manera que la directora pudiera dar la bienvenida personalmente a los padres. Cuando la directora llegó a la reunión del grupo de 1° D, al que habían sido integrados los alumnos con discapacidad auditiva, hubo padres de familia que, molestos, criticaron la presencia de personas discapacitadas en el mismo salón que sus hijos.

Un padre de familia de los alumnos integrados se levantó más molesto y mencionó que él sacaría a su hijo de la escuela, argumentando que si los padres de los compañeros de su hijo lo despreciaban, no esperaba un mejor trato por parte de sus compañeros de clase. Tres madres de familia de los compañeros de los alumnos con discapacidad auditiva, con bastante firmeza, expusieron al grupo que la educación era un derecho que tienen todos los niños, independientemente de las capacidades con las que cuentan. En ese momento, algunos de los padres de familia se tranquilizaron y escucharon unas palabras de la directora, quien primeramente mencionó que cualquiera de los presentes estaba en posibilidad de perder un oído, de tener un hijo sordo, nieta, y que ése no era un argumento suficientemente fuerte como para negarle el acceso a la educación a una persona que no tiene la culpa de su deficiencia auditiva. Muy humanamente, dejó entrever que, por ley, por ética y por respeto, ninguna de las personas con discapacidad auditiva inscritas en la escuela sería expulsada por ningún motivo. Les afirmó a los padres de familia que para todos era una gran oportunidad de valorar lo que tenemos, así como las ventajas de estar bien en todos los sentidos y, sobre todo, hizo hincapié en que era una muy buena experiencia para crecer personalmente. Según algunos alumnos y maestros, la explicación de la directora fue muy firme, pero muy humana, por lo que finalmente convenció a la mayoría de los padres de familia, excepto a dos personas, quienes sacaron de la escuela a sus hijos.

Por otra parte, algunos maestros se dieron a la tarea de redactar un oficio dirigido a la Secretaría de Educación, en el cual pedían mayores apoyos materiales

para la escuela, con el fin de enfrentar, de una manera más eficiente, la integración educativa. De igual manera, se hizo una invitación a reducir el número de alumnos por grupo, ya que existía la posibilidad de lograr muy pocos beneficios cuando se trabaja con 46 alumnos, de los cuales, cuatro tenían discapacidad auditiva.

En una plática, la directora mencionó que los maestros iniciaron la búsqueda de soluciones apropiadas que les ayudaran a enfrentar la situación con mayor facilidad. El primer paso, relata la directora, fue solicitar ayuda a la Secretaría de Educación, especialmente en cuanto a material didáctico. Al no tener noticias favorables derivadas de esta solicitud, la asociación de padres de familia y de alumnos de la escuela realizó actividades en donde los fondos obtenidos se destinaron a la compra de pizarrones de corcho, cañón y proyector de acetatos, material que se requería para diseñar clases más visuales en donde los alumnos integrados pudieran tener mayor oportunidad de comprensión.

Sin embargo, la directora reconoce la existencia de una gran limitante en el óptimo desempeño docente y esto era porque no dominaban el lenguaje de señas mexicano, dada la resistencia de los docentes a asistir a los cursos gratuitos que el profesor Rafael impartía. Para sorpresa de todas las personas involucradas, la integración se hizo más notoria cuando los propios alumnos con discapacidad auditiva empezaron a enseñarles a los maestros algunas señas, lo cual ha ido propiciando una mejora en la comunicación. De igual manera, el profesor Rafael, en sus pocos ratos libres, se daba a la tarea de enseñar algunas de las señas más indispensables, propiciando poco a poco la aceptación de dicho lenguaje tanto de los maestros como del resto de la comunidad estudiantil.

A pesar de todo lo anteriormente expuesto, se vieron casos como el de la maestra de Computación, quien se dio a la tarea de enseñar a los oyentes, con ayuda de los alumnos con discapacidad auditiva, dos señas por día, además, todos los viernes diseñaba experiencias de aprendizaje atractivas en donde los organizadores eran los propios alumnos integrados, lo que elevó altamente los niveles de convivencia y de utilización de lenguaje de señas dentro y fuera del salón de clases. Los maestros, poco a poco, descubrieron la brillante capacidad de los alumnos con discapacidad auditiva, rebasando todas las expectativas. En lo académico, se les pudo definir como alumnos de excelencia académica.

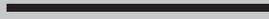
Es necesario resaltar que fue poca la disponibilidad de atender a cursos de capacitación docente y es importante aclarar que la situación se fue sobrellevando

a raíz del interés de los alumnos integrados por sentirse incorporados a la escuela. Los maestros se adaptaron paulatinamente a la situación, haciendo uso también del incondicional apoyo mostrado por parte del profesor Rafael, la directora y los propios padres de familia de los alumnos con discapacidad auditiva.

Al inicio del nuevo ciclo escolar (2003-2004), se habían matriculado seis nuevos alumnos con discapacidad auditiva. Los maestros recibieron un curso de capacitación que duró tres días consecutivos, se autorizó la apertura del turno vespertino, con lo que se redujo el número de alumnos por grupo, teniendo así la posibilidad de brindar la atención debida a cada uno de sus estudiantes. La asociación de padres de familia y de alumnos de la escuela continúa trabajando para mejorar el equipo de la institución; de igual manera, la Secretaría de Educación autorizó la apertura de una plaza para una comunicadora, una psicóloga y una terapeuta de lenguaje, las cuales dan asesoría a padres, maestros y alumnos. El profesor Rafael fue comisionado para ocupar el puesto de director estatal del Consejo para la Integración de Personas Discapacitadas y funge, al mismo tiempo, como supervisor del proyecto escolar. Las horas que impartía el profesor Rafael son cubiertas por un maestro eventual y se autorizó la plaza de un intérprete de lenguaje de señas, quien observa, orienta y traduce las clases a los alumnos durante veinte horas a la semana. Se estima que, en el futuro, ingresará a esta escuela un promedio de veinte alumnos con discapacidad auditiva por generación.



# IV



## **CASOS RELACIONADOS CON DIRECCIÓN ESCOLAR**



# 1

## El cambio de director en la escuela telesecundaria Precursores de la Revolución

---

**Rodolfo Campos Reyes** (1999)

Esta historia relata el cambio de director de una escuela telesecundaria del Estado de México y la falta de compromiso profesional del nuevo director y sus efectos en la planta docente y en el aprovechamiento de los alumnos. Asimismo, habla del papel que desempeñaron las autoridades educativas.

La escuela telesecundaria Precursores de la Revolución está situada en el Estado de México, tiene 10 profesores, 4 empleados administrativos y de intendencia, y 220 alumnos distribuidos en 10 grupos. La mayoría de sus alumnos es de bajos recursos; algunos de ellos padecen problemas de desintegración familiar y otros son hijos de familias monoparentales.

El caso que se presenta ocurrió en el ciclo escolar 1998-1999. En el ciclo anterior, la escuela estaba conformada por 10 grupos de aproximadamente 26 alumnos cada uno. En octubre de 1997 hubo un cambio de director; a partir de entonces, la matrícula sufrió un descenso notorio: 22 alumnos por grupo. Algunos maestros comentaron que la llegada del nuevo director trajo problemas en las relaciones humanas, desatención del trabajo pedagógico y ausentismo de los

maestros. El director, según ellos, pocas veces se encontraba en la institución y tenía preferencias por dos de los maestros, quienes fueron sus compañeros y amigos en otro centro escolar.

A su llegada, el nuevo director, el profesor José, nombró como subdirector a uno de sus amigos sin dar aviso a la oficina de supervisión ni convocar a una reunión de consejo técnico. Para llevar a cabo este nombramiento, sólo hizo un oficio y convocó a todo el personal docente para que firmaran expresando su conformidad con el cambio. Cabe señalar que este puesto no estaba dentro del organigrama de la escuela.

El director, con la ayuda de sus dos amigos, intentó ganarse la confianza del resto de los maestros. Comenzó a dar permisos a todo el personal, sin reportarlos como días económicos. El director justificaba esta acción manifestando que él es muy “humanista”. Debido a que las ausencias de los maestros eran frecuentes, el director les propuso que, para que los grupos no permanecieran solos, se contratara a una persona ajena al plantel para que los sustituyera. Los maestros acordaron poner veinte pesos quincenales para pagarle a esa persona; esta aportación era obligatoria, independientemente de que faltaran o no. Además, el director contrató a otra persona, pagada por él, para realizar diferentes actividades como instalación de sonido, cuidado de las áreas verdes, desayunos al personal, entre otros.

Aparentemente, la escuela funcionaba con normalidad: no existía problema alguno, todo estaba marchando bien. Una maestra comentó que, a la mayoría de los maestros, no les agradaba la situación y que el director salía mucho: llegaba por la mañana, permanecía en la escuela unos treinta minutos, se retiraba y regresaba una hora antes de la salida. Este comportamiento del director, dice la maestra entrevistada, propició la simulación en el trabajo del personal docente; por ejemplo, los maestros cobraban su cheque y regresaban a trabajar hasta el otro día. Esta misma profesora mencionó que algunos maestros se pasaban mucho tiempo desayunando o conversando en la oficina del director. Comentó también que el cuerpo docente conocía la realidad, pero que, simplemente, no se atrevía a protestar por miedo a represalias del director o porque les convenía tal situación y que, para que las cosas siguieran igual, “mejor se quedaban callados”. Agregó que, en un ocasión, un compañero le reclamó al director que algunos maestros faltaban mucho; el director le respondió que no debía protestar porque a él también le había hecho favores, que así como a él lo había

ayudado, también ayudaba a otros maestros. La profesora mencionó que el director se molestó mucho por ese reclamo y que muchos docentes optaron por quedarse callados.

Otro profesor comentó que las cosas no funcionaban muy bien en la escuela: unos profesores llegaban tarde y otros se retiraban temprano; a la hora de la ceremonia escolar semanal, sólo unos cuantos de los maestros estaban presentes, varios grupos estaban sin docente y el director no daba explicaciones ni se comunicaba con el personal a su cargo, sólo les asignaba trabajo.

En la zona escolar se comentaba que en esta escuela existía una persona ajena a la institución encargada de atender los grupos sin maestro, pero que no tenía preparación docente, y que se encargaba de cuidar que los niños no se salieran del salón y así evitar las protestas de los padres.

Después de un tiempo, el personal docente comenzó a inconformarse. No les parecía correcto que el director delegara en otro profesor la atención de todos los problemas de la escuela y que aceptara todas las decisiones que tomara ese maestro. A los padres de familia tampoco les parecía esta manera de dirigir la escuela; decían que para eso estaba un director.

A principios del ciclo escolar 1998-1999, la supervisión escolar, la Jefatura de Sector y el Departamento de Educación sabían de todo lo que estaba ocurriendo en la escuela, sin embargo, no quisieron intervenir. Un maestro dijo que esta negativa se debió a las influencias que tenía el director.

Un profesor de la misma zona escolar comentó que visitó la escuela; fue a los sanitarios y encontró que estaban muy descuidados y sucios, y que la basura no la habían tirado e, incluso, ya estaba en proceso de descomposición. Asimismo, declaró:

*Entré a la dirección y me dio la impresión de que se trataba de una guardería porque había un niño jugando y otro dormido, y unos biberones tirados en el piso. Pregunté para no quedarme con la duda y me dijeron que eran hijos del personal de la escuela, que los dejaban ahí porque no tenían quién los cuidara.*

Fue en diciembre de 1998 cuando los problemas fueron más notorios, incluso se presentaron faltas de respeto entre el personal. Ante esa situación, el jefe del Departamento de Educación, el jefe de sector y la supervisora intentaron corregir la situación, pero debido a compromisos políticos, sólo decidieron

cambiar al director. Hubo una simulación y se aparentó que el mismo director había solicitado su cambio; las autoridades comunicaron que “por su capacidad y experiencia” el director iba a estar como auxiliar en la oficina de la supervisión. Las autoridades no tomaron ninguna otra medida ni hicieron la investigación pertinente, tampoco fincaron responsabilidades. El director dejó el cargo en febrero de 1999.

# 2

## La demanda de reubicación de una directora de primaria

---

**Elizabeth Meléndrez Cázares, Oscar Alan Cordero Cobián y Georgina Dajlala Galván (2004)**

La profesora Olivia es una directora que se caracteriza por hacer cumplir la normatividad escolar. Este caso narra los conflictos que tuvo con los maestros debido a ese estilo firme de liderazgo. La profesora Olivia fue removida de su puesto y trasladada a cumplir tareas administrativas en la inspección escolar de zona.

La profesora Olivia es una maestra que siempre se ha caracterizado por su carácter imponente, recio y fuerte, por su inteligencia y sagacidad. Dentro del ámbito educativo, ha sobresalido por la interacción que mantenía con el alumnado y por establecer una relación cordial, positiva y de respeto, lo cual atraía el interés y la motivación de los niños y los padres de familia en los quehaceres educativos. Ingresó al servicio en el año 1978, como maestra frente a grupo; en años posteriores, fungió como asesora técnica pedagógica por casi cinco años; después, solicitó su cambio a maestra de grupo.

En 2001, se le dio el nombramiento oficial de directora en la escuela Cuitláhuac, localizada en una ciudad de tamaño medio del noroeste de México. En el ciclo 2003-2004, la escuela contaba con seis grupos, una matrícula de ciento diez alumnos aproximadamente, un asesor técnico pedagógico, un adjunto, o

administrativo, y la directora. El asesor estaba adscrito a la escuela, sin embargo, su lugar de trabajo era la inspección escolar de la zona.

La directora ocupó el puesto en el ciclo 2001-2002. Comenzó a realizar su trabajo, haciendo algunas modificaciones en cuanto al funcionamiento de la escuela, como las siguientes: solicitó a los maestros puntualidad a la entrada, salida y recreos, asistencia diaria, presentación de una planeación, arreglo del periódico mural, entre otras. También les pidió “predicar con el ejemplo”, ya que, según ella, había acciones inapropiadas para el papel que desempeñaban. La directora reportó estas acciones a la inspección escolar, pero nunca se vio interés de intervenir en la situación.

Cuando incurrían en alguna situación anómala, la directora llamaba la atención a los maestros de forma verbal y escrita, cosa que no era del agrado de los docentes. Por esto, se percibía un clima hostil y desagradable, y había, según los maestros, una situación laboral asfixiante y difícil para todos.

Los maestros, inconformes por las llamadas de atención, empezaron a presionar a las autoridades educativas y sindicales, con el fin de que removieran a la directora y amenazaron con que toda la planta docente iba a pedir su cambio. La directora permaneció en su puesto. Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) autorizaron el cambio del personal de la escuela.

El ciclo escolar 2002-2003 lo inicia la directora con nuevo personal, llevándose a cabo todas las actividades de forma normal y en un clima laboral agradable y sin problemas, pero como es una escuela chica, localizada en la periferia de la ciudad, los maestros piden su cambio con la idea de acercarse a un lugar más céntrico, lo cual propició que se fueran integrando nuevos elementos a la planta docente.

Con el nuevo personal, el clima laboral era tranquilo en apariencia; no había conflictos y todas las actividades se efectuaban sin contratiempos. Para mayo de 2004, en junta de Consejo Técnico Consultivo, la directora informó a los docentes que, por normatividad, no iban a otorgarse permisos económicos los últimos quince días del calendario escolar. Al término de la sesión, se levantó un acta, la cual validó los hechos que acontecieron en ella.

A finales del ciclo escolar, la profesora Mayra solicitó un permiso económico por tres días, el cual le fue negado por lo que se había estipulado en el

último Consejo Técnico. La negativa del permiso propició que la profesora iniciara una campaña entre sus compañeros en contra de la directora, teniendo como consecuencia un ambiente tenso que rompió las relaciones entre la directora y los maestros. Al terminar el ciclo escolar, la situación conflictiva que vivía la escuela llegó a tal grado que los maestros decidieron no realizar un convivio que tenían planeado para fin de año.

El 18 de agosto de 2004, los maestros inconformes le giraron un oficio a la directora, el cual expresaba que ellos no iban participar en las jornadas de discusión pedagógica que ya se habían programado en la escuela. Este hecho fue respaldado por la inspectora de la zona, permitiéndoles asistir a una sede y turno distinto al que laboraban; además, se le autorizó a la asesora técnico pedagógica ausentarse de dichas jornadas. Ocho días después, la directora envió un documento a la inspectora alusivo a lo ocurrido en días pasados, en el que solicitaba una explicación, además de la entrega de su ficha escalafonaria.

A finales de ese mismo mes, la directora es incapacitada por treinta días, en virtud de que sería intervenida quirúrgicamente. Un día después, la directora recibió un oficio en el que el jefe del Departamento de Primarias le comunicó que, debido a que en la escuela se fusionaron dos grupos y esto no estaba autorizado por el manual de normatividad, ella sería reubicada. Se le pidió que se presentara en el Departamento de Primarias para recibir su nueva adscripción, en un plazo no mayor de 72 horas.

El 20 de septiembre, el jefe del departamento le giró un oficio a la directora en el cual le hizo entrega de su crédito escalafonario, cosa que debió haber sido hecha por la inspectora. En lugar de recibir los 720 puntos que le correspondían, sólo recibió 530. De igual manera, se le notifican las vacantes y todas ellas estaban muy lejos de la zona donde venía laborando durante los últimos años; finalmente, le dan 72 horas para elegir. La directora, por medio de otro oficio, le manifestó su inconformidad al jefe del departamento, calificando de “arbitraria” la decisión de cambiarla de escuela y de zona, y como “una farsa desesperada y dolosa” que denominó “compactación”. Expresó, además, que no se respetó el tiempo para el cierre de las inscripciones del ciclo escolar y que se vulneraron sus derechos como trabajadora. Asimismo, exigió una investigación del caso. El 27 de septiembre, la directora compareció ante las autoridades competentes para interponer el recurso de revisión contra la resolución contenida en el oficio, ya que consideró que se le suspendió injustificadamente de su puesto, y solicitó

la nulidad del nombramiento y su reinstalación en el centro escolar al que estaba adscrita.

El 5 de octubre terminó oficialmente la incapacidad médica de la directora y ella se presentó en la escuela. A su llegada, encontró la puerta cerrada con candado, por lo que no pudo ingresar a la escuela. Inmediatamente, la directora llamó a un notario para dar fe de que se le estaba negando la entrada a su centro de trabajo. Al llegar el notario a la puerta de acceso, se acercó, desde el interior de las instalaciones, el coordinador operativo del SNTE y le dijo que lo perdonara, pero que no le podía abrir la puerta porque “lo agarraban a coscorrónes”. La directora decidió tomar fotos como evidencia de lo ocurrido.

Al siguiente día, la directora recibe una notificación por parte de la inspectora en la que se le indica que deberá presentarse temporalmente a partir de la fecha a realizar funciones técnico-pedagógicas en la inspección, todo esto con el objeto de proteger su integridad física, ya que algunos padres familia, molestos por la fusión de los grupos, amenazaban con agredirla si regresaba a la escuela. El 25 de octubre, la inspectora le notificó a la directora que debía presentarse a la escuela Cuitláhuac. La directora se presentó en la escuela y, hasta la fecha, sigue fungiendo como directora del centro escolar.

# 3

## La tenacidad de la directora Edelmira

---

**Irma Estela Núñez Virgen** (2004)

Esta historia cuenta el trayecto como maestra de grupo y después como directora de la profesora Edelmira. En su puesto de directora tuvo dificultades para ser aceptada por la planta docente. La directora superó dichos obstáculos cuando dos de los maestros dejaron de pertenecer a la escuela.

La profesora Edelmira trabajó veinticinco años como maestra de grupo en una primaria del noroeste de México, atendiendo preferentemente primero o segundo grados. Según algunos docentes que trabajaron con ella, se desempeñó siempre con mucho entusiasmo y cariño hacia los niños que atendía. Después de graduarse de la Escuela Normal Básica, realizó estudios en la Universidad Pedagógica Nacional, obteniendo el grado académico de licenciatura en Educación Primaria. Al concluir dicho grado académico, concursó para directora, obteniendo la adscripción en una escuela cercana a la anterior, donde trabajó dos años. Al año siguiente, solicitó cambio a la escuela donde laboró en un principio como maestra de grupo. Sin embargo, al tomar posesión de su cargo, algunos de sus antiguos compañeros no le brindaron una cálida bienvenida; uno de los maestros, el profesor Pedro, comentó al personal que a la profesora Edelmira le habían redactado un oficio los compañeros de la escuela de donde provenía acusándola

de autoritaria. Se creó un ambiente de duda y desconfianza, lo que representaría un desafío para ella, ya que existía predisposición para no aceptarla.

La profesora Leonor recuerda que la directora, cuando fue maestra de grupo, tenía “ángel” con los niños y era muy trabajadora. Los padres de familia siempre estuvieron contentos con los resultados que veían en sus hijos. La madre de un alumno comentó que tuvo mucho apoyo de parte de la profesora Edelmira y que era muy enérgica cuando se requería. Algunas compañeras expresan que fue muy colaboradora en las actividades de la escuela y, como amiga, fue muy leal.

En el transcurso de su primer año como directora, tuvo que sortear algunos obstáculos con el personal docente, pues se hicieron subgrupos, de manera que, cuando presentaba propuestas de trabajo, recibía el apoyo de la minoría. La profesora Lourdes, quien era su adjunta, se convirtió en su enemiga para el trabajo de la dirección, a pesar de haber sido su compañera por años en la escuela. Se negaba a hacer el trabajo administrativo y pedagógico que le correspondía, por lo que la directora tenía que llevarse la documentación a su casa. “El ambiente de trabajo se hizo hostil y no había coordinación entre ambas”, comentó una compañera.

La directora trataba de cumplir su función de la mejor manera posible. Con los maestros e intendentes tenía un trato cordial; no obstante, algunos miembros no correspondían y varias veces, de manera irrespetuosa, marcaban como error cualquier acción o decisión que tomaba por el puesto que desempeñaba y le hacían ver que no tomaba en cuenta al personal, por ejemplo, al instalar un teléfono de monedas en la dirección. Ella explicaba que, a veces, tenía que tomar decisiones como directora con base en las necesidades del plantel.

Con el tiempo, la situación se agravó, pues se hacía conflicto por cualquier trivialidad, como compra de papel, gises, café. La profesora Laura dice que el ambiente era muy tenso y se crearon grupos antagónicos, por tanto, no había consenso en casi ningún aspecto; además, se emitían juicios severos sobre la actuación de la directora, quien, por más que se esforzaba en armonizar al personal, no lo lograba.

Poco tiempo después, el profesor Pedro solicitó cambio de adscripción, pues lo incapacitaron por lesión en la columna vertebral. Aprovechando esa situación, la directora tomó la decisión de ubicar a la maestra Lourdes en un grupo; a ella no le pareció correcta la decisión de la directora y solicitó su cambio a una

escuela de otro municipio. Al realizarse estos cambios, el ambiente de la escuela mejoró: los subgrupos perdieron fuerza y la directora buscó el apoyo de una maestra de grupo, designándola como su adjunta; eso restableció la armonía. Los maestros empezaron a colaborar en las actividades propias del plantel.

La directora realizó mejoras en la escuela: organizó eventos conjuntos entre la sociedad de padres de familia y los maestros para recabar ingresos, distribuyó comisiones y siempre se rindieron cuentas claras en las reuniones, comentó el profesor Pablo, quien atendía sexto grado. De la misma forma, se construyó una cancha de usos múltiples, se cambió el cerco perimetral, se instalaron pizarrones en todos los salones, se gestionó el “aula de medios”, para lo cual se compró un proyector, una computadora, así como material didáctico para cada maestro, entre otras mejoras.

En su último año de servicio, continuó con la misma actividad, entusiasmo y energía, a pesar de sus problemas de salud, pues sus dolores, a veces, le impedían caminar. Así, ella acudía a las dependencias de gobierno, incluso en las tardes, para realizar un trámite o en espera de respuesta de alguna gestión para dotar de mobiliario a la escuela, y siguió coordinando y dirigiendo actividades durante los “talleres generales de actualización”, consejos técnicos y otras reuniones. También gestionó que se incorporara al personal una auxiliar administrativa, ya que es un plantel grande y ameritaba tener ese recurso humano.

*Fue una directora con mucha energía para trabajar. Siempre tenía ideas nuevas para mejorar su escuela y su trato siempre fue agradable y afectuoso,* comentó la secretaria que trabajó dos años a su lado. De igual manera, la profesora Mariabel comentó que la maestra Edelmira *fue muy dinámica en su trabajo, siempre vio por el bienestar de los maestros y del plantel hasta el momento de su jubilación. Además tiene una gran calidad humana y espiritual.*



# 4

## Los conflictos de la directora de un centro psicopedagógico

---

Emma N. S. G. Palma y Díaz de León<sup>6</sup> (1994)

Narra el desempeño y los conflictos que tuvo una directora con el personal de un centro psicopedagógico y las actuaciones del personal para remover a la directora de su puesto.

Los Centros Psicopedagógicos (CPP) fueron instituciones creadas en la década de 1980 por la Dirección General de Educación Especial (DGEE), cuyo propósito consistía en atender a niños de segundo a sexto año de educación primaria con problemas de aprendizaje, lenguaje, o ambos, con retraso escolar, incidencia en la reprobación y, en consecuencia y en algunos casos, la deserción de las escuelas.

En los CPP se elaboraba el expediente general del niño, en el cual se encontraba: copia cotejada del acta de nacimiento, copias fotostáticas de los estudios que se le habían hecho en otras instituciones, tanto públicas como privadas, fotografías, un estudio social, uno psicológico, así como uno pedagógico que servían para determinar si el niño debía ser canalizado a este tipo de servicios.

El calendario escolar de los CPP y el horario —8:00-12:30; 14:00-18:30— coincidían con los de las escuelas primarias; con dos turnos, el matutino (TM) y el

---

<sup>6</sup> Con la colaboración de Margarita Galicia Gálvez.

vespertino (TV). La particularidad de estos servicios consistía en atender a sus alumnos en un horario alterno al que asistían a sus clases regulares, de tal manera que el niño no dejaba de ir a su escuela.

En estos servicios, el registro de inscripciones permanecía abierto durante todo el año escolar y los padres de familia aportaban cuotas “voluntarias” para solventar los gastos administrativos del plantel. No contaban con sociedad de padres de familia porque la población era “flotante”, esto es, que en cuanto alcanzaban el nivel académico del grado escolar correspondiente, eran dados de alta.

Los casos que se recibían en estas instituciones llegaban a través de los centros de orientación, evaluación y canalización de la DGEE, ubicados en seis coordinaciones, cada una de las cuales abarcaba entre dos o tres delegaciones políticas. La directora de un CPP manejaba la documentación propia de una escuela, asistía a juntas, convocaba a reuniones y organizaba al personal para que éste cumpliera con sus funciones específicas.

Los especialistas de aprendizaje y lenguaje atendían a un promedio de 18 alumnos a la semana. Algunos de estos alumnos podían recibir atención de ambos especialistas, asistiendo con cada uno de ellos 30 minutos de manera individual, dos veces a la semana. Si la atención era grupal —un máximo de tres niños por grupo—, el tiempo asignado sería de 45 minutos.

Para la organización del trabajo, el personal docente y equipo de apoyo contaban con un plan anual de actividades, un informe final de actividades, un registro de asistencia mensual, un diario de actividades y una carpeta individual de cada uno de los alumnos que atendían, en la que se encontraba la evaluación del niño y su programa de atención, notas de evolución bimestrales, revaloraciones y reprogramaciones. Dicha documentación era revisada periódicamente por la directora y la supervisora, y ellas mismas hacían anotaciones y sugerencias. De esta manera, llevaban control del avance de los niños y el desempeño de los maestros.

El CPP del caso que nos ocupa se fundó en 1985 para atender alumnos en el TV. En el mes de noviembre de 1988, este CPP inició labores también en el TM. El espacio que se le asignó al personal fue un salón, ya que las instalaciones del centro se compartían, en las mañanas, con una escuela primaria. A este salón se le tuvieron que realizar adaptaciones para hacerlo funcional para el personal que trabajaría en el turno referido: la directora, una trabajadora social, dos terapistas de lenguaje, un psicólogo, tres especialistas en aprendizaje, una secretaria

y una trabajadora manual, por lo que ese espacio de 6 x 4 metros se dividió en cuatro pequeños cubículos y una minúscula bodega para guardar el material de la intendencia. Esto se hizo con unas mamparas de madera que, como característica, tenían el logo del Colegio de Bachilleres. Entre el personal que se desempeñaba en el TM había dos especialistas que trabajaban también en el TV. El administrador y la trabajadora social solicitaron su cambio, de manera que laborasen sólo en el turno matutino.

En ese momento, se percibía un ambiente de inconformidad entre la planta docente debido a la carencia de una comunicación clara por parte de la directora para atender las diferentes situaciones interactivas propias en todo el grupo social. Su actitud desarrolló una dinámica grupal conflictiva y poco colaborativa.

La directora era una mujer de mediana edad, buena presencia, desahogada posición económica, profesionista en funciones —se dedicaba a la terapia familiar—, y divorciada de una persona “influyente” —su exesposo era amigo muy cercano de la primera dama—. He aquí algunos testimonios sobre su carácter:

*Hay temporadas en las que todo lo pide a gritos, de manera que también yo me altero.*

*Es de este tipo de personas que no saben pedir las cosas, cree que por ser la directora tiene derecho a gritarnos y exhibirnos ante nuestros compañeros.*

*Yo me sentía mal cuando les gritaba a los padres de familia, se mostraba muy altanera, especialmente con aquellas personas que se veían humildes.*

*Es autoritaria y déspota; si estás en buenos términos con ella, te da muchas prerrogativas, lo cual propicia un clima de enfrentamiento entre el personal.*

*Tiene dificultades para cumplir con su trabajo: no puede llenar la documentación, además siempre hay alguien que le auxilia en la dirección y de paso le sirve como informante de todo lo que se dice en el Centro.*

*Por compromisos laborales en su consultorio particular, no cumple con su horario.*

*Cuando quiere molestar a alguien, llega, inclusive, hasta a hacer alusiones de sus preferencias sexuales; por esto, dos psicólogos se fueron de la escuela.*

*Cuando le hacían sus trabajos quitaba la carga en las terapias, pues la terapeuta que la auxiliaba sólo atendía a tres niños por semana.*

*La terapeuta que le ayudaba tuvo problemas con ella porque acudió a un congreso. Hablaba inglés muy bien y cada que había un evento la llamaban y no*

*auxiliaba a la directora; esto propició un enfrentamiento con ella, así que también solicitó su cambio.*

*A nosotros nos encargó las llaves, indicaron las dos maestras implicadas; ellas abrían la escuela todas las mañanas a las 9:00 y salían a las 13:30 horas. Una de estas maestras ya no quiso hacerse cargo de esa responsabilidad y le devolvió las llaves a la directora y le pidió que buscara quién se responsabilizara de esa tarea. A partir de entonces, todas las carpetas de esta maestra empezaron a tener errores, y la directora le ponía muchas notas malas en sus documentos, de manera que cuando llegaba la supervisora, la maestra tenía observaciones negativas en los papeles que se revisaban.*

*Otra entrevistada comentó: La directora es muy exigente, pero valora el trabajo. No le gusta que la gente sea encajosa y es accesible, comprensiva y flexible ante los problemas particulares de su personal. A la trabajadora manual la dejaba llegar tarde tres veces a la semana porque tenía una hija pequeña, pero después recuperaba esas horas llegando temprano los demás días. La maestra refiere que el inicio de toda la problemática se debió a una revancha personal, porque cuando falleció el padre de una compañera del centro, todos los compañeros quisieron acompañarla durante el horario de servicio. La directora se opuso, dando permiso para que saliera sólo una persona. Si de por sí ya había divisiones, con eso se formó un grupito que trató por todos los medios de exhibirla.*

Hay otra versión de cómo iniciaron los problemas: durante una junta técnica, en el mes de enero de 1992, debido a que la directora olvidaba con mucha frecuencia las carpetas y, en ocasiones, las extraviaba, alguien le dijo: *Estás enamorada, bella, se te olvida todo*, a lo que la directora contestó a gritos ofendiendo a los asistentes a esa junta. Muchos se dijeron entre sí que hasta ese punto iban a soportar a la directora y que habría que poner un alto a su actitud.

Una de las situaciones que salió primero a la luz es la referente al mal manejo financiero de la institución. Una entrevistada refiere:

*La directora nos daba a firmar notas de pasajes o de copias que entraban como gastos de administración para aligerar nuestros gastos en las comidas de fin de año o del día del maestro, fechas en las que sólo pagábamos la mitad. Como siempre había gente que le auxiliaba en la dirección, nos dimos cuenta que cobró como nueva la madera con la que se hizo la división del espacio al abrir el TM que consistía en unas mamparas que le había regalado su exesposo, que en ese tiempo trabajaba en el Colegio de Bachilleres.*

En consecuencia, varios integrantes del personal dejaron de prestar sus servicios en el CPP. En el TV fueron tres psicólogas, dos terapeutas de lenguaje, dos terapeutas de aprendizaje y la secretaria; en el TM, dos terapeutas de lenguaje y dos más de aprendizaje, así como el administrador y la secretaria.

De las personas que se cambiaron, una refirió que el cambio fue por salud mental; otra, debido a los problemas que tenía con la directora, y otra más, porque no estaba de acuerdo con las alusiones que había hecho la directora respecto a su vida personal. Quienes continuaron laborando en el centro expresaron que el clima de la escuela en un momento determinado fue sumamente tenso y a ello se debieron tantos cambios de personal.

La primera inconformidad escrita se hizo el 5 de abril de 1989, cuando un total de nueve maestros de ambos turnos enviaron un oficio a la coordinadora en el que se quejaron del carácter irritable de la directora y el menosprecio por parte de ésta a su trabajo profesional; asimismo, de la imposición de obligaciones que, como personal docente, no les compete asumir. Solicitaron, finalmente, el cambio de la directora.

En el mes de febrero de 1992, seis miembros del personal del TV acudieron a la coordinación para manifestar su malestar respecto a la falta de respeto que la directora manifestó en una junta técnica. La coordinadora les pidió que llevaran un registro minucioso de las anomalías que observaran en la directora, que las redactaran y regresaran en dos semanas.

El 20 de marzo de 1992, se reportó por escrito a la coordinadora las irregularidades en el horario de la directora, así como el olvido y extravío de documentos que obligó al personal a repetirlos, el trato preferencial a padres pudientes, la falta de información del estado financiero, la asignación de otras funciones y la flexibilidad del horario permitida a la trabajadora manual. Nuevamente, solicitaron su remoción. La coordinadora les contestó que ellos, los maestros, no tienen ninguna función de supervisión y que, por tanto, no podían reportar a la directora.

A inicios de abril de 1992, la directora reunió a la trabajadora social y a una psicóloga para comentarles que ya sabía lo que el personal estaba haciendo y que a cualquiera de los maestros le podía suceder una “desagradable sorpresa” porque ya había hablado con su exesposo y éste la apoyaría en todo. La trabajadora social reaccionó con temor a recibir represalias y se abstuvo de intervenir en los trámites que realizaron sus compañeros, pero les advirtió que tuvieran cuidado.

Para el 28 de abril de 1992 se dirigió un oficio al director general, solicitando el cese de actividades de la directora por faltas de respeto hacia el personal, padres de familia y visitantes, por no cumplir con sus horarios, por alterar el informe financiero y por amenazas hacia la integridad física del personal. Lo firmaron cuatro especialistas y dos psicólogos.

Los maestros solicitaron audiencia en la DGEE, sin embargo, no se les recibió. Ante su insistencia, pudieron ver al director general por unos minutos y no les resolvió nada y, nuevamente, se les pidió que expresaran su queja por escrito. El director les externó que verificaría la información y que regresaran en dos semanas. Transcurrido ese tiempo, no obtuvieron ninguna respuesta. El 5 de mayo de 1992, el mismo oficio se envió a la presidencia de la República y a la contraloría interna de la SEP. El 28 de mayo de 1992 se turnó el caso a la Secretaría de Educación Pública.

A mediados de junio de 1992, se le solicitó a la directora, por escrito, que aclarase los criterios que había tomado en cuenta para la distribución del inventario de materiales de apoyo didáctico para ambos turnos. El director general les indicó a los maestros quejosos que llegaba el receso de verano y que no podía hacerse nada, pero que en el inicio del siguiente curso todo se iba a arreglar. El 23 de ese mes, el personal envió un oficio a la Comisión Nacional de Derechos Humanos y se solicitó apoyo a las autoridades porque fueron amenazados por la directora. El día 30 de ese mes, el personal envió a la directora una relación de los escritos que se habían remitido a las diferentes instancias que tenían competencia para la investigación y solución necesaria, así como de las causas que los movieron a actuar de esa manera.

El 6 de julio de 1992 se realizó una reunión con el director general, motivada por una carta de la contraloría interna de la SEP, en la que se indicaba a éste que proveyera lo necesario para la atención oportuna y eficaz ante las denuncias de diversas anomalías de carácter administrativo y académico en el desempeño de las funciones de la directora. A mediados de mes, el director general dio respuesta al escrito de la SEP, asegurando que se estaban estudiando las alternativas de solución apropiadas para lograr las mejores condiciones en la prestación del servicio educativo, que éstas serían notificadas en el mes de agosto, antes del inicio del ciclo escolar 1992-1993. El 27 de julio, dos especialistas que laboraban en ambos turnos enviaron un documento a la DGEE, esta vez denunciando malos manejos de la directora en los recursos financieros en el turno matutino.

El 23 de septiembre de 1992, el secretario de Trabajo y Conflictos de la sección sindical solicitó una entrevista con el director general para dar definitiva solución a este problema. El 25 del mismo mes, se envió oficio a la SEP para solicitar que no se “dé carpetazo” a los hechos denunciados y se anexaron en el escrito firmas de padres de familia. Durante ese mes, se elaboraron volantes en los que se informaba a la comunidad acerca de la situación que se vivía en este centro.

El 5 de octubre de 1992, se envió un escrito a la presidencia de la República, en el que se solicitaba que el dictamen de la comisión investigadora fuera respetado y ejecutado, ya que la directora había manifestado que era “súper influyente”, tanto en la contraloría interna como en otras dependencias oficiales, por las relaciones que tenía su exesposo.

El 3 de noviembre de 1992, parte del personal del TM dirigió un escrito al auditor general de contraloría, en el que hacía de su conocimiento el privilegio de que gozaba uno de los miembros del personal para llegar tarde, con la anuencia de la directora, generando un ambiente de inconformidad. El 17 del mismo mes, se dirigió oficio al secretario de Educación Pública, solicitando informes sobre la auditoría practicada al centro.

El 8 de diciembre de 1992, el nuevo director general dio respuesta al oficio y pidió comprensión por el tiempo que se requería para reunir la información de las autoridades de la contraloría interna, la dirección técnica y la coordinación de servicios educativos. El 15 de ese mes, se solicitó la intervención sindical.

El 20 de enero de 1993, la nueva coordinadora comunicó, a través de un memorándum, que la directora dejaría de prestar sus servicios en el CPP a partir del 1 de febrero de 1993. Posteriormente, la directora comenzó a laborar en la DGEE, en el área administrativa.



# 5

## Prácticas de liderazgo ejemplar del director Ignacio Sánchez Arriola<sup>7</sup>

---

José Antonio Plácido Ramírez y María Antonia Leal (1995)

Este caso hace un recuento de la biografía, la trayectoria profesional y prácticas de liderazgo ejemplar del director de una secundaria localizada en la Ciudad de México. El caso se basa en los testimonios de los docentes, exalumnos y personal administrativo de la escuela, así como del propio director.

Es común que en México y otros países, al designar a un docente como director de una escuela, no se le dé ningún tipo de capacitación. El director, cuando inicia sus funciones, lo hace sin saber cómo debe dirigir una escuela: aprende con base en experiencias, muchas veces con tropiezos dolorosos, y otras, envuelto en problemas que casi siempre le ocasionan frustración.

Este caso es especial porque trata de un director que desarrolló su tarea exitosamente. Al llevar a cabo el ejercicio de su cargo, guió hacia el más alto desempeño a alumnos, maestros y escuelas. El trabajo de este maestro se realizó en la delegación de Iztacalco, entre los años de 1970 a 1982, en dos escuelas de educación secundaria, enclavadas en la parte más populosa y de mayor carencia de la

---

<sup>7</sup> Los nombres y lugares que aparecen en este caso son reales.

zona. Iztacalco era una de las delegaciones con mayor rezago educativo. A pesar de las carencias, las escuelas que estuvieron bajo su dirección llegaron a estar en los primeros lugares de aprovechamiento entre todas las secundarias del Distrito Federal. La labor de este maestro ha servido de guía a sus antiguos colaboradores que ahora ocupan puestos directivos, quienes han imitado sus estrategias, enseñanzas y su modelo organizacional. Esto ha traído como consecuencia elevar el nivel educativo y la eficiencia en las secundarias donde actualmente laboran sus colegas-discípulos.

El director Ignacio Sánchez Arriola estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en la Escuela Normal Superior de México y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El director considera que, en la formación de todo maestro, es muy importante la personalidad de los catedráticos que imparten las clases y el deseo de “servir a la Patria”. Menciona que el ejemplo que él recibió de sus maestros fomentó en su persona el anhelo de superación, servicio y entrega en todas las actividades de su vida y profesión, pero sobre todo, la toma de conciencia de su deber como maestro. Expresa una gran admiración hacia los maestros Wenceslao Roses y Jesús Sotelo Inclán, quienes le inculcaron un espíritu de lucha por conseguir sus propósitos.

Cuando inició su labor educativa, fue enviado a Tecate, Baja California, como maestro de grupo de la escuela primaria Padre Kino, donde tuvo como director al profesor Joaquín Durazo Miranda, de quien aprendió, en forma práctica, cómo debe ser un director. Su aprendizaje más valioso lo hizo al trabajar al lado de este maestro, pues veía cómo se entregaba al trabajo sin descanso dentro de la escuela y en el medio social que la circundaba. Sánchez Arriola vio cómo su director, después de trámites intensos, obtuvo de la planta cervecera que está ubicada en este lugar, una aportación fija para el patronato de educación, el cual ayudó a contratar profesores, realizar construcciones, adquirir materiales y equipos, y mejorar al plantel. Otro tanto logró con los comercios locales al ofrecer espacios publicitarios en la radiodifusora escolar: TKT Radio Popular.

Después de trabajar alrededor de dos años en provincia, el director Sánchez Arriola regresó a la Ciudad de México para seguir preparándose profesionalmente y poder impartir clases de educación media o secundaria. Trabajó en diversas secundarias capitalinas impartiendo clases de Historia hasta que fue nombrado subdirector de la Secundaria 71; luego fue director de las secundarias 64 y 69.

En esta escuela, fungió como director de febrero de 1970 a agosto de 1977. Cabe destacar que, a pesar de los cargos directivos, nunca dejó de estar frente a grupo.

El director Sánchez Arriola tenía el deseo de fundar una escuela secundaria antes de jubilarse, lo cual era uno de sus mayores anhelos. Debido a su desempeño profesional, el Departamento de Escuelas Secundarias Diurnas (DESD) le brindó la oportunidad de ser el fundador de la Secundaria 209, localizada en la Ciudad de México. El Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) había planeado construir una escuela secundaria dentro de una unidad habitacional de la delegación Iztacalco.

El director puso como condición, para aceptar el cargo, que se le permitiera seleccionar a personal de su completa confianza. Esto fue aceptado por los candidatos a “fundadores” como por el profesor Francisco de Borja Delgado Figueroa, jefe del DESD. Sobre esta decisión, opina el director Sánchez Arriola:

*Elegí a los mejores. Esto es muy importante, esencial. La calidad del personal de una escuela es la base para el buen funcionamiento de la misma. Creo que hay tres tipos de profesores: los que van a la chamba, los que van a engañarse a sí mismos y a simular, y los que verdaderamente cumplen con su función.*

La Escuela Secundaria 209 se fundó el 16 de agosto de 1977, con alumnos rechazados de las escuelas aledañas de Iztacalco. Fueron seis grupos de primer año en cada turno. Generalmente, la primera reunión de trabajo del año se realizaba con la presencia de todo el personal, teniendo a la vista un calendario para planear las actividades y señalar fechas de realización, así como a los responsables de cada proyecto. El director Sánchez Arriola procuraba crear amistad entre alumnos y maestros de ambos turnos de la escuela, como si fuera una sola; por ejemplo, los alumnos del turno matutino atendían la cooperativa escolar del vespertino y viceversa, con la finalidad de estrechar lazos entre ambos turnos y no perder clases por ningún motivo.

Como normas de trabajo, el director Sánchez Arriola destaca, por un lado, el involucrar a todo el personal en la planeación del trabajo y que éste sea calendarizado y acompañado de instrucciones precisas de funcionamiento. Todo lo organizaba por equipos de trabajo con un responsable al frente de cada uno; este cargo no era fijo para que todos tuvieran la misma responsabilidad y carga de trabajo. Por otro lado, era consciente de que la presentación personal del maestro puede ser sencilla, pero debe ser impecable; que el docente debe hacer uso correcto de su tiempo al impartir sus clases: no debe engañar a los alumnos

ni engañarse a sí mismo fingiendo que enseña; que es vital fomentar, entre los alumnos que padecen alcoholismo, pobreza e indiferencia de sus padres, la autoestima y el cariño a su escuela, la lealtad con sus maestros, el respeto a todos y a todo, confianza, afecto, disciplina, orden y perseverancia.

Para el director Sánchez Arriola, el éxito en la conducción de una escuela radica en su organización: *Es muy importante estimular constantemente al personal, aun cuando la participación parezca insignificante, ya que esto los anima a realizar las cosas con entusiasmo porque reconocen que su esfuerzo es valorado y tomado en cuenta.* Él nunca hizo nada a espaldas del sindicato, ya que respetaba los derechos de cada trabajador.

El profesor Armando García Chío, ingeniero químico industrial, exalumno del director Sánchez Arriola y actualmente ayudante en el Laboratorio de Física y Química de la secundaria 209 comenta:

*Era previsor, todo lo planeaba cuidadosamente, nos involucraba a todos, solicitaba nuestras sugerencias para llevar acabo lo planeado. Nosotros nos veíamos comprometidos a realizar nuestro mejor esfuerzo. Cuando un maestro no se adaptaba al ritmo de trabajo, voluntariamente pedía su cambio y, si no estaba acostumbrado, entre todos lo empujábamos a hacer un poco más de lo que acostumbraba.*

La señora Elvia Durán fue su alumna en la Secundaria 69; actualmente, es secretaria de esta secundaria, ya que, al terminar sus estudios, fue a solicitarle ayuda para trabajar. El director Sánchez le ayudó a obtener su plaza y, seis meses después de que se fundara la escuela, empezó a desempeñar dicho cargo. Elvia señala que fue su más cercana colaborada y que, debido a la carga de trabajo, realizaba otras funciones. Al estar tan cerca de él, pudo conocerlo mejor y darse cuenta de la gran calidad humana que poseía; por ejemplo, cuando alguien del personal necesitaba permiso para retirarse de la escuela o faltar a clases, nunca les negaba el permiso, por lo contrario, le decía que se tomaran el tiempo que fuera necesario.

El señor Miguel Lázaro Lozada, quien presta sus servicios en la secundaria como prefecto, dice al respecto: *Llegaba a las seis de la mañana, checaba que los salones estuvieran limpios; si notaba la ausencia de un profesor, organizaba al personal para sustituirlo y ajustaba las cosas para cumplir con las actividades planeadas para ese día.*

Como ya se dijo, la organización de la escuela era por equipos de trabajo con un responsable. A todos, las órdenes se les daban por escrito, con fecha y actividad específica, siempre apegándose al reglamento, enfatizando la tarea, estimulando con reconocimiento la labor desarrollada y poniendo él mismo el ejemplo en todas las tareas.

El director Sánchez Arriola planeaba todas las actividades anticipadamente, la agenda de trabajo diario y las actividades específicas. Organizaba hasta el cuidado de los baños: cada alumno tenía la obligación de cuidar los baños una hora durante seis meses. Esta inspección consistía en registrar en una lista el nombre de cada uno de los alumnos que ingresaran al servicio sanitario, la clase de la que había salido y el nombre del profesor encargado; además, debía proporcionarle papel y jabón, observando que no hiciera mal uso del inmueble. De la misma manera, organizaba la cooperativa escolar con alumnos del otro turno, quienes asistían a la escuela y preparaban ellos mismos lo que se iba a vender. A la hora del descanso, había un maestro comisionado encargado de vigilar el receso auxiliado por algunos alumnos también comisionados, quienes tenían la consigna de cuidar que no se tirara basura en el patio o en el jardín, sino que se hiciera en los botes, pues el director Sánchez pensaba que la escuela más limpia no es la que se asea con mayor frecuencia, sino la que se ensucia menos. Era un líder que hacía más de lo que correspondía a su labor y que exigía lo mismo al personal y a los alumnos.

Los estudiantes también se encargaban del mantenimiento de las macetas, de los corredores, las plantas y árboles del jardín, las cuales diariamente regaban con la supervisión del maestro comisionado. Además, dos veces al año, ponían cal a los troncos de los árboles y abono a las plantas, que ellos mismos preparaban en la clase de ciencias naturales.

De la misma forma, si un alumno rompía algo, tenía la obligación de reponerlo; para esto, se citaba al padre de familia para comunicarle la anomalía y el costo de los daños que tenía que cubrir. En cada cambio de turno se reportaba cómo quedaba el mobiliario y, en la primera hora de clase, el jefe de grupo reportaba las anomalías existentes. Las bancas estaban membretadas con un número y el grupo en que eran usadas. Además, se hacía un croquis donde aparecían diagramados la banca y el alumno que la usaba; la paleta se forraba con vinil azul para no maltratarla. En cada salón de clases había un jefe de grupo, un jefe de fila y un comisionado de aseo, el cual se encargaba de vigilar que no

hubiera papeles tirados, que las bancas estuvieran ordenadas y las laterales separadas de la pared, todo esto lo revisaba el prefecto y lo confirmaba el director. Cada prefecto estaba a cargo de un piso.

Cuando un grupo no tenía clase, el director aprovechaba para revisar las libretas de asesoría, los libros y cuadernos de los alumnos; revisaba, hoja por hoja, que el cuaderno se usara para hacer apuntes, que se escribiera la fecha, la clase y el tema, que los apuntes no tuvieran faltas de ortografía, entre otros elementos. Cuando un alumno no tenía en orden su cuaderno, se le amonestaba oralmente y, de la misma forma, se le obligaba a comprometerse a no incurrir de nuevo en esa falta; en los casos graves, el director Sánchez Arriola hablaba al respecto con el padre de familia y, al alumno, se le concentraba en la biblioteca de la escuela bajo la vigilancia de algún profesor para que enmendara su falta o cumpliera con trabajos que no había realizado. En otras ocasiones, la falta de algún profesor se suplía con otro; cuando esto ocurría inesperadamente, los prefectos utilizaban la hora para revisar útiles. El director Sánchez Arriola sabía pedir las cosas con energía. Tomaba en cuenta al personal para realizar todas las actividades, planeaba con cooperación de todos y de acuerdo con sus posibilidades.

El toque de salida, en el horario vespertino, se daba a las 20:05. El profesor de la última clase formaba a su grupo en el patio. Al darse el toque, los salones quedaban vacíos y los alumnos encargados del aseo los revisaban. No era sino hasta que estos alumnos bajaban y notificaban cuál era el estado del salón cuando se permitía avanzar a los alumnos. Esta revisión final sucedía en cinco o, a lo sumo, diez minutos, por lo que a las 20:10 o 20:15 la escuela quedaba sin alumnos.

He aquí el testimonio completo del profesor García con respecto a su relación con el director Sánchez Arriola:

*Cuando el maestro era director de la Secundaria 69, fue mi maestro de Historia y el asesor del grupo. Tenía carisma y una personalidad imponente, no necesitaba gritar ni exigir para que sus órdenes se cumplieran. Era sumamente meticuloso y ordenado, revisaba continuamente los cuadernos de apuntes y subrayaba los errores encontrados, los que debían ser inmediatamente corregidos, si no, había demérito en la calificación. Todo lo hacía poniendo el ejemplo, era el primero en llegar a la escuela y el último en salir. No le gustaba dejar problemas pendientes. Decía que no era bueno dejar crecer los problemas, que había que darles solución inmediata. En una ocasión, yo no llevé la libreta de apuntes que era una parte importante de la calificación y me dijo: "Cuando salgas, vas por tu libreta, yo te espero". Como yo no vivía muy cerca*

*de la escuela, fui corriendo y regresé con la rapidez que mis piernas me permitieron; me tardé más de media hora y el director Sánchez Arriola seguía en la escuela, esperando a que llegara. Tomó mi libreta, le dio una hojeada, la guardó en el escritorio y me dijo: "Ya no tienes problema, mañana te entrego la libreta". Con esto aprendí a tener más cuidado de mis responsabilidades. El director organizaba al grupo que asesoraba: nombraba un jefe de grupo, un subjefe, un tesorero, un secretario, varios jefes de materia, un coordinador de aseo, un encargado de gis y borrador, y varios jefes de fila. Todos éstos tenían la responsabilidad de que el salón estuviera en orden y limpio, y que no faltaran los recursos indispensables en cada clase. Cuando faltaba algún maestro, él llegaba al grupo y trabajaba con nosotros la materia correspondiente, ya fuera matemáticas, inglés u otra. Aprovechaba este momento para hacer una pequeña evaluación y revisar el programa por medio de nuestro trabajo; cuando no había concordancia con el plan de trabajo, en privado, hablaba con el maestro y no lo sancionaba, sino que lo invitaba, o sugería de manera cordial, a superarse, preocupándose de los problemas que ocasionaban esta conducta. No era un vigilante o supervisor: era un facilitador, un colaborador, alguien en quién apoyarse. Cuando trabajé con él, me pude percatar que no necesitaba estar presente para que todo funcionara perfectamente, todos sabían sus obligaciones y las cumplían con esmero y él siempre tenía una palabra de estímulo para todos.*

Una hora a la semana, el director Sánchez Arriola propiciaba reuniones colegiadas entre maestros que impartían la misma materia, con la finalidad de intercambiar ideas, estrategias de enseñanza y trabajar en forma paralela, con lo cual se obtenían mejores resultados. Además, los profesores asesores de grupo disponían de una hora a la semana para platicar con el grupo que asesoraban, con el fin de conocer problemas internos mediante la revisión de la libreta de asesoría. En ésta, se asentaban de manera cronológica y ordenada las actividades que debían desarrollarse en el transcurso del año escolar, así como las calificaciones y los avisos de maestros o padres de familia. Con tales acciones, se veía favorecida la enseñanza y se controlaba, a la vez, el cumplimiento de maestros y alumnos. Esta hora que utilizaban los asesores se tomaba del tiempo asignado a las actividades tecnológicas, las cuales ocupaban los profesores de taller para planear actividades curriculares.

Con respecto a los alumnos, señala el director Sánchez Arriola que la disciplina es la clave en la realización de cualquier actividad y que se debe dar con afecto, ya que es una escuela y no un cuartel. De igual manera, piensa que nunca se debe entrar al salón si el grupo no está de pie, si el salón está sucio o si el

pizarrón conserva los apuntes de la clase anterior. Sobre todo, que el profesor sólo debe entrar cuando los alumnos están callados y tienen sus útiles ordenados. Posiblemente, el primer día se va a perder un poco de tiempo, pero luego se va a reponer, cuando estas reglas esenciales se conviertan en hábito.

A partir de la lista de asistencia, diariamente las secretarías se encargaban de concentrar los reportes del día anterior y tenerlos listos a la primera hora de clases, con datos de los alumnos relativos a su cumplimiento o incumplimiento, y observaciones de conducta. Esto se hacía para aclarar cualquier anomalía y poder corregirlas inmediatamente. Cada secretaria tenía a su cargo el control administrativo de tres grupos; de esta manera, todo padre o madre de familia, el directivo, el jefe de grupo, el maestro, la trabajadora social o la orientadora, tenían a su disposición toda la información del día anterior. Como había un testimonio escrito o, como se dice comúnmente, “papelito habla”, había bases sólidas para tomar medidas concretas.

Cuando un alumno infringía las normas establecidas de conducta, no cumplía en forma satisfactoria con las tareas o no mostraba interés en su educación, se buscaba su cambio a alguna de las otras secundarias pertenecientes a la misma zona escolar. El director Sánchez Arriola estaba convencido de que el cambio de ambiente le haría reaccionar y terminaría en forma satisfactoria su instrucción. Pasados algunos años, estos alumnos reubicados regresaban a la escuela a darle las gracias al director; de igual forma, reconocían que, a pesar de todo, había sido una buena medida, puesto que, finalmente, los había encauzado en forma correcta.

A la Secundaria 69 asistía José Cárdenas, un alumno que era ciego y cuya enfermedad había pasado desapercibida para todos los maestros. En una clase de historia, el maestro estaba usando un retro-proyector y le preguntó a Jorge su opinión de una de las imágenes proyectadas; como la pregunta era sencilla y el alumno no atinaba a contestar, los alumnos, solidarios, lo ayudaban a responder correctamente. Este tipo de situaciones se repitieron hasta que, finalmente, Jorge confesó su padecimiento.

El director Sánchez Arriola le dijo a Jorge que no podía estar en esa escuela porque los maestros no habían sido entrenados para trabajar con alguien como él. Además, le dijo que había escuelas especializadas con personal calificado y que debía asistir a una de ellas. Jorge le pidió una oportunidad e hizo un trato con el director: si al finalizar el semestre su desempeño era malo, acataría su

consejo. El director Sánchez estuvo de acuerdo e, interesado en el aprovechamiento de Jorge, invitó a los profesores a adquirir una capacitación básica en la Escuela de Ciegos, en Coyoacán. Todos los docentes acudieron. Se les proporcionó información psicológica, pedagógico-didáctica y conductual, observaron clases, sobre todo de matemáticas, y aceptaron el reto de educar a Jorge.

El director Sánchez consiguió material de apoyo para ciegos como tablas matemáticas en sistema Braille, entre otros. Además, solicitó a los maestros tratar a Jorge como a los demás, exigiéndole, no dándole concesiones especiales, y apoyándolo en su aprendizaje. Como taller, se le asignó a mecanografía y se le ordenó que, en las pausas o refrigerios, bajara al patio, como todos sus compañeros.

En la ceremonia de clausura de cursos, el profesor Javier Devars Cabrera invitó a Jorge para que dirigiera una tabla gimnástica ante autoridades, maestros, personal, padres de familia y familiares. Actualmente, Jorge es abogado egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Sobre este tema, vuelve a dar su testimonio el profesor García: *Formó equipos de fútbol y una banda de guerra para estimular a los alumnos de más altas calificaciones y buen comportamiento; los chicos usaron instrumentos y uniformes que el director consiguió ayudado por la delegación.*

La manera de estimular a los muchachos del grupo que asesoraba era regalando libros, otorgando diplomas y llevándolos de excursión con todo pagado. Cada sábado se hacían visitas a los lugares históricos cercanos y él llevaba los alimentos y las bebidas; si el alumno no tenía recursos, él le pagaba el transporte o conseguía la colaboración de los padres para que todos fueran a las visitas programadas.

El héroe del director Sánchez Arriola es Francisco Villa. Una forma de estimular a los mejores alumnos de tercer año, era organizando una excursión hacia los estados del norte de la República para conocer la historia de Villa y el territorio villista, y entrevistar a quienes trataron personalmente al “centauro”. La excursión duraba quince días y los alumnos no pagaban nada. Previamente, se establecía contacto con las autoridades escolares pertinentes para pernoctar en las escuelas, haciendo el compromiso de dejar limpio el lugar y de no ocasionar daños. Durante la excursión, se visitaban museos, joyas arquitectónicas, como iglesias, y a personas y personajes de la localidad.

El director Sánchez Arriola, además del cuidado que observaba en la formación académica de los alumnos, también les fomentaba educación artística. Adaptó tres salones de la planta baja como auditorio y organizó temporadas de conciertos, teniendo como participantes pianistas, cantantes y orquestas de renombre. Todo esto se hizo con la ayuda del profesor Jaime Herrera, encargado de la materia de Música.

Una cosa que especialmente enorgulleció al director Sánchez Arriola fue la publicación de un periódico escolar, que llegó a imprimirse a color. En esta labor, se distinguió la profesora Adriana Alcalá, quien fue la coordinadora del equipo de redacción; primero se imprimió en los talleres del periódico capitalino *Impacto* y después en la editorial del SNTE, gracias al apoyo del profesor Jorge Mendicutti.

Respecto a la relación que mantenía con los padres de familia, el director Sánchez Arriola los animaba a “jalar parejo” y a tener confianza en los educadores de sus hijos. Era enemigo de las cuotas; aunque las “aportaciones” de los padres eran voluntarias y de acuerdo con sus posibilidades, los que no podían dar una cuota económica “pagaban” con trabajo. Recomendaba integrar la mesa directiva de la sociedad de padres de familia con democracia transparente y tratar los asuntos de dinero con meticulosa honestidad. Decía que “la honradez en el manejo de dinero es punto clave y nunca se debe dejar lugar a dudas; sólo así se genera confianza y se da ejemplo de rectitud y de cariño a la escuela que forma a los seres que más se quiere en la vida, los hijos”.

La señora Cristina Villanueva, madre de familia de la escuela, hizo el siguiente comentario: *La gente pensaba que la escuela era particular, ya que siempre estaba impecable y, además, contaba con modernos aparatos didácticos*. Talleres como el de carpintería contaban con herramientas muy modernas y profesionales; el taller de mecanografía tenía máquinas “último modelo”. Todo esto se obtuvo con la organización y el empeño de maestros, alumnos y padres de familia, quienes organizaban diversos eventos como kermeses o rifas, los cuales contaban con la venia de la Secretaría de Gobernación.

Finalmente, la profesora Maricela Esquivel Morán comentó: *Nos sorprendió el día que se despidió de la escuela; nunca comentó que su jubilación había sido tramitada. Nadie se lo esperaba, simplemente nos llamó a una junta extraordinaria y nos dio las gracias, se despidió y no volvió*. Cuando la escuela cumplió el décimo aniversario de su fundación, el director Sánchez Arriola regresó a celebrar

este evento. Él se había hecho el propósito de no regresar, pero debido a la insistencia del personal, que lo visitó en su casa, se le convenció y aceptó la invitación. Por la colonia, corrió la noticia de que el profesor Sánchez Arriola estaba en la escuela; los padres de familia y exalumnos acudieron inmediatamente a ésta para saludarle y expresarle su gratitud. Había lágrimas de emoción y júbilo por la presencia de este tan querido personaje.



# 6

## Los conflictos de gestión en una escuela primaria de reciente creación

---

**Ana María Rivera Guerrero** (2005)

Este caso cuenta la historia de creación de una escuela en un nuevo fraccionamiento en el contexto de la lucha sindical de la CNTE. Se centra en narrar la actuación de una maestra de grupo y los conflictos que tuvo con los padres de familia. Otra parte del caso trata sobre la gestión de la nueva directora de la escuela.

En el estado de Oaxaca, se creó una escuela primaria en un nuevo fraccionamiento. Las instalaciones de la escuela comenzaron a captar matrícula de alumnos, ya que, a pesar de ser nuevo el fraccionamiento, existía ya una población de más de trescientas familias, las cuales se conformaban de tres a seis integrantes. En 2004, se comenzó a construir la segunda etapa del fraccionamiento, la cual se está habitando rápidamente. La matrícula de niños que demandan educación primaria sigue en aumento.

Se iniciaron labores en 2002, con una planta docente de cuatro maestros y un director, el cual tenía funciones frente a grupo. A causa de la matrícula captada, el director solicitó a las autoridades competentes la contratación de más personal. La escuela obtiene una respuesta rápida por parte de las autoridades y, en

enero de 2003, se incorporó un nuevo elemento, quien tomó un grupo que no contaba con maestro.

En el transcurso del ciclo escolar, se terminaron de construir las instalaciones de la escuela, en un terreno donado por el municipio. Al iniciar el ciclo escolar 2003-2004, se incorporó otro maestro a la planta docente, quedando el director sin funciones frente a grupo, para sólo atender la parte administrativa.

Desde el inicio de las actividades escolares, en 2002, se conformó el comité de padres de familia. Cada ciclo escolar se van cambiando los cargos de dicho comité, pero quedan las mismas personas al interior de tales cargos, debido a la poca participación por parte de los demás padres de familia. En el ciclo escolar 2004-2005, el padre de familia que asumió el cargo de presidente de este comité comenzó a criticar a la escuela, movilizándolo al resto del comité. Cabe señalar que este señor no es originario del lugar y que sus hijos estaban inscritos, respectivamente, en primero y segundo grados.

Es importante mencionar que la situación política a la que se enfrentaba el estado era problemática, por la presión del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y la sección sindical de maestros de educación pública de Oaxaca (CNTE). La situación empeoró en 2000, ya que los maestros comenzaron a realizar paros de labores, marchas y plantones, que duraron varias semanas e, incluso, varios meses. Durante este tiempo, la mayor parte de la población infantil en el estado se quedó sin clases.

La escuela primaria experimentó una serie de conflictos que los padres de familia pidieron fueran atendidos, principalmente, los relacionados con el director y algunos maestros. Los padres denunciaron una serie de irregularidades en la escuela que consideraron como atropellos por parte de las autoridades de la institución y culparon a los maestros del plantel.

Según los padres de familia, todo estaba bien hasta que llegó una maestra joven para atender el segundo grado escolar, la profesora Georgina. Refirieron que era una persona con poca educación, sin nada de tacto para el trato con ellos y que dudaban de su preparación como maestra de educación primaria, ya que no sabía dar clases y golpeaba a los niños para corregirlos. También se quejaron de su forma de vestir, ya que usaba ropa muy pequeña, con escotes muy grandes, dando un mal aspecto y ejemplo para los niños.

De igual forma, el presidente de la sociedad de padres de familia refiere que el hijo de la maestra era parte del grupo al cual ella impartía clase, que era un niño que carecía de límites por parte de su mamá y que no era corregido cuando cometía indisciplinas. Según el padre de familia, el niño era inquieto, se la pasaba distraído al grupo, golpeaba a sus compañeros, no trabajaba, salía mucho del salón a jugar en los patios y la profesora Georgina no hacía nada al respecto. Por lo contrario, si alguno de los demás niños se mostraba inquieto, era castigado inmediatamente por la maestra, dejándolo sin recreo, jalándole el cabello o pellizcándolo. Algunas madres de familia dijeron que, a veces, ellas tuvieron que quedarse a observar las clases de la maestra y refirieron que les ponía planas de números o les hacía copiar textos muy extensos mientras ella se maquillaba, leía revistas o hacía recortes de adornos, los cuales vendía para completar su salario. Las madres afirman que la profesora Georgina pocas veces atendía a los niños, quienes sólo asistían a la escuela a hacer planas de números, que sus hijos tenían que resolver tareas en casa que no correspondían a su nivel —eran de quinto y sexto, y los contenidos no se les habían enseñado en el aula— y que muchas veces ellas tenían que enseñarles en casa para que lo pudieran resolver. Asimismo, mencionaron que la maestra solía entablar relaciones amorosas con los docentes de la institución —como el mismo director quien, por esto mismo, la justificaba y defendía de las quejas de los padres e, incluso, los amenazó con expulsar a sus hijos— y que sus hijos les decían “que los maestros iban a manosearla y a besarla al salón”. Finalmente, los padres expresaron su preocupación, decían: “cómo es posible que exista esta gente dando clase, no es posible que sean maestros”.

El presidente de la sociedad de padres nos hizo saber que se suscitó un incidente con el hijo de la maestra, en el que la dirección no intervino y una madre de familia tuvo que lidiar con él: el niño intentó abusar sexualmente de una niña. La profesora Georgina siempre negó que esto hubiera sucedido y, a pesar de que fue citada por instancias jurídicas, el director la protegió a ella y a su hijo, llegando a amenazar a la madre de la niña y sugiriéndole que, si no estaba a gusto con la escuela, sacara a su hija. La presión de los padres de familia a las autoridades surtió efecto y para 2004 la maestra fue transferida a otra escuela, junto con el director del plantel.

La mayor parte del año hubo paro de labores en las escuelas públicas del estado y se realizaron marchas y plantones en el centro histórico de la ciudad por varios meses. Durante este tiempo, los niños no recibieron clases y sus madres

asumieron el papel de profesoras y les enseñaron en casa lo que pudieron. Los maestros argumentaron que tenían que participar en estos plantones puesto que, de lo contrario, había represalias por parte de las autoridades sindicales: no los apoyaban con sus plazas, con la carrera magisterial, su contrato o se les retenía su pago.

Con la llegada de la nueva directora, las nuevas instalaciones del plantel educativo fueron entregadas. La nueva directora les pedía a los padres cuotas mensuales para la terminación de la construcción del plantel, no obstante que las instalaciones ya estaban terminadas, las cuales les costaba trabajo reunir —100 pesos por niño, depositados en una cuenta bancaria—. Los padres manifestaron su descontento ante la situación.

El presidente de la sociedad de padres de familia tomó cartas en el asunto y se involucró con la comitiva de la sociedad de padres para ser parte de la administración de los recursos que solicitaba la directora. A partir de tal intervención, las cuotas disminuyeron hasta casi desaparecer. Por tal motivo, refirió el presidente de la sociedad de padres de familia, la directora, apoyada por las respectivas maestras, tomó represalias contra sus hijos: los niños comenzaron a ser castigados constantemente, bajaron considerablemente de calificaciones y se quejaban de que las maestras los exhibían públicamente en el grupo, provocando la burla de sus compañeros.

Una problemática más, referida por los padres, fue que cada vez hay más niños en el fraccionamiento y que se les está negando el derecho de inscribirse en la escuela. La directora argumentó que no había cupo, espacio, maestros ni recursos. Bastantes familias fueron afectadas por esta situación. Una madre afectada refirió que tiene que levantarse a las seis de la mañana y viajar una hora con sus hijos para llevarlos a otra escuela y que, para regresar, tiene que pagar un transporte especial porque el autobús pasa hasta la noche. Asimismo, comentó que la directora no admitió a sus hijos diciéndole que ella no tenía la culpa de que viviera en la segunda etapa del fraccionamiento, que tuvo que haber preguntado si iban a poner escuela o no.

# 7

## La salida de los maestros de educación especial de la escuela Héroes del Norte

---

**Conrado Ruiz y Arturo Valenzuela (2008)**

Este caso narra cómo una directora de primaria remueve de su escuela a profesores de educación especial que tenían varios años laborando en el centro escolar, a pesar de las protestas de los maestros de educación especial y su supervisor.

La escuela Héroes del Norte es una primaria federal situada en una ciudad pequeña de un estado del noroeste de la República; cuenta con 18 empleados; 12 profesores —dos por cada grado—, un director, un subdirector, un profesor de educación física, un profesor de educación especial, un psicólogo y un profesor de lenguaje. El número de alumnos es de 320; de éstos, 27 son alumnos con necesidades especiales. La escuela está ubicada en un lugar del estado de bajo nivel socioeconómico y cultural; la mayoría de los adultos que habitan la ciudad son subempleados con trabajos eventuales; una pequeña parte de ellos tiene trabajo fijo en maquiladoras o pequeños negocios.

La escuela empezó sus funciones en 1994 y, en aquella época, todavía no se integraban profesores de educación especial, dado que esta variante comenzó en el país hasta 1995. Ese año, se realizó un estudio diagnóstico en una muestra de once estados del país, el cual demostró que, en general, en las escuelas

regulares públicas no se estaban tomando las medidas pertinentes para promover el proceso de integración; se realizaban acciones aisladas, asistemáticas y coyunturales, sin claridad conceptual ni plan rector que les diera coherencia y continuidad. En la escuela primaria Héroes del Norte, en particular, el Programa de Integración Educativa (PIE) comenzó en el año 1998.

Los objetivos del PIE eran fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa para que los alumnos con necesidades educativas especiales recibieran la atención que requerían y pudieran tener acceso a una mejor calidad de vida. Los alumnos con necesidades educativas especiales asociados con alguna discapacidad o factores de orden social, son aquellos que, en comparación con sus compañeros de grupo, enfrentan severas o graves dificultades para desarrollar los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo recursos mayores o diferentes a los que usualmente ofrece la escuela para que los alumnos logren los propósitos educativos. La integración educativa se considera como el proceso que implica educar a niños con necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo diferenciado necesario.

El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones en los contenidos, las formas y los recursos de enseñanza para que alcancen los propósitos educativos y desarrollen todas sus potencialidades como seres humanos. Otro objetivo es garantizar a los maestros de educación especial y de educación regular básica la disponibilidad de recursos de actualización y apoyo para asegurar la mejor atención a los niños con necesidades educativas especiales, ya sea con una discapacidad o sin ella, tanto en las escuelas de educación básica como en los centros de atención múltiple. Un objetivo más es promover cambios sustantivos en las prácticas educativas vigentes en las escuelas regulares de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, orientados a atender a la diversidad y a mejorar la calidad de la educación, propiciando entre los profesionales de educación especial y maestros de escuelas regulares el trabajo colaborativo y colegiado que beneficie a los alumnos con necesidades educativas especiales y al resto de los alumnos, fomentando la participación de los supervisores de educación especial y regular —los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria—, de tal forma que se garantice la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Uno de los objetivos fundamentales es promover la creación de Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIIE). Los recursos del PIE son adicionales y complementarios a los programas federales y estatales vigentes para el desarrollo de la integración educativa y el uso de los recursos se sujeta a las disposiciones legales relativas al ejercicio del gasto público establecidas en el decreto de presupuesto de egresos de la federación para el ejercicio fiscal 2002 y por las contralorías estatales y federal, o bien, los órganos de supervisión y vigilancia con jurisdicción en la materia.

El PIE es financiado con recursos federales a través de la SEP y, concurrentemente, ejecutado por los gobiernos estatales y federal. Los recursos se utilizan en los siguientes rubros: *a)* creación de CRIIE, *b)* capacitación, *c)* material bibliográfico, *d)* visitas de seguimiento a las escuelas involucradas en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, y *e)* proporcionar las condiciones materiales para que los integrantes del equipo estatal puedan desarrollar sus funciones —oficina con escritorios, sillas, línea telefónica, papelería, entre otros—. Todo esto es con la finalidad de facilitar la labor de los integrantes del equipo local, habiéndose informado oportunamente sus necesidades a las autoridades educativas estatales.

Los protagonistas del caso fueron: el profesor Eduardo, director de la escuela entre 1998 y 1999, quien, en la opinión de sus compañeros y subordinados, era un excelente colaborador, se llevaba bien con todos. Era exigente, pero muy cordial en sus peticiones y continuamente celebraba fiestas que ayudaba a mantener la moral alta y a proyectar la imagen de la escuela como un excelente lugar de trabajo en general. Otra protagonista fue la directora del ciclo 2002-2003, la profesora Alicia, quien inmediatamente después de tomar el puesto, decidió quitar las instalaciones a los profesores de educación especial; según éstos, la forma como se dirigió a ellos desde el principio fue muy déspota y autoritaria. Otro protagonista fue el director de la Unidad de Servicios de Apoyo a Escuelas Regulares (USAER) de Educación Especial, el profesor Antonio. Otro protagonista fue el supervisor de la zona escolar, el profesor Rodolfo, quien, en opinión de los profesores de educación regular y especial, tomó decisiones arrebatadas sin pensar en las consecuencias que podían ocasionar. Otros involucrados fueron ocho de los doce profesores del grupo regular, quienes no estaban convencidos de la incorporación de los alumnos con necesidades especiales a los grupos y, aprovechando la decisión tomada por la directora, se pusieron a sus órdenes y le manifestaron su total apoyo.

También fueron protagonistas dos maestros de educación especial que se incorporaron a la escuela en 1998; en aquella época, fueron apoyados por el entonces director, quien les dio todas las facilidades para que desarrollaran óptimamente su labor. Como protagonistas secundarios tenemos a los padres de los alumnos con necesidades y cuatro profesores, quienes estaban convencidos de la incorporación de estos alumnos a los grupos regulares, pero sentían que no estaban lo suficientemente capacitados para colaborar con los maestros de educación especial y se mantuvieron al margen del conflicto, ya que, según ellos, no podían opinar en estas cuestiones.

La situación que se narra se genera a la entrada de Alicia, la nueva directora, mujer de 45 años, soltera y, según la opinión de los maestros de su escuela anterior, con graves problemas de personalidad. Precisamente por causas de un conflicto, la Secretaría de Educación optó por cambiarla de adscripción para calmar la situación, enviándola a la escuela Héroes del Norte.

A su llegada a esta escuela, la directora Alicia decidió quitar las instalaciones que estaban asignadas a los dos profesores de educación especial, Pedro y Carmen, “sin previo aviso y de un día para otro”, según narran estos profesores. Esto generó que la atención diaria a los niños con necesidades especiales fuera suspendida. Los maestros de educación especial informaron de la situación al profesor Antonio, quien inmediatamente acudió a la escuela para entrevistarse con la directora y saber el motivo de su proceder. En esta entrevista, la directora Alicia le respondió que ella tenía “toda la autoridad para proceder como ella quisiera” y que su “prioridad era la atención de los problemas de la dirección”; el profesor Antonio le mencionó que la atención a alumnos de educación especial era parte de los problemas de su dirección y que no tenía por qué considerarlos como problemas menores. La directora, en respuesta a este argumento, corrió al profesor Antonio de su oficina, diciéndole que la decisión “ya estaba tomada” y que “a ver cómo le hacía”.

Entonces, Antonio decidió acudir con el profesor Rodolfo, supervisor de zona, quien en lugar de abordar el problema con la autoridad que la da su cargo, le dijo a Antonio que, seguramente, las razones para tomar dicha decisión fueron “ampliamente estudiadas” por la directora y que él no podía hacer nada. Tratando de encontrar una razón del desinterés del supervisor por la problemática, el maestro Antonio se enteró de que la directora y el profesor Rodolfo eran “compadres” y que tenían una relación de amistad desde hacía muchos años.

El docente Antonio, después de las negativas del supervisor y la agresividad de la directora, se reunió con todos los profesores de educación especial de la zona para ponerlos al tanto de lo que había sucedido. En una decisión colegiada, los profesores decidieron dejar de prestar sus servicios no sólo en la escuela donde se generó el conflicto, sino en toda la zona, lo que empeoró las cosas, ya que esto provocó el descontento de los padres de los alumnos con necesidades especiales, optando algunos de ellos por sacar a sus hijos de las escuelas de la zona y poniéndolos en otras donde sí se les prestara este servicio. Esta solución no fue generalizada debido a los problemas económicos que tenía la mayoría de los padres, pues no contaban con los recursos para llevar a sus hijos a otra escuela.

Los profesores de educación especial de la zona fueron reubicados en otros planteles y dejó de prestarse el servicio de educación especial. Los padres de los niños que necesitaban este tipo de atención buscaron —en muchos casos, en vano— opciones para que sus hijos fueran educados. Esta decisión facilitó el trabajo a los maestros de la escuela Héroes del Norte, pues ya no tuvieron que atender a alumnos de educación especial.





# La gestión exitosa del profesor Astudillo, un director nonagenario

---

**María del Carmen Sánchez Fimbres (2010)**

Este caso narra las prácticas exitosas de liderazgo y gestión escolar de un director de una escuela preparatoria que tiene más de 90 años de edad.

Éste es un caso de éxito escolar de un director que ha dirigido dos escuelas en una pequeña población ubicada en un estado al norte de la República mexicana. La trayectoria como director ha sido —y es, hasta hoy— admirable, ya que ha tenido la oportunidad de dirigir y levantar dos escuelas en la misma ciudad con excelentes resultados. La primera que dirigió fue una escuela de nivel básico y la segunda de nivel medio superior. Él, a pesar de su edad avanzada —93 años—, continúa al frente de la dirección. Este profesor se caracteriza por haber logrado en las escuelas un alto nivel académico y una excelente disciplina.

El profesor Astudillo dejó una de las dos direcciones escolares para continuar con sólo una. Esto sucedió en 1994, año en que decide separarse de sus funciones como director en la escuela de nivel básico, la cual, a su salida, es reconocida por sus altos promedios, su aprovechamiento académico, su excelente disciplina y sus instalaciones de calidad. A partir de ese día, el profesor Astudillo, originario de un pueblo del sur del país, se dedicó a dirigir únicamente la escuela de

nivel medio superior. Esta decisión fue tomada debido al pesado trabajo que demandaba el dirigir dos escuelas de forma simultánea, una en turno matutino y la otra en turno vespertino, además del hecho de que su edad avanzada ya lo limitaba para poder continuar con el doble turno.

Una vez entregada la dirección de la escuela de nivel básico, el profesor Astudillo dedicó todo su tiempo a la dirección de la preparatoria que él fundó en el año 1978, respondiendo así a la necesidad de contar con escuelas privadas de nivel medio superior en la localidad.

El profesor Astudillo comenta que no se arrepiente de haber dedicado su vida al magisterio, aun cuando su sueño era ser médico; según él, esa era su verdadera vocación. Así, el destino decidió otra vida para él y empezó a ejercer como maestro en un puerto del estado de Guerrero. Después se trasladó, como ya mencionamos, a una población del norte del país, lugar donde hizo toda su vida, no sólo profesional, sino también familiar, pues orgullosamente tuvo siete hijos —uno de los cuales, lamentablemente, murió, mientras el resto es profesionista—. Inició su labor educativa el 27 de noviembre de 1948.

El profesor Astudillo ha visto pasar por su escuela más de 50 generaciones de alumnos, entre los cuales sobresalen dos gobernadores del estado. La lista de sus alumnos destacados es larga: médicos, ingenieros, entre otros. Quizá no recuerda a todos por nombre, “pero sí en su corazón”. El profesor comenta que la profesión de maestro, actualmente, ha cambiado por completo, hace mucho tiempo la persona que “le entraba”, lo hacía por amor. Añade: *Voy a ser franco: a los maestros de ahora les gusta más la política que estar frente a un grupo; los que se dedican a eso nada más, son muy buenos.*

El profesor menciona que lleva 72 años de ejercer su labor de maestro y director. Esto le ha permitido ser homenajeado en vida, pues una calle de la ciudad lleva su nombre; asimismo, la plaza cívica de la máxima casa de estudios de la localidad también fue distinguida con su nombre en 2008.

Una de las necesidades educativas que presentaba esta población al norte del país en el año de 1978 era la de contar con una escuela de nivel medio superior que proporcionara formación de excelencia a aquellos estudiantes que no deseaban incursionar en planteles con bachillerato técnico. Para solucionar este problema, el profesor Astudillo gestionó ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) la autorización para la creación de una nueva preparatoria federal.

Después de muchos trámites, el profesor vio materializarse el sueño de la nueva preparatoria, que fue inaugurada, como se recordará, en el año de 1978, y ha funcionado sólo en el turno vespertino. Su funcionamiento en un único turno fue debido a que los profesores con los que podía contar para formar la planta docente trabajaban por las mañanas en otras instituciones educativas; además, esta opción brindaba a los maestros una oportunidad de obtener ingresos adicionales.

Esta escuela es de propiedad federal, pero es administrada con las cuotas que son pagadas por los padres de familia de cada alumno y, a veces, se obtienen más recursos con rifas anuales. Con esas mismas cuotas, año con año, el profesor Astudillo se ha encargado de ir ampliando los espacios de estudio: biblioteca, auditorio, laboratorio, aulas, baños.

Una noche de verano de 2006, un grupo de adolescentes incendió el edificio de la preparatoria. Una de las principales preocupaciones del director fue iniciar el semestre que estaba por dar comienzo. Para hacer esto, negoció con los directores de algunas escuelas primarias vecinas que le prestaran aulas por las tardes, luego realizó actividades para recaudar fondos, como colectas entre el alumnado, rifas y donaciones de los padres de familia y exalumnos. Así se reunieron los fondos suficientes no sólo para reconstruir las áreas dañadas, sino además para incrementar el número de aulas y construir un segundo piso.

Este incremento en la matrícula fue propiciado por el reconocimiento de diferentes universidades a la excelente formación académica de los estudiantes egresados de la preparatoria, lo cual se reflejaba en la obtención de primeros lugares en las diferentes disciplinas de los concursos en que la escuela participaba. Aunado a esto, estaba la exigencia en el cumplimiento de puntualidad, aseo, uniforme, civismo y respeto que se inculcaba a los alumnos de la preparatoria. Estos aspectos siempre son bien vistos por los padres de familia, ya que constituyen una aportación fundamental a la formación de sus hijos. Esto distinguía a la preparatoria de la otra escuela de nivel medio superior de la localidad. Hoy en día, se cuenta con una tercera escuela de nivel medio superior.

Queremos referirnos ahora a una situación de violencia que se vivió hace dos años en la ciudad, en la cual se enfrentaron, con armas de fuego y alto calibre, sicarios y policías estatales y locales afuera de esta preparatoria. Por casualidad ocurrió ahí, precisamente en horas en las que todo el alumnado se encontraba

por iniciar la primera clase. Fueron momentos de caos, hubo llanto y pánico entre los estudiantes, maestros, administrativos, conserjes y el mismo director.

Una vez terminada la balacera, un grupo de policías entró a revisar los salones porque uno de los sicarios se les había escapado y sospechaban que estaba en el plantel. Con la compañía del director, los policías revisaron salón por salón, pero sólo encontraron alumnos llorando y en estado de conmoción y terror. Mientras el director les expresaba palabras de consuelo, también les avisaba que el peligro había pasado. La comitiva llegó a los baños, lugar al que algunos alumnos se dirigieron rápida y automáticamente al momento del enfrentamiento, a causa del ruido ensordecedor de los disparos, con la intención de protegerse de las ráfagas de fuego. Al llegar a los baños, observaron que las puertas se encontraban cerradas. El director, con decisión, se dirigió y tocó primero la puerta del baño de hombres, pidiendo con voz fuerte que salieran todos los que se encontraban adentro, anunciando que todo estaba bien. Uno a uno los jóvenes fueron saliendo aterrorizados, pero paulatinamente regresaron a la calma. En seguida, el director y los policías tocaron la puerta del baño de mujeres, pero nadie respondió; minutos después, quitaron el seguro y empezaron a salir jóvenes de ambos sexos, pero extrañamente, con las manos en alto y con un semblante de gran temor. Repentinamente, el director grita: “¡Éste es el sicario, éste no es alumno de aquí!”, y lo señala de forma firme y valiente. Inmediatamente, el sicario fue aprehendido por los policías estatales. El detalle fue que el director descubrió al sicario a pesar de que éste era una persona muy joven y que traía en ese momento el uniforme de la preparatoria. El sicario le había quitado la camisa blanca y el pantalón negro a uno de los estudiantes que se refugió en el baño de mujeres y se lo puso para pasar desapercibido y confundirse con los estudiantes. La razón de la tardanza para abrir la puerta del baño es que el sicario estaba guardando su arma en el depósito del sanitario. Quiso confundir a los policías para que no lo reconocieran por la vestimenta, pero no contó con que el director lo iba a identificar por su cara. El profesor Astudillo, desde el inicio del semestre, identifica a cada uno de los alumnos. Según lo narrado por los alumnos y maestros que estuvieron presentes, al director no le importó arriesgar su integridad física al señalar al sicario; él actuó sólo por la firme convicción de colaborar con la justicia.

Se realizaron algunas entrevistas preguntando a los padres de familia de alumnos y exalumnos, así como a maestros, sobre la preparatoria dirigida por el profesor Astudillo. He aquí los comentarios de los padres de familia:

*Quise que mi hijo estudiara en esta preparatoria porque cuidan mucho el nivel académico y la responsabilidad de los profesores.*

*Con las bases que adquirió mi hijo en la preparatoria, logró obtener el primer lugar en el examen de admisión de la universidad, motivo por el cual lo distinguieron con la máxima beca que ofrece esa institución de nivel superior.*

*En la preparatoria, mi hijo se ha vuelto muy responsable y ha obtenido muy buenas calificaciones. Creo que le gusta la forma de enseñanza.*

*Me ha gustado mucho el seguimiento que dan a los alumnos cuando andan mal, los asesoran hasta lograr que aprueben las materias.*

*Estoy muy satisfecha con los progresos de mi hija, siempre hace las tareas, nunca quiere fallar. Antes, cuando estaba en secundaria, las hacía sólo cuando quería.*

*En mi experiencia con la preparatoria, considero que tienen muy buen nivel académico, aunque a mi hijo lo expulsaron por un mal comportamiento y bajo desempeño, me hubiera gustado que terminara la prepa ahí y que le dieran otra oportunidad.*

He aquí los comentarios de los estudiantes:

*A pesar de que nos exigen mucho todos los maestros, estoy muy contenta: la disciplina la toman muy en cuenta, se aseguran que los maestros lleguen a dar su clase, la dirección cuida que los alimentos que consumimos sean nutritivos, que estemos cómodos en los salones aunque haya frío, pues hay calentadores en cada salón.*

*El director siempre está pendiente de todo, se presta para el diálogo, no nos permite estar fuera de un salón, siempre nos mete a clase. Si no traemos el uniforme completo, siempre nos llama la atención. A los maestros les exige puntualidad. El director me inspira respeto, además, aplica siempre las reglas y está pendiente de todo, si faltamos a clase nos da tres días para justificarlo, pero tienen que venir los papás, si no, no es válida la justificación. Me gusta que nos platique sus anécdotas sobre lo que funcionaba antes y que tenga bien checaditos a todos los maestros.*

Los exalumnos nos compartieron los siguientes comentarios:

*Me siento muy orgullosa de haber egresado de la preparatoria. Todo lo que me enseñaron me ha servido para salir muy bien en mi carrera de licenciado en Administración. Los maestros son excelentes y cumplidos, el director estaba pendiente de todo; si se pudiera, regresaría a la prepa.*

*El mejor maestro es el de matemáticas. Con todo lo que me enseñó, he podido salir muy bien en mi carrera de Ingeniería en Mecatrónica. Todos son buenos, pero el mejor es el profesor de matemáticas. El director nos visitaba frecuentemente en los salones a darnos avisos y a cerciorarse de que todo estuviera bien. Lo que no me gustaba era que no podíamos salir de la prepa hasta que llegara la hora de la salida.*

Se entrevistó también a maestros que actualmente laboran en la preparatoria. Éstos son sus comentarios:

*Al profesor-director le han tocado épocas en donde él pudo tomar decisiones sin la intervención del sindicato, lo cual le dio autonomía para decidir lo mejor para la escuela. Tengo diecinueve años de conocerlo y se distingue por su dedicación y una personalidad que impone y que inspira obediencia. A pesar de su exigencia, no me inspira miedo porque sabe tratar muy bien a las personas, además responde por los maestros cuando es necesario. Yo, como maestro, saco de la clase, del aula, a los alumnos que son distractores para los demás. Hasta que no se habla con los padres y con el mismo alumno, no lo vuelvo a aceptar en la clase, esa labor la hace el director. Lo que yo mejoraría de la escuela es que cada uno de los maestros diera el extra... aunque eso tiene que venir de la persona... y más trabajo en equipo.*

*Tengo más de diez años trabajando en la prepa; trabajo en un ambiente laboral muy agradable con los demás maestros y el director; a pesar de que éste nos exige mucho, nos lleva a hacer mejor nuestro trabajo. Yo laboro también por las mañanas en la otra escuela de nivel medio superior impartiendo las mismas clases, pero aquí soy mejor maestro, aquí me exigen más que en el otro plantel.*

Se entrevistó también al director Astudillo:

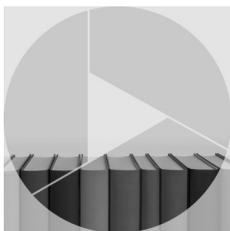
*Mi principal función es poner el ejemplo antes que nadie. Esta enseñanza la adquirí desde pequeño por parte de todos mis maestros, directores e inspectores. Tuve excelentes maestros que me formaron y dejaron muy claro lo que es ser un verdadero maestro. Soy una persona muy metódica, aunque tengo el horario inverso, ya que planeo todo de noche, mantengo mi mente ocupada de forma nocturna y duermo en la mañana. A mi edad, tengo casi 94 años, sigo activo a pesar de los años, tengo los achaques normales de mi edad, pero nada que me impida seguir laborando, a pesar de haber tenido una operación quirúrgica de corazón ya hace algunos años, me mantengo saludable para mi edad, como de todo tipo de alimentos excepto picantes, y evito el estrés.*

*En mi trabajo como director estoy muy pendiente de todo, la clave del éxito es una buena planeación. Me cercioro que todo esté estrictamente planeado, de principio a fin, cada semestre, y vigilo que lo programado se cumpla al pie de la letra y todo esto se logra muy apegado a un fuerte trabajo de equipo. Esta planeación es comunicada a los alumnos, maestros, personal administrativo y padres de familia. A los maestros les doy seguimiento sólo las primeras dos semanas de clases y con eso es más que suficiente para darme cuenta que van a trabajar bien, si alguno de ellos falla, inmediatamente se habla con él para saber los motivos. Utilizo la persuasión para que se corrija; no ando detrás de nadie, únicamente me cercioro de que quede clara la responsabilidad tan grande que tiene cada uno de los maestros. Algo curioso que sucede es que, cuando entro a la sala de maestros, saludo a los maestros que se encuentran ahí e inmediatamente todos salen a sus ocupaciones, sin necesidad de ordenarles absolutamente nada. Cada uno sabe lo que tiene que hacer.*

*Para la selección de maestros es muy importante el perfil de formación profesional; únicamente se contratan maestros con el perfil correcto, ése es un aspecto muy importante, ya que la planta de maestros debe ser muy capacitada y tener suma responsabilidad. Una vez seleccionados y contratados los maestros, realizo reuniones periódicas con ellos para valorar el porcentaje de aprovechamiento de los estudiantes y con ello poder establecer estrategias de nivelación académica. Sé que todos me ven con respeto y obediencia, y eso lo atribuyo a las pláticas frecuentes que tengo con ellos, donde les manifiesto la importancia de la puntualidad, cumplimiento y buen trato a los estudiantes. La comunicación es un aspecto muy importante para que se dé cumplimiento a lo que se manda.*

*Acostumbro visitar a todos los grupos y hablarles con sinceridad. Cuando se presenta algún problema con un estudiante y maestro, hablo primero con el alumno, después con el maestro. Si la situación lo requiere, se hace la confrontación alumno-maestro en mi presencia para analizar la situación y buscar la mejor solución al conflicto y poder llegar a un buen acuerdo y, de esta forma, lograr que el alumno se reivindique. Cuando es necesario, se habla también con los padres de familia para ayudar a la mejor solución del problema. Considero que es muy importante para un alumno que está fallando abordar todos los aspectos que estén rodeando a la problemática para ayudar más al alumno para su corrección. Si un alumno no responde, es debido a que no quiere asumir su responsabilidad y esto genera la expulsión. Hasta el día de hoy han sido muy pocos esos casos de deserción y expulsión, la gran mayoría de los jovencitos responden de forma positiva cuando se habla con ellos.*

*Como un comentario adicional puedo agregar que los sistemas educativos que tienen sindicato son un fracaso, sólo se preocupan por el bienestar del maestro, olvidando el propósito primordial que es velar por la buena educación de los estudiantes. Considero que la labor de dirección, para que tenga éxito, es tener un alto compromiso con la educación y gran pasión para llevarla a cabo. Eso también permite disfrutar la labor de forma plena y, por lo mismo, puedo mencionar que me siento muy satisfecho con lo que hasta hoy he realizado. Si el ser supremo me lo permite, lo continuaré haciendo con el mayor de los gustos.*



Formación docente y directiva  
a través del empleo de casos de enseñanza  
se terminó de imprimir en enero de 2021,  
en los talleres de Impresos Almar S.A. de C.V.

Netzahualpilli 120,

col. Estrella del Sur, 09820 CDMX.

Las tipografías utilizadas fueron Utopia STD y Raleway,  
el cuidado de la obra estuvo a cargo de  
Newton Edición y Tecnología Educativa.

El tiraje consta de 500 ejemplares.



**José María García Garduño** estudió la carrera de profesor de educación primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la licenciatura en psicología clínica y maestría en educación en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México; una maestría en administración educativa en la State University of New York-Albany, y un doctorado en educación con énfasis en administración y liderazgo educativo en la Ohio University. Ha sido profesor de las Universidades: Pedagógica Nacional, Iberoamericana, Ciudad de México, Autónoma de Morelos, Autónoma de Baja California y Autónoma del Estado de Hidalgo. Actualmente es profesor de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

---

El propósito de este texto es contribuir a la formación inicial y desarrollo profesional de docentes y directivos a través del empleo del método de caso e incidentes, como lo recomiendan las tendencias contemporáneas en la formación docente. Un fin complementario es dar a conocer la mirada de los docentes y directivos a los problemas que enfrentan en su práctica profesional en las escuelas de educación básica y bachillerato de algunas regiones del país.

El método de caso es una estrategia poderosa para enseñar de manera constructivista y llevar la realidad profesional al aula para enseñar a pensar como docentes a los maestros en formación. Asimismo, constituye un método ideal para hacer que las reflexiones individuales y colectivas sean el motor del cambio y mejora de la práctica profesional de docentes en formación, de docentes y directivos, noveles o experimentados.