



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- HIDALGO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO PRÁCTICA  
EDUCATIVA

“LIDERAZGO DIRECTIVO  
ESTRATÉGICO-INTERPERSONAL:  
MOTOR Y EJE DE UN COLECTIVO ESCOLAR”

TESIS QUE PARA OBTENER  
EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A  
ESTELA CORNEJO GÁLVEZ

DIRECTOR DE TESIS  
MTRO. ANTONIO ZAMORA ARREOLA

PACHUCA, HIDALGO.

OCTUBRE - 2006.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- HIDALGO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO PRÁCTICA  
EDUCATIVA**

**“LIDERAZGO DIRECTIVO  
ESTRATÉGICO-INTERPERSONAL:  
MOTOR Y EJE DE UN COLECTIVO ESCOLAR”**

**TESIS QUE PARA OBTENER  
EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**P R E S E N T A  
ESTELA CORNEJO GÁLVEZ**

**DIRECTOR DE TESIS  
MTRO. ANTONIO ZAMORA ARREOLA**

**PACHUCA, HIDALGO.**

**OCTUBRE - 2006.**

## *AGRADECIMIENTOS*

*Al Maestro Antonio Zamora Arreola por su invaluable compromiso y apoyo profesional durante el proceso de la maestría y, en particular, para la construcción de mi tesis.*

*A los Maestros Alfonso, Alfredo, Marisol y Trinidad, quienes con su lectura, observaciones y sugerencias hicieron posible la afinación de este documento ¡mi gratitud!*

*A la Doctora Alma Elizabeth Vite Vargas, por la inagotable energía positiva que siempre me transmitió, lo que me impulsó a concluir la maestría.*

*Al Licenciado Oziel Serrano Salazar, por su invalorable apoyo al brindarme las condiciones laborales para terminar la maestría ¡mi agradecimiento!*

*Al Director y a los Profesores de la escuela primaria donde realicé la investigación, por su disposición y colaboración ¡mil gracias!*

*A mis Asesores de la maestría especialmente a la Maestra Cecilia Roldán Ramos, por el privilegio que tuve de que compartieran conmigo sus conocimientos y experiencias, ¡mi reconocimiento!*

*Al Profesor Artemio Escamilla Pérez, por animarme a no desistir al inicio de la maestría y por sus valiosas sugerencias al presente documento.*

*A mis compañeros del grupo de maestría, especialmente a Paty, Rita, Blanca y Lázaro, les agradezco haber compartido conmigo momentos inolvidables de angustia, temor y alegría durante nuestro proceso de formación.*

*Muy especialmente a mi esposo  
José Luis y a mis hijas  
Anayatzin, Sheila y Salma, por su  
amor y comprensión, fuerza  
principal para concluir la  
maestría ¡los amo!*

## INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
APROXIMACIÓN ANALÍTICA AMPARADA EN DIVERSOS RECURSOS EPISTEMOLÓGICOS: ADSCRIPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	9
CAPITULO I. LA ESCUELA: ESPACIO COLECTIVO DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE.....	32
1. <i>Del trabajo ordinario al trabajo colectivo planeado estratégicamente.....</i>	33
2. <i>La actualización permanente es dentro del Consejo Técnico.....</i>	47
3. <i>Teníamos que llegar a la investigación.....</i>	57
4. <i>Dirigir el trabajo de cada grado.....</i>	64
5. <i>¿En ésta clase cómo le entramos?.....</i>	67
6. <i>Para que estén orgullosos de nuestra identidad.....</i>	72
CAPITULO II. LO FUNDAMENTAL ES EL DIRECTOR.....	76
1. <i>Ésta es la columna vertebral de mi formación docente y directiva: formación formal-experiencia profesional y participación en movimientos magisteriales.....</i>	78
2. <i>Aquí el director es otro rollo: es un líder.....</i>	90
3. <i>Necesidad de dirección. "el director nos ha dado todo para volar y no queremos hacerlo".....</i>	111
CAPITULO III. MARCO IDEOLÓGICO DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR: INTENCIONALIDAD POLITICA DEL LIDERAZGO DIRECTIVO Y DEL TRABAJO COLEGIADO.....	125
1. <i>Procesos históricos y personales de adscripción en los que se sustenta el marco ideológico.....</i>	129
2. <i>Educar en un ambiente distinto: en la libertad y para la libertad.....</i>	132
3. <i>Dejar el papel operativo del docente para transformar la práctica.....</i>	146
4. <i>Lo que nos une es el trabajo pero más la situación política sindical.....</i>	154
5. <i>La libertad como estrategia de control de la institución..</i>	171
REFLEXIONES FINALES.....	189
BIBLIOGRAFÍA.....	198

## INTRODUCCIÓN

La escuela como organización social, no puede ser concebida como un organismo cerrado y estático porque implicaría verla como autosuficiente e ignorar que el contexto social configura su función ya sea positiva o negativamente; en sí, es una organización viva que se define por los actores que la componen y sus relaciones, en interacción con el contexto en el que se desarrolla, el cual le imprime características particulares que le dan un estilo único e irrepetible; y a la inversa, la institución influye en el mundo social en que se encuentra, es decir, hay una configuración recíproca entre la escuela y el mundo social.

Sin embargo, en mi experiencia como docente y como asesora en algunos programas de actualización docente, la escuela es vista como algo instituido e inmutable, de ahí que se promuevan Cursos Nacionales, Talleres Generales, Cursos Estatales, Talleres Breves o Cursos de alguna asignatura en específico, desde afuera y desde arriba sin considerar la singularidad de cada institución; en consecuencia, dichos cursos o talleres responden más a un ideal del ser maestro que a las necesidades reales de los docentes, puesto que no existe un modelo que capte la riqueza de todas las situaciones que se gestan cotidianamente al interior de las instituciones, porque cada directivo, cada docente y cada alumno tienen una historia específica, que hacen a cada institución única, por lo cual no es posible instituir una propuesta universal de formación permanente.

No obstante, hasta el momento las autoridades educativas insisten en la universalización de las propuestas educativas, lo que ha traído como resultado simulaciones y cambios aparentes que en nada han beneficiado a la educación; porque si los docentes son los sujetos que concretizan todo curso o taller educativo, por qué no hacerlos partícipes del diseño de su propio proceso de formación y actualización; en este sentido, al participar en diversos programas de actualización se suscitó en mí la inquietud de investigar si los maestros que asistían a los cursos de actualización lograban interrelacionar los elementos teóricos adquiridos en los cursos o talleres con sus prácticas cotidianas o cuáles eran las dificultades que tenían para

relacionar teoría-práctica; de ahí que cuando tuve la oportunidad de ingresar a la maestría en la UPN en el 2003, diseñé un anteproyecto de investigación centrado en tal temática, cuya intención era investigar si los docentes lograban resignificar la enseñanza de las matemáticas a través de los cursos de actualización.

Con tal propósito, en el 2004 inicié mi investigación de corte interpretativo, en la escuela primaria "Independencia" ubicada en el Valle del Mezquital, integrada por 1 director, 1 subdirector, 18 maestros frente a grupo, 1 maestra de inglés, 1 maestro de educación física, 1 secretaria y 2 intendentes; de la cual hoy presento los resultados y hallazgos de tal proceso, aunque no del tema inicial, pues al parecer, mi interés en la actualización docente fue cambiando en el proceso de investigación, quizás sólo respondía al largo tiempo que trabajé en programas de actualización de los maestros en servicio; y sobre todo, porque no es posible imponer un problema a un contexto determinado, en consecuencia, durante el desarrollo de la investigación mi tema de estudio sufrió una serie de movimientos hasta construir el objeto de estudio: *Liderazgo directivo estratégico- interpersonal: motor y eje de un colectivo escolar*, que expongo en la siguiente tesis.

Tesis, que expone como el liderazgo directivo estratégico-interpersonal del profesor Alejandro impulsa e institucionaliza el trabajo colegiado como posibilidad de formación permanente de los docentes que laboran en la escuela primaria "Independencia", mediante un discurso y acción que de manera estratégica e interpersonal despliega técnicas de poder muy finas como la seducción, la persuasión y la condescendencia, que generan la aparente disolución de verticalismo y coerción, logrando no sólo el consenso y mayor compromiso de los docentes hacia el trabajo sino admiración, reconocimiento y lealtad hacia el director; potenciado por determinados ideales como: educar para la libertad, transformar la práctica docente, la dirección horizontal, maestros democráticos, etc., que son la fuente de identificación y vínculo entre director- maestros y resultado no sólo del imaginario social que pesa sobre la cultura magisterial sino de la historia personal y profesional de cada sujeto y especialmente del director, quien al ser egresado de una Normal Rural, con la maestría en Administración Educativa de la UPN Ajusco y con la experiencia de ser director desde el primer año de servicio, disemina en cada una de

las actividades que organiza o participa las experiencias significativas construidas en dicho proceso de formación imprimiéndole un sello distintivo a la institución a su cargo.

En este sentido, el cuerpo de la tesis se estructura así: introducción, adscripción teórico-metodológica de la investigación, tres capítulos, reflexiones finales y bibliografía; apartados que sin duda alguna son interdependientes entre sí, pues en conjunto se llega a la comprensión no sólo de los resultados y hallazgos de la investigación realizada sino de todo el proceso de construcción del objeto de estudio; pero a su vez cada apartado puede comprenderse en sí mismo.

A partir de tal estructura, es posible advertir que antes de desarrollar cada uno de los capítulos creí pertinente, dedicar un espacio específico para hacer una retrospectiva de la construcción del objeto de estudio a partir de una investigación de corte interpretativo y de los métodos e instrumentos metodológicos que me permitieron recuperar la información, así como los movimientos que se generaron tanto en el objeto de estudio como en la metodología empleada, en función de que ambos se fueron construyendo y ajustando en el proceso de investigación; en sí, es una narrativa que deja entrever los avances, retrocesos y cambios de todo el proceso de investigación denominada: *“Aproximación analítica amparada en diversos recursos epistemológicos: adscripción teórico-metodológica de esta investigación”*.

Posteriormente, se encuentran los tres capítulos denominados: *“La escuela: espacio colectivo de formación permanente del docente”*; *“Lo fundamental es el director”* y *“Marco ideológico del consejo técnico escolar: intencionalidad política del liderazgo directivo y del trabajo colegiado”*, los cuales se construyen a partir de las categorías principales e incluyentes de la matriz de categorías, cuyo soporte y manejo de términos, sentidos y significados, emergen esencialmente de las aportaciones de los entrevistados, de los documentos, de las pláticas informales, de las observaciones y por supuesto del intérprete, sin dejar de lado que tengo una historia personal y profesional que configuran mi visión de la realidad estudiada; para lo cual traté de mantener un distanciamiento descriptivo y analítico necesario en todo el proceso de investigación.

El primer capítulo titulado: *La escuela espacio colectivo de formación permanente del docente*, hace énfasis en cómo la llegada del actual director fue trascendental para la escuela primaria “Independencia”, ya que su liderazgo directivo estratégico-interpersonal, ha posibilitado la formación y actualización permanente de los docentes mediante el impulso del trabajo colegiado dentro del Consejo Técnico de esta escuela; espacio en el que surgen proyectos de investigación e intervención, la planeación por grado, la comisión técnica y los sábados culturales, como espacios y estrategias que si bien han permitido que los docentes tengan la oportunidad de intercambiar experiencias teórico-prácticas en distintos ámbitos tanto dentro como fuera de la institución, también son un dispositivo que estimulan la formación permanente de cada docente, si así lo desean, puesto que nadie forma a otro, porque la formación es un proceso de reflexión sobre sí mismo, es estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición<sup>1</sup>. No obstante, el estilo del liderazgo directivo que subyace al trabajo colegiado en dicha institución no es fortuito, sino que es resultado de la interacción líder- maestros-contexto, de ahí que su manifestación dé cuenta del entrecruzamiento de significados, sentidos, deseos e intereses construidos a lo largo de la historia de vida del director y de los maestros, lo cual se aborda en el capítulo II.

El segundo capítulo titulado: *Lo fundamental es el director*, plantea brevemente de cómo el impulso e institucionalización del trabajo colegiado que se lleva a cabo en la escuela primaria “Independencia”, responden evidentemente al liderazgo directivo estratégico-interpersonal que ejerce el profesor Alejandro en la escuela primaria “Independencia”. El cual se construye sobre ciertos ideales, creencias, valores e intereses, anclados a un imaginario social del ser docente pero sobre todo la trayectoria personal y profesional del director Alejandro, cuyos rasgos esenciales son: procedente de clase media acomodada afín a la política local, egresado de Normal Rural, estudios de Licenciatura en Educación Primaria y Maestría en Administración Educativa en UPN, participación activa en algunos movimientos magisteriales y afiliación a partido de oposición; experiencias que complementadas con lo

---

<sup>1</sup> Gilles Ferry, “La formación dinámica del desarrollo personal”; en *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997; p. 54.

establecido por el marco normativo y jurídico de la función directiva y las tendencias sobre gestión escolar, sin duda han configurado su ser, su saber y su saber hacer.

Sin que esto signifique que dicho liderazgo se reduce a lo que el director es o posee (características personales) sino a la forma en que el director orienta su comportamiento en función de los sujetos que laboran allí y de las condiciones existentes, ya que tales valores, creencias, intereses, ideales y concepciones son compartidos con la mayor parte de docentes de la institución, identificación que no es accidental porque algunos son egresados de normales rurales o han estudiado la licenciatura en la UPN, al igual que el director, es decir, comparten el mismo espacio social, de ahí, el entrecruzamiento de sentidos y significados que dan forma al trabajo colegiado y al ejercicio del liderazgo directivo del profesor Alejandro.

Desde esta perspectiva, dicho liderazgo se caracteriza por promover el trabajo colegiado mediante diversos valores, creencias, ideales e intereses como: relaciones horizontales; énfasis en la libertad personal, académica y laboral dentro de la institución; consenso versus imposición; facilitación de la interacción social entre los maestros, brindar atenciones y apoyo cuando se lo solicitan; ser amable, sonriente y comprensivo; invitar al trabajo en lugar de ordenar; promover el respeto; ser accesible, no juzgar, motivar al trabajo, pero sobre todo, buscar las estrategias idóneas para establecer alianzas y no divisiones entre los maestros y la sutileza de basar sus propuestas en acuerdos y consensos cimentados en los significados compartidos en lugar de disposiciones imperativas; actitudes que fueron generando vínculos afectivos, un ambiente de compañerismo y de confianza, mayor compromiso hacia el trabajo, y principalmente reconocimiento y lealtad hacia el director, en correspondencia por las deferencias que el director tiene hacia ellos.

No obstante, la identificación y vínculo entre el director y algunos maestros es tan profunda que la presencia del mismo ha llegado a ser vital para el desarrollo de toda actividad, académica, social, cultural, sindical, etc, de dicha escuela primaria; es decir, el director no sólo ha ido adquiriendo un papel central en todas las actividades que se realizan sino ha despertando admiración, reconocimiento y lealtad de los maestros hacia él; a tal grado, de existir una relación de dependencia recíproca director-maestros.

En otras palabras, si bien es cierto ha logrado que los docentes se sientan a gusto de estar trabajando en dicha escuela, el lazo afectivo que los une y del cual depende todo parece ser indisoluble, ya que cuando el director tuvo que ausentarse de la institución por motivos de tipo personal, el trabajo colegiado empezó a presentar ciertos signos de crisis como fisuras en los lazos afectivos y prácticos entre algunos maestros (confrontaciones, inconformidades, intolerancia y énfasis en las diferencias); falta de una orientación clara y precisa del trabajo a realizar; inseguridad en lo que hacen, etc., signos que muestran la posibilidad de la disgregación del colectivo y el naufragio de la organización ante la falta de la investidura directiva; lo que hace evidente, por un lado, una necesidad de dirección de los maestros hacia el director y por el otro, que dicho lazo afectivo es hacia la persona y no hacia el cargo, situación que representa una gran contradicción con los valores, concepciones e ideales que se privilegian al interior del grupo que es lo que fundamenta el trabajo colegiado y el liderazgo del director, ideología que profundizo en el capítulo III.

El tercer capítulo, titulado: *Marco ideológico del consejo técnico escolar: intencionalidad política del liderazgo directivo y del trabajo colegiado*, el más significativo desde mi punto vista, pues es el que permite comprender el porqué del primer y el segundo capítulos, ya que es donde planteo cuál es la ideología que fundamenta el trabajo colectivo que se lleva a cabo dentro de la institución en sus diversas manifestaciones: proyectos de investigación e intervención, la planeación por grado, la comisión técnica, los sábados culturales así como la participación de los maestros en diversos Congresos, Talleres y Foros educativos fuera de la institución.

Ideología compartida que a su vez sustenta y nutre el liderazgo directivo estratégico-interpersonal ejercido por el profesor Alejandro, la cual se fundamenta en ciertos valores, creencias, ideales e intereses, que atraviesan su historia de vida; los que a su vez han encontrado resonancia con los maestros que trabajan en la escuela primaria "Independencia", conformando así un marco ideológico que unifica y une al grupo de docentes de dicha institución, pero sobre todo que no sólo moviliza y orienta cada una de las acciones de los docentes en el desempeño de su tarea en colegiado sino que sostienen el liderazgo directivo.

Marco ideológico que se caracteriza por: el deseo de transformar su práctica docente; dejar de lado el papel operativo del ser docente; ser mejores maestros; no centrarse en abordar contenidos sino en desarrollar habilidades, actitudes y valores; promover la actualización permanente del docente; educar en un ambiente distinto; educar en la libertad y para la libertad; establecer comunicación con la comunidad; una actitud de crítica hacia el SNTE, horizontalizar las relaciones entre los maestros y director; mayor compromiso hacia el trabajo; no suspender clases; respetar el tiempo establecido para los niños; en sí, en una serie de declaraciones o enunciaciones donde es posible advertir huellas de las políticas educativas que se han implementado en nuestro país principalmente a partir del Programa de la Modernización Educativa, del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica; de la Reforma Educativa de 1993, del Programa Nacional de Actualización Permanente, del Programa Nacional de Educación 2001-2006, etc., pero que para los maestros constituye un marco ideológico tanto de contención como de orientación para cada una de las actividades académicas, culturales, cívicas o sociales que realizan, las cuales tratan de concretarse mediante el trabajo colegiado y el liderazgo directivo.

Tres capítulos que en síntesis muestran cómo el estilo de liderazgo directivo del profesor Alejandro, resultado de la interacción líder-maestros-contexto, no sólo logra la institucionalización del trabajo colectivo en la escuela primaria "Independencia", como la posibilidad de la formación permanente de los docentes y el eje de las actividades académicas, administrativas y sociales que se realizan en la institución sino que también mediante su persona, discurso y acción disemina un mensaje que persuade a los maestros a alcanzar una serie de ideales, creencias, valores e intereses, resultado del entrecruzamiento de un imaginario social del ser docente que subyace a la cultura magisterial y de la historicidad de la formación personal y profesional de cada uno de los docentes y especialmente del director, quien a ser el símbolo de tales ideales, valores y creencias logra imponer su visión de mundo, sus costumbres y formas de hacer las cosas, favoreciendo el reconocimiento de su capacidad y dando lugar al desarrollo del liderazgo directivo estratégico-interpersonal, esencia que alimenta el colectivo escolar.

Finalmente, expongo las reflexiones finales respecto a la tesis construida, en las cuales enfatizo la esencia de los resultados y hallazgos de la investigación, cuya finalidad en primer lugar, es reflexionar que el liderazgo que ejerce el director Alejandro, no sólo es efecto de su historia de vida sino también está configurado por el marco normativo-jurídico respecto a la función directiva y las tendencias en el campo de la gestión escolar, los cuales privilegian que el director debe ser un líder en todos los sentidos; asimismo, su manifestación sólo es posible con determinados sujetos con los que se comparten estructuras de percepción y valoración semejantes y en un contexto específico, es decir, el liderazgo directivo estratégico-interpersonal del profesor Alejandro es resultado de la relación establecida entre los maestros y él, no atributo de su persona; en segundo lugar, hacer patente las posibilidades que la investigación brinda respecto a la práctica educativa, como la gran trascendencia que tiene el desempeño de un director en una escuela primaria para facilitar o bloquear la formación de los docentes, de ahí la importancia de la formación profesional de los sujetos que asciendan a una dirección.

## APROXIMACIÓN ANALÍTICA AMPARADA EN DIVERSOS RECURSOS EPISTEMOLÓGICOS: ADSCRIPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ESTA INVESTIGACIÓN.

La realidad educativa ha sido objeto de múltiples estudios e investigaciones, en las que originalmente se utilizaba el paradigma positivista empleado en las ciencias naturales, cuya finalidad es buscar los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos<sup>2</sup>; que aún cuando han posibilitado el desarrollo de la investigación educativa, los resultados de tales estudios cuantitativos y técnicos proporcionan un conocimiento relativo y parcelario de la realidad, por lo que han tenido poco éxito en la mejora y conocimiento cualitativo de la práctica educativa, en tanto ésta es una construcción social y no algo fijo ni inmutable como dicho paradigma la concibe.

No obstante, es una concepción que no sólo subyace al estudio de los fenómenos sociales sino a la formación de los docentes de educación primaria de nuestro país, razón por la cual miramos nuestra práctica docente como hecha, acabada y determinada por la estructura social, sin prestar atención a los individuos que la construyen día a día; concepción que orientó mi práctica durante más de 17 años como docente, quizá por eso, en los 10 años que estuve trabajando en diversos programas de actualización docente; primero como alumna y posteriormente como asesora; experimentaba la sensación de que algo no estaba bien, aún cuando coordinar cursos de actualización a maestros, directivos y supervisores de educación primaria, era una actividad que me agradaba y me brindaba múltiples satisfacciones; sin embargo, me percataba que muchas veces los maestros tomaban los cursos por obligación, en la espera de algún estímulo o por la emoción del momento, pero al regresar a sus escuelas se olvidaban de ellos o los dejaban de lado por no resultar significativos para su práctica cotidiana, entonces me preguntaba qué es lo que hace falta, en qué estamos mal o qué debemos hacer, interrogantes que estimularon en mí la inquietud de estudiar la maestría con el propósito de encontrar alguna respuesta a tales cuestionamientos, y sobre todo porque era necesario prepararme más, pues mi

---

<sup>2</sup> S.J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1992; p. 15.

trabajo requería de mayores elementos teóricos para un mejor desempeño, por ello, decidí no dejar pasar más tiempo y busqué inscribirme a la Maestría en la UPN-Hidalgo.

Con tales inquietudes, al entrar a la maestría elaboré mi anteproyecto de investigación, en el cual asumí como problema central mi constante preocupación: la influencia de la actualización docente en la enseñanza de la matemáticas en la escuela primaria, aunque debo reconocer que no tenía ni idea de la complejidad que significaba un proceso de investigación; no obstante, al ingresar al curso propedéutico de la Maestría, denominado: “Elementos teóricos y metodológicos de la investigación”, las lecturas me dieron la posibilidad de tener una lectura diferente de la temática plasmada en mi anteproyecto y empezar a definir el camino de la investigación, lo primero fue delimitar que ésta no debería ir orientada hacia la intervención cuyos propósitos son praxiológicos<sup>3</sup>, sino hacia la investigación y producción de conocimientos, es decir, la finalidad no era solucionar un problema o la búsqueda de optimización de la acción, sino la producción de conocimientos que es la intencionalidad de la investigación; en otras palabras, la investigación “es una indagación, una búsqueda de nuevo conocimiento y de nueva comprensión”<sup>4</sup>.

Diferenciación que advertí pero que me confundió, en función de que aún cuando mi interés plasmado en el anteproyecto era conocer cuál era la trascendencia de los cursos de actualización en la enseñanza de las matemáticas, también vislumbraba la intención de proponer qué se podía hacer para que el maestro diseñara situaciones que favorecieran la enseñanza de las matemáticas en el aula; es decir, de facto vinculaba la investigación con la intervención, ya que desde mi perspectiva toda investigación tenía que llegar a una propuesta de intervención, no obstante, el análisis de un mayor número de textos teóricos durante el curso me permitieron precisar y comprender que la investigación y la intervención tienen finalidades distintas, mientras la intervención tiene el objetivo de modificar, de transformar, cambiar o elucidar las prácticas cotidianas; la investigación tiene la intención de producir conocimiento o recrear las teorías, aunque en ningún momento son

---

<sup>3</sup> Jacques Ardoino, *Intervención e investigación*. Ponencia presentada el 11 de Septiembre de 1993, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 1993.

<sup>4</sup> Peter Woods, *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1988; p. 31.

procesos incompatibles sino complementarios pues para un proceso de intervención es necesario un proceso de investigación y una investigación puede ser la base para una intervención; así que, una vez diferenciados teóricamente tales procesos reconstruí mi anteproyecto de investigación y su metodología, pues lo que la maestría proponía era una investigación.

No obstante, tal distinción sólo fue el inicio de un proceso de construcción de la investigación, por lo que el tema de mi anteproyecto de investigación quedó en términos muy generales sin especificar claramente el objeto de estudio y con una visión muy determinista de los cursos de actualización sobre la práctica docente, dejando de lado, otros referentes de influencia como la experiencia de los maestros, las trayectorias de vida, el contexto institucional y el macrocontexto; por lo que la temática quedó enunciada así: resignificación de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria mediante la actualización docente.

En cuanto a la metodología de investigación, se empezó a definir con métodos e instrumentos acordes a una investigación interpretativa como: observaciones participantes a los maestros al interior del aula, específicamente en la clase de matemáticas, con el objeto de penetrar en lo más vital de la clase; entrevistas no estructuradas con los maestros para conocer su formación; charlas informales, un pequeño archivo para ir registrando lo que me pareciera interesante y el diario de investigador para registrar notas, acontecimientos, resúmenes etc., sin embargo, para este momento aún no tenía la más mínima idea de la complejidad que representaba cada método e instrumento de investigación; en sí, teóricamente sabía que la metodología no era una secuencia lineal sino un proceso que se iba a ir construyendo durante el desarrollo de la investigación, lo que también me causó inseguridad y temor, pues no daba crédito que una investigación no tuviera un proceso bien delineado y planificado; ya que como lo cité anteriormente mi concepción de investigación se configuraba desde una perspectiva positivista, donde tanto los pasos como los métodos e instrumentos se predeterminan desde el inicio de la investigación, sin embargo, temática y metodología momentáneamente quedaron así, fue a través de los textos del primer semestre de la maestría, el apoyo de los asesores y el intercambio de ideas con mis compañeros que comencé a reestructurar mis concepciones.

Para este momento empecé a comprender que la investigación a realizar no iba a buscar las causas o soluciones del fenómeno en estudio, sino a comprender parte de un entretrejido social que no puede ser explicado sólo a partir de la determinación de la estructura social sino también mediante la subjetividad de los sujetos que interaccionan en esa estructura social, en otras palabras, lo manifiesto y la esencia de los fenómenos, dimensiones de la realidad que el paradigma positivista no toma en cuenta por considerarlas no controlables, en sí la finalidad fue analizar articuladamente la relación integrada por la subjetividad social y la determinación estructural del contexto histórico donde se desarrolla el fenómeno en estudio.

Desde esta perspectiva, el paradigma idóneo para sustentar la investigación realizada en la escuela primaria "Independencia", era el de corte interpretativo, cuyo principio esencial es interpretar y comprender la realidad social desde la perspectiva de los actores, tanto en su forma exterior como esencial, en función de que mi intención era acceder no sólo al aquí y ahora del fenómeno de estudio o la mera apariencia, sino ir más allá de lo que mis sentidos son capaces de percibir, interpretar los significados y sentidos de toda acción social en un contexto específico; es decir, no sólo el cómo sino el porqué y para qué de las acciones, o sea, las intenciones, motivos y concepciones que hay detrás de las acciones que realizan los maestros y el director en la escuela primaria; no para establecer leyes universales como la ciencia natural sino para comprender lo que sucede en un espacio concreto y singular, con unos sujetos en particular que se configuran recíprocamente.

A partir de tales consideraciones, puedo expresar que la metodología a seguir en el desarrollo de la investigación, no fue una secuencia lineal, ni mecánica o algo ya establecido, sino que se fue gestando en el proceso<sup>5</sup>, es decir, el proceso de investigación fue constructivo, estratégico y creativo, en el que la flexibilidad, el ajuste y la interacción fueron sus tres características distintivas<sup>6</sup>, en función de que la metodología no sólo se fue construyendo sino ajustando durante el proceso de la investigación, dependiendo de las condiciones que se presentaban en la escuela primaria "Independencia" que fue el campo de investigación; claro, sin perder de vista que el trabajo tenía que ser riguroso; de ahí, que los hallazgos y resultados de dicha

---

<sup>5</sup> Ricardo Sánchez, *Enseñar a investigar*. México, CESU- ANUIES, 1995; p.59.

<sup>6</sup> W. Eisner, *El ojo Ilustrado*. Barcelona, Paidós, 1998; p. 199.

investigación, siempre dependieron de mi sensibilidad y capacidad como investigador para ir realizando la construcción metodológica en el proceso de investigación, lo cual requirió de un gran compromiso y dedicación.

Pero sobre todo de convicción, pues el proceso de investigación estuvo acompañado de un proceso de desequilibrio personal, ya que fue necesario poner entre paréntesis mis creencias, valores, concepciones, prejuicios, etc., que había construido a lo largo de mi trayectoria de vida acerca del fenómeno de estudio; y poner en tela de juicio o aceptar que estaba equivocada no fue fácil; sin embargo, ahora sé que es un proceso natural e inevitable en un proceso de investigación bajo un enfoque interpretativo, pues tenía que entrar al campo para observar cómo ocurren las cosas en su estado natural, sin presuposiciones para no manipular la información que recopilara, aunque también es cierto que “el esfuerzo por neutralizar nuestras opiniones personales, nuestro conocimiento e inclinaciones individuales, para abrirnos a la comprensión de los demás, la purificación total nos es imposible”<sup>7</sup>, pues en cierto sentido vamos a parar a donde queramos, no obstante, como la intención era comprender a los maestros y director desde el marco de referencia de ellos mismos, como investigadora tuve que distanciarme de mis suposiciones y prejuicios para evitar hacer todo juicio de lo observado y oído, lo que me permitió mantener una mentalidad abierta y flexible para asegurar que los métodos utilizados fueran lo más rigurosos posibles.

Desde esta perspectiva y viviendo dicho proceso de confusión y desequilibrio, al final del primer semestre de la maestría mi objeto de estudio quedó definido así: la resignificación de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria mediante la actualización docente, proceso de investigación fundamentado en el paradigma cualitativo interpretativo, como lo cité en párrafos anteriores, articulando a la fenomenología y a la hermenéutica, como dos enfoques que me permitieron no sólo comprender e interpretar significados de la acción social sino los motivos, intenciones y concepciones que subyacen a cada acción del director y de los maestros; con algunos métodos e instrumentos técnicos metodológicos de la etnografía como: observaciones participantes, entrevistas a profundidad, recopilación de documentos,

---

<sup>7</sup> Ibidem. p. 23.

diario del investigador, pláticas informales y libreta de notas; de los cuales cada uno tiene su propia complejidad, que enunciaré en su momento.

Métodos e instrumentos que organicé en función del objeto de investigación, primeramente, planeé iniciar con la observación participante al grupo clase, con la intención de describir las acciones, acontecimientos, lenguaje, conducta, actitudes y formas de organización de los alumnos y maestros, en sí, conocer el escenario y adentrarme a la cultura del grupo, a las formas de interacción y al sentido de la acción social, para después analizar minuciosamente una y otra vez y rescatar el sentido y significado de las prácticas observadas.

Paralelo a las observaciones dispuse hacer el acopio de documentos y llevar a cabo el diario del investigador en forma permanente durante el desarrollo de la investigación; información que posteriormente utilicé para poner en práctica el método de entrevista, como una herramienta que me permitió ampliar, profundizar o aclarar los hallazgos recopilados en las observaciones, documentos y diario del investigador; asimismo, consideré llevar una libretita de notas, para cualquier dato, observación o plática informal que surgiera espontáneamente; hasta aquí, todo estaba planeado aún cuando sabía de antemano que la metodología se iría ajustando en el camino, sin embargo, mi empeño en la certidumbre es algo con lo que tuve que luchar durante todo el proceso de investigación, pues una cosa era tener los elementos teóricos-metodológicos de la investigación y otra vivir la práctica investigativa.

En otras palabras, siempre sentí angustia, temor, inestabilidad, miedo a lo incierto, pero sobre todo cuando me pregunté en qué escuela voy a realizar mi investigación, con qué sujetos, cómo iba a empezar y la interrogante que más me daba vueltas en la cabeza era ¿cómo iba a iniciar el trabajo de campo?; angustia que fue atenuándose con las lecturas del “Seminario de investigación I”, las orientaciones de la Asesora del Seminario y el intercambio de ideas con mis compañeros de la Maestría, pero sobre todo con el acompañamiento del tutor, pues disminuyeron la distancia entre la inseguridad-seguridad para entrar al campo de investigación y concretar el saber hacer: la construcción y aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos para recopilar la información empírica en el campo de investigación, el análisis, la identificación y construcción de categorías.

Así, entre angustia, temor, ansiedad, y sin saber lo que me esperaba al hacer una investigación interpretativa, tomé la decisión de hacer la investigación en dos escuelas primarias, la “Francisco I. Madero” y la “Independencia”, ambas ubicadas en la misma localidad; la primera, la elegí quizá por ser la escuela ubicada en la cabecera municipal y porque conocía con anterioridad al director, lo que me hizo pensar que sería sencillo conseguir el permiso para hacer la investigación allí; la segunda, aunque está situada en una comunidad periférica de la localidad al parecer mi interés fue por el prestigio que tiene la escuela, además, de que también conocía al director, por lo que pensé que tampoco podía negarme el acceso a la institución.

Sin embargo, sentía ansiedad al pensar que podían darme el permiso para acceder a la escuela pero no a la información entonces ¿qué podía hacer?, pues estaba consciente que desde la fenomenología lo importante no era lo manifiesto, lo que mis sentidos eran capaces de percibir, sino la intención era ir más allá: a la realidad sustancial, lo que hay detrás de la acción de los sujetos, su intención o motivos y significados que le imprimen a cada una de sus acciones; es decir, la finalidad era “atravesar la cáscara para encontrar el significado que envuelve toda la cultura”,<sup>8</sup> incertidumbre que fue disipándose poco a poco durante el desarrollo de la investigación.

En estas circunstancias, la negociación del acceso al campo de investigación, la inicié entrevistándome con el supervisor de la zona y con los directores de las dos escuelas, para solicitar su consentimiento para entrar a las dos instituciones; en cuanto al supervisor no tuve problema alguno, su aprobación se dio en los mejores términos, quizás porque anteriormente habíamos trabajado juntos en los cursos de actualización; así que una vez que obtuve su anuencia visité las dos escuelas para platicar con los directores, con el mismo propósito: su permiso para acceder al campo de investigación; el director de la escuela “Francisco I Madero” me concedió el permiso de ingresar al escenario institucional con cierta desconfianza, condición que no esperaba, no obstante, pensé que poco a poco atravesaría tal umbral de desconfianza; con el director de la escuela “Independencia” todo lo contrario, aceptó

---

<sup>8</sup> Ibidem. p. 19.

mi acceso a la institución sin condición alguna, excepto de que tenía que informar a los maestros para que todos estuvieran enterados de mi presencia en la misma, situación que me favoreció pues entraría a la institución con el apoyo del director de la escuela.

De esta forma, una vez negociado el acceso al campo de investigación sin mayor problema, sentí cierta seguridad y confianza en lo que estaba haciendo; aunque me faltaba la elección de los sujetos informantes, por lo que volví a preguntarme ¿quiénes podrían apoyar la investigación y querrían hacerlo?, con dudas, acudí a las dos escuelas y en función de mi tema de investigación, consideré que el único requisito de mis informantes era que hubieran acudido a cursos de actualización, por lo que me entrevisté con tres maestros de cada escuela, que sabía asistían a diversos cursos de actualización, los maestros de la escuela Francisco I. Madero, aceptaron participar en la investigación con ciertas reservas a diferencia de los docentes de la escuela “Independencia”, quienes noté accedieron sin mayor temor; no obstante, como los seis maestros asintieron participar en la investigación, me sentí con menor tensión, aunque yo sabía que hasta el momento sólo había logrado el acceso al campo no a la información, porque, “la negociación del acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino el atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura”<sup>9</sup>, por lo que todavía tenía un gran reto acceder a la información.

En estas condiciones y en función de mi objeto de estudio inicié **la observación participante**, la cual se puede definir como una observación interna, sistemática y detenida de la vida cotidiana, cuya finalidad es captar los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas<sup>10</sup>, que fue como “andar a tientas en la oscuridad”<sup>11</sup>, porque entré a las dos escuelas a observar la clase de matemáticas por un periodo de 45 minutos a una hora, comúnmente me senté en una banca en la parte de atrás del salón o entre los niños para tener una visión de todo lo que sucedía en el aula, pero no sabía cómo comenzar y qué escribir, por lo que opté por registrar

---

<sup>9</sup> Ibidem, p. 39.

<sup>10</sup>Rolando Sánchez, “La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados”; en Tarrés, María Luisa: *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO/El Colegio de México/ Porrúa, 2001; p. 102.

en pequeñas tarjetas blancas lo que consideraba más importante de la clase, lo extraño, lo significativo y las rutinas, en sí, la realidad exterior, la que es posible conocer directa y espontáneamente, pero siempre con la incertidumbre si lo que iba registrando era útil para mi tema de investigación, una vez que llenaba una tarjeta la guardaba en mi bolso y sacaba otra en blanco, de manera que siempre que la maestra que observaba pasaba frente a mí, veía sólo la tarjeta que tenía en ese momento, con la finalidad de evitar cohibirla al observar el registro de cada una de sus acciones, gestos y movimientos; de esta forma, hice tres observaciones con tres maestros diferentes, observaciones que reconstruí en mi registro ampliado de observación inmediatamente que me retiraba del campo, con la intención de escribir cada situación lo más completa, precisa y detallada posible.

Sobre todo, porque con la fenomenología, entendida como el “método científico del pensamiento filosófico, que no acepta el carácter dado de las percepciones, de los datos biológicos, de la sociedad y el ambiente, como punto de partida indiscutible de la investigación filosófica”<sup>12</sup>, tuve la oportunidad de darme cuenta que si mi intención era comprender una parte de la realidad debía anotar hasta el más mínimo detalle para posteriormente tener la posibilidad de superar la observación sensorial, ya que al observar sólo las conductas manifiestas de los maestros y director, podía excluir otras dimensiones de la realidad social<sup>13</sup>, porque las acciones humanas tienen ciertas intenciones, motivos y sentimientos que escapan a la observación sensorial<sup>14</sup>, por lo tanto, no era posible conformarme con lo que mis sentidos son capaces de percibir, lo que veía que la maestra, los niños, el director y otros maestros manifestaban en su actuar cotidiano, porque en el mundo en que vivimos captamos la realidad en su apariencia, en lo superficial no su esencia<sup>15</sup>, su significado, su intención o el motivo que cada sujeto le imprime a su acción en función de su historia de vida y el contexto en que se desenvuelve, en este sentido, tenía que registrar hasta lo obvio y rutinario para después ir más allá de lo percibido, a lo social subjetivo.

---

<sup>11</sup> Peter Woods, *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1988; p. 37.

<sup>12</sup> Alfred Schutz, *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974; p. 113.

<sup>13</sup> Entendiendo a la realidad social como “la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social y cultural, tal y como los experimentan los hombres en su vida cotidiana”. Alfred, Schutz, *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974; p. 113.

<sup>14</sup> Ibidem. p. 76.

<sup>15</sup> Karen Kosik, *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo, 1998; p. 32.

De no ser así, corría el riesgo de que al circunscribirme a lo sensorial la interpretación se ajustara a mi marco referencial (formación, experiencia, historia de vida, etc.) y no a la perspectiva de los actores, de ahí la necesidad de la fenomenología para no quedarme con lo que dijo e hizo el director y los maestros o en lo registrado tanto de la observaciones, relatos, documentos o entrevistas.

Por tal razón, ese mismo día realizaba el registro ampliado de lo observado, pues lo importante no sólo es la memoria sino la concentración, para registrar los gestos, los tonos de voz, las frases y las palabras clave, o aquellos detalles que no había sido posible registrar pero que me habían parecido importantes, y que posteriormente analizaría para buscar los sentidos y significados de las acciones y lenguaje de los observados; por ello, no era viable dejarlo para el otro día, cuando por las múltiples actividades que uno realiza ya no es posible conservar los datos como se presentan en la realidad, ya que “pueden muy pronto agolparse junto a los recursos anteriores y producir confusiones y perder datos importantes”<sup>16</sup>, cuando los datos que proporcionaron tales observaciones fueron la materia prima para construir el objeto de estudio, de ahí que la investigación depende del vigor y la exactitud de este material; aunque el registro ampliado de observación resulte un trabajo muy agotador, porque significa revivir la escena con los diálogos y los detalles, lo que implica tiempo suficiente para la reconstrucción y registro de una observación de 45 minutos ( 8 horas aproximadamente).

En este sentido, después de realizar tres observaciones me di cuenta que de acuerdo al tiempo que disponía para el trabajo de campo no iba a ser posible observar a 6 maestros; por consiguiente, creí pertinente elegir una sola escuela para mi investigación la “Independencia”, en función de que si “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador tiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos”<sup>17</sup> ésta institución era la idónea puesto que cumplía tales condiciones.

---

<sup>16</sup> Ibidem. p. 61.

<sup>17</sup>S. J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1992; p. 101.

Una vez tomada tal decisión, para continuar con mis observaciones elegí a la maestra Liz de primer grado, quien tenía 17 años de trabajar en la escuela “Independencia”, estaba estudiando la Licenciatura en la UPN-Hidalgo y asistía a todos los cursos de actualización ya sea Nacionales o Estatales; posteriormente de acuerdo a la información que recopilara, seleccionaría a otros sujetos aparte de la maestra Liz para efectuar las entrevistas; situación que comenté con la Asesora del Seminario y mi Tutor, quienes apoyaron mi decisión; en esta lógica, hice 11 observaciones a la clase de matemáticas al grupo de la maestra citada, de 1 hora aproximadamente cada una, en las cuales llevé la misma técnica que en las tres que había realizado con anterioridad, proceso en el que siempre tuve la misma interrogante: ¿en qué debo centrar mi atención?, duda que disminuía al pensar que eran observaciones generales y que poco a poco definiría el objeto de estudio, por lo tanto, continué en la misma dinámica: llevaba mis tarjetas y registraba lo que para mí era significativo de la clase, porque lógicamente no era posible observarlo y registrarlo todo.

Asimismo, aparte de estar alerta con la mirada y con el oído; para perturbar lo menos posible traté de fundirme en el escenario, participando en algunas cosas que la maestra hacía con los niños, como tomarle datos a los niños o hacerles un dictado en el examen, desde luego, con la anuencia de ella; actitudes que me favorecieron para acceder a las actividades del grupo y observar desde la menor distancia posible<sup>18</sup>, y sobre todo, para establecer el rapport con la maestra del grupo, quien siempre manifestó disposición no sólo para ser observada sino para platicar algunas situaciones personales, logros, temores, angustias, lo que me hizo sentir que confiaba en mí y que había iniciado abrir los caminos a la información, aunque cabe destacar que quizá fue el período en el que mi implicación empezó a aumentar, ya que “al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio”<sup>19</sup>, no obstante, de momento no me di cuenta, aunque tiempo después tuve que reconocerlo, por lo que mediante la toma de notas cuidadosas y una actitud reflexiva de alerta traté de mantener el distanciamiento en el proceso tanto de indagación como análisis e interpretación para no “identificarme a tal punto con los miembros de

---

<sup>18</sup> Peter Woods, *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1988; p. 49.

<sup>19</sup> *Ibidem*. p. 50.

la institución que la defensa de sus valores prevalezca sobre el estudio real”<sup>20</sup> y lograr conocer más allá de la actitud natural de los maestros y director.

De esta forma, el primer acercamiento al campo fue un periodo de tres meses aproximadamente, en los que paralelo a las observaciones revisé el archivo de la escuela y **recopilé diversos documentos** como: actas de consejo técnico, plantilla de personal, organigrama de la escuela, invitaciones, copias de proyectos de investigación e intervención, croquis de la escuela, copias de entrevistas o cuestionarios a alumnos y padres de familia, reglamento de la escuela, etc., además llevé una **libretita de notas**, donde registré los detalles que consideraba importantes para mi tema de investigación, y mantuve pláticas informales con algunos maestros o intendentes de la escuela, las cuales registraba en el diario del investigador.

Así, con la información obtenida hasta el momento con 11 observaciones, algunos documentos y registros de pláticas informales y bajo la premisa de que no era posible la comprensión de lo observado sin considerar el contexto donde se desarrolla y los sujetos que interaccionan en él; decidí iniciar la primera **entrevista en profundidad** entendiéndola como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como lo expresan en sus propias palabras”<sup>21</sup>, con el propósito de obtener mayores datos empíricos que me permitieran ir más allá de lo manifiesto y comprender los significados, motivos y concepciones que subyacen a las acciones de los sujetos involucrados en la investigación.

Bajo esta óptica, como no fue posible entrevistar a la maestra del grupo observado como era mi intención, la primera entrevista la concerté con el profesor Augurio el subdirector de la escuela, quien aceptó sin mayor problema, tiene 23 años de servicio en la institución por lo que creí era un sujeto que me podía brindar información fundamental y contestar algunas dudas que me fueron surgiendo a partir

---

<sup>20</sup> Ibidem. p. 50.

<sup>21</sup> S. J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1992; p. 101.

de los datos obtenidos en las observaciones y revisión de documentos del archivo escolar.

Fue una experiencia muy significativa, porque aún cuando era la primera vez que hacía una entrevista y me sentía nerviosa e insegura, la entrevista se desarrolló en los mejores términos, el problema fue que aún cuando llevaba una guía de entrevista no sabía qué decir para iniciar la entrevista, así que comencé por pedirle que me platicara cómo era el trabajo académico antes que llegara el actual director de la escuela, requerimiento que al parecer inconscientemente orientó la entrevista en torno al papel del director y el trabajo colectivo en la escuela, información que sin duda alguna fue trascendental en mi investigación, porque fueron los hallazgos que definirían mi objeto de investigación como se observará ulteriormente.

Después de la primera entrevista, considerando que “el acopio de información no es una fase previa al análisis, sino que los registros ya son un “primer nivel de analítico” en tanto ordenan y objetivan la percepción del observador sobre los acontecimientos que ha sido testigo<sup>22</sup>, hice el intento de organizar los avances de la investigación con la información obtenida hasta el momento; para ello, y para una interpretación más profunda y holística de la información obtenida, la hermenéutica, que es “una ciencia que nos ayuda a restaurar el sentido, o la teoría de las reglas que presiden una interpretación de un texto singular o de un conjunto de signos susceptibles de ser considerado como un texto”<sup>23</sup>, representó la posibilidad para restaurar e interpretar el sentido y significado de las acciones del director y docentes registradas en los relatos, conversaciones, observaciones y documentos recopilados en el proceso de investigación; es decir, analizar porqué y para qué del impulso del trabajo colegiado, de las atenciones del director hacia los maestros, de la lealtad de los maestros hacia el director, del énfasis en la libertad, etc., para tratar interpretar lo que hay detrás de lo manifiesto o aparente, en tanto, “la interpretación se considera como reductora y destructora de la simulación para enfrentarse a una realidad desnuda”<sup>24</sup>, en otras palabras, “llegar a las capas de significación que permanecen ocultas a la

---

<sup>22</sup> Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Documentos DIE, 1), México, 1983.

<sup>23</sup> Paul Ricoeur, “El conflicto de las interpretaciones”; en Freud, Sigmund: *Una Interpretación de la Cultura*. México, Siglo XXI, 1999; p. 11.

<sup>24</sup> *Ibidem*. 34.

observación y que a menudo difieren de lo que suponen que son”<sup>25</sup>, para ello fue necesario examinar y triangular detalladamente toda la información recabada en el proceso de investigación.

Conforme a estas consideraciones teóricas concentré, analicé y sistematicé la información en un mapa conceptual, que al analizarlo para mi sorpresa percibí que mi objeto de estudio había tenido ciertos movimientos, pues aún cuando intenté mantener en el centro de la información la enseñanza de las matemáticas y la actualización de los maestros, fue evidente, que en el núcleo de la información emergía el liderazgo del director, su posición política y las reuniones de Consejo Técnico; es decir, la enseñanza de las matemáticas quedaba al margen; situación que me paralizó porque no sabía qué hacer, si continuar con las matemáticas o madurar la información obtenida hasta el momento y reflexionar el camino a seguir; aunque acepto que en mi interior me resistía a dejar de lado las matemáticas, por lo tanto, volví analizar la información cuyo resultado fue el mismo, en consecuencia, decidí comentarlo con mi asesora de seminario de investigación, tutor y compañeros, para tener otros puntos de vista, lo que me permitió reconocer que efectivamente el objeto de estudio había tenido ciertos movimientos que era necesario considerar para evitar manipular la información a mi antojo, situación que corroboraba que el camino de la investigación no es lineal sino constructivo y que el objeto se iba construyendo en el proceso.

Ante este escenario y de acuerdo a los avances de la investigación, fue necesario modificar la estrategia metodológica de la investigación, seguí con las observaciones pero ya no al grupo de primer grado sino a las reuniones de los maestros: la planeación de grado de primer grado, la de la Comisión Técnica y la del Consejo Técnico y privilegié las entrevistas, por ser las que constituyeron la parte medular de la investigación, pues fueron el método que me dieron la posibilidad de recopilar mayor información en cuanto al liderazgo del director, el trabajo colegiado en el Consejo Técnico y a la ideología que compartían, ejes centrales de la presente tesis, sin dejar de lado, la revisión del archivo escolar para la recopilación de documentos, el diario del investigador, la libreta de notas y las pláticas informales.

---

<sup>25</sup> Peter Woods, *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1988; p. 21.

De igual forma, aumentó el número de informantes, entre los que se incluyeron el director, los otros dos maestros de primer grado, una maestra de cuarto grado y una maestra que trabajó en la escuela primaria donde realicé la investigación; en sí, fueron un total de 6 maestros y el director, de los cuales, el director tiene 20 años (interrumpidos con una ausencia de 4 años) trabajando en la institución, el subdirector 22 años, 2 maestros 17 años; 2 maestros 3 años y 1 maestra que trabajó 14 años en la institución.

De esta manera, reorientado mi objeto de investigación, continué las entrevistas a los maestros citados, cuyos nombres son sustituidos por seudónimos para mantener el anonimato de la información aportada por cada uno y evitar dificultad alguna; todas se desarrollaron sin mayor problema, quizá porque fui muy flexible, en el momento de iniciar cada entrevista siempre pedí el consentimiento de los maestros para grabar la información, ninguno de ellos puso alguna objeción, excepto que, cuando ellos me indicaban que no querían que determinada información se grabara, yo accedía pues me parecía importante que se sintieran en un ambiente de confianza y libertad, clima esencial desde mi perspectiva para obtener información, ya que, “cuanto más natural es el entrevistador mayores son sus posibilidades de éxito”<sup>26</sup>.

Además, en cada conversación que sostuve con los maestros entrevistados, no sólo siempre mostré atención e interés a lo que platicaban, para que se sintieran motivados a seguirme platicando, sino también traté de no interrumpirlos para que la información fluyera, con la intención de “facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión”<sup>27</sup>, aunque al parecer, el recurso que fortaleció la relación entre investigador e informantes, es que siempre fui muy condescendiente con los maestros que iba a entrevistar, por ejemplo, el maestro ponía el lugar y la hora, y si por algún motivo no era posible porque tenía otra actividad, manifesté comprensión y cambiábamos la hora o el día para cuando el maestro tuviera tiempo; en este sentido, el carácter de las entrevistas fue más informal que formal; por lo que en ningún momento encontré obstáculo alguno para entrevistar algún maestro o al director.

---

<sup>26</sup>Peter Woods, *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1988; p. 80.

<sup>27</sup> Ibidem. P. 80.

Sin embargo, la transcripción de entrevistas, resultó ser un trabajo laborioso, lento y cansado; por un lado, porque cada transcripción de entrevista implicaba de 8 a 10 horas y porque en diversas ocasiones por estar platicando con el entrevistado se me olvidaba o no tenía la oportunidad de registrar sus gestos, pausas, ademanes o estados de ánimo, que sin duda alguna son datos importantes en toda investigación de tipo interpretativo y tratar de recordarlos me resultaba muy agotador; y, por otro lado, porque, no sólo se trataba de transcribir lo grabado sino describir con detalles el lugar, actitudes y algún comentario que el entrevistado no quiso que se grabara, pero que consideraba importante para la investigación.

En esta lógica, seguí realizando observaciones y recopilando documentos, hasta contar con 6 entrevistas, 12 observaciones, diversos documentos, la libreta de notas y **el diario del investigador**, el cual reconozco me costó mucho escribir diariamente, porque no tengo el hábito de hacerlo, pero traté de ser disciplinada, pues sabía que era un instrumento valioso que me permitiría ir dando cuenta de los movimientos de mi objeto de estudio, por lo que lo dividí en dos partes, en la primera registré, los elementos teóricos que consideraba significativos para el análisis e interpretación de la información empírica, y, en la segunda, registré la evolución que iba teniendo el objeto de estudio en el campo de investigación; anotaciones que en algunas ocasiones se acompañaban de expresiones de temor, angustia, duda, etc., pues más de una vez, el diario me sirvió para expresar mis sentimientos, emociones e inquietudes; diario que finalmente resultó muy útil como fuente de información tanto instituida como instituyente, al igual que las entrevistas, observaciones y documentos.

Lo anterior, debido a que los aportes de la dimensión de lo instituido e instituyente, no podían quedar al margen de la postura epistémica que orientó el proceso de investigación, porque el objeto de estudio es un fenómeno social, y como tal, es único e irrepetible porque es resultado de la conjugación de historias, deseos, intereses, valores, significados, etc., es decir, no es un reflejo de lo instituido por la estructura, sino también de acontecimientos instituyentes de lo que observaba en el actuar cotidiano del director y de los maestros, que de no haber sido considerados en la investigación por ser tan obvios o rutinarios, corría el riesgo de perder la esencia o un conocimiento más profundo de la realidad social en estudio, de ahí que fue necesario reconocer que los maestros cotidianamente construyen identidades en

interacción con los otros y comprender que las prácticas cotidianas sólo adquieren sentido cuando se estudian en relación a su contexto en que se desarrollan; siendo los maestros los más indicados para facilitar su comprensión<sup>28</sup>, en consecuencia, los documentos, el diario, los relatos, fueron fuente rica de información para el análisis, sistematización y elaboración de la primera sábana de categorías.

Sábana de categorías, sin duda alguna, representó un arduo trabajo, pues requirió no sólo de leer y releer la información obtenida de las diferentes fuentes varias veces, y subrayar lo más significativo para después recortar, analizar y sistematizar la información subrayada, entretrejerla para construir las categorías que incluyeran la mayor parte de información y así estructurar la matriz de categorías, respetando la singularidad de los sujetos y evitando los juicios personales, para finalmente desarrollar la narrativa; proceso muy complejo, pues es un trabajo artesanal en solitario que demanda de tiempo, dedicación, disciplina, pero sobre todo, de distanciamiento, para no ver sólo lo que yo quiero ver, sino dejar que se escuchen la voz de los otros pero sin perder la autoría.

Fase muy difícil para mí, porque aún cuando he intentado distanciarme en todo momento de mis presuposiciones, a través de las lecturas, de mantener una actitud de apertura ante el punto de los otros, sé que mi implicación es muy fuerte, pues sin darme cuenta en el proceso de las observaciones, de las entrevistas, de las pláticas informales, de la revisión y lecturas de algunos documentos del archivo de la escuela, y de compartir con ellos en algunas actividades como reuniones, convivios, me fui implicando demasiado, pues los límites entre la inmersión y el distanciamiento son tan indefinidos que muchas veces no nos damos cuenta que los hemos rebasado; es decir, “la implicación no depende de uno mismo es lo que nos afecta, es aquello por lo cual uno está ligado libidinalmente y afectivamente a un objeto, situación o persona<sup>29</sup>; sin embargo, en función de tal reconocimiento, he tratado de no manipular la información a través de la triangulación de la información de las diversas fuentes.

---

<sup>28</sup> Eduardo Remedi, *El trabajo institucional y formación docente*. En Encuentro de Investigación Educativa, México, Plaza y Valdez, 1999; p. 138.

<sup>29</sup> Jacques Ardoino *Intervención e investigación*, Ponencia presentada el 11 de Septiembre de 1993, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 1993.

De esta forma, con todas las incidencias en el proceso, la primera matriz de categorías quedó estructurada así: *el colectivo escolar: espacio de formación permanente, la libertad como instrumento de control, el director protagonista del proceso de profesionalización del maestro y posición política e ideológica de los maestros*; las cuales tenían como núcleo: la formación permanente vista desde el rol protagónico del director; categorías que fueron el referente para saber hacia dónde dirigir la mirada en el proceso de investigación, pues para ese momento ya contaba con suficiente información, lo que me permitió establecer los criterios para la recogida de datos posterior, por lo que las siguientes observaciones y entrevistas de alguna manera fueron más focalizadas, sólo sobre aquella información que necesitaba complementar.

En esta lógica, realicé otras observaciones a la reunión de la Comisión Técnica y del Consejo Técnico, en las cuales centré mi atención en los temas que abordaban y quiénes la dirigían, quiénes participaban y el papel del director en cada una; escenarios donde traté de fundirme lo más que pude integrándome a las mesas donde ellos se sentaron como un maestro más y participé en la lectura del texto, que leen cada viernes, para observar y escuchar más directamente.

Asimismo, realicé otras 5 entrevistas las cuales ya fueron focalizadas, es decir, en éstas entrevistas sí fui más directa con el entrevistado, pero en función de la información que necesitaba completar, ampliar o aclarar, de acuerdo a lo que me habían platicado en su primera entrevista; situación que perturbó un poco a los maestros, pero no pasó a mayores, pues en todas, me fueron aclarando y ampliando la información que anteriormente me habían proporcionado; aunque fue evidente que algunos maestros tienen ciertas reservas para platicar sobre su ideología político-sindical.

Una vez que obtuve 14 observaciones y 11 entrevistas y diversos documentos del archivo escolar, empecé a analizar y leer los registros y documentos más minuciosamente, es decir, aún cuando “el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos”<sup>30</sup>, inicié el periodo intensivo del análisis, ya que, “la parte central

---

<sup>30</sup> Peter Woods, *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1988; p. 135.

de la investigación es el análisis porque nos permite encontrar algunos conceptos que nos ayudan a dar sentido a la información recogida, de manera que nos brinda una nueva perspectiva sobre nuestro fenómeno de estudio”<sup>31</sup>, por lo tanto, leí cuidadosamente la información varias veces tanto de las entrevistas como de las observaciones y documentos hasta familiarizarme con ella, tratando de extraer datos significativos, sorprendentes, confusos, contradictorios, etc., y subrayarlos con un color; posteriormente, volví a leer lo que había subrayado, para después recortarlo, releerlo y empezar a escribir en cada recorte en pocas palabras a que se refería la idea en sí, para después buscar relaciones en función de lo que abordaba cada recorte, es decir, organicé, sistematicé e integré todas las ideas que se relacionaban o se referían al mismo tema.

Una vez terminado esto, organicé la información en diversas categorías, hice diversos mapas conceptuales tratando de encontrar una sola idea que incluyera toda la información contenida en los diferentes recortes, ensayé varias veces; en un primer momento obtuve 4 categorías incluyentes: *La escuela espacio de formación permanente*, *Un director líder*, *Posición política e ideológica de los maestros y Libertad o control*, categorías que sostenían la tesis: *Un director líder dentro de un colectivo escolar: motor y eje en la formación permanente de docentes*; no obstante, como “la construcción del objeto de estudio camina sobre sucesivas formulaciones que articulan teoría y empiria hasta lograr su estructuración final”<sup>32</sup>, analicé nuevamente las categorías esquematizando cada una con sus respectivas subcategorías en las que me pareció pertinente retomar los nombres de la palabras de los sujetos entrevistados; proceso que se fue construyendo con el acompañamiento del Tutor y el intercambio de ideas de mis compañeros de tutoría.

De esta forma, tanto las categorías como la tesis se fueron definiendo con mayor claridad en función del desarrollo descriptivo-analítico de cada una, pues he tenido el cuidado de no “imponer categorías a los datos”<sup>33</sup> sino que emerjan del análisis de la información recogida; de tal forma, que ahora al terminar la narrativa de cada una,

<sup>31</sup> Martín Hammersley y Paul Atkinson, *Etnografía*. Barcelona, Paidós.1994; p. 195.

<sup>32</sup> Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. (Documentos DIE, 1) 1983.

<sup>33</sup> Peter Woods, *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1988; p. 172.

las defino así: *“La escuela espacio colectivo de formación permanente del docente”* es una de las primeras categorías que elaboró, la cual expone el proceso histórico de la institucionalización del trabajo colegiado al interior del consejo técnico de la escuela primaria: estrategias, vicisitudes, tropiezos y logros; categoría que en un primer momento parecía ser el hilo conductor de la tesis, posteriormente descubrí que si bien no era la esencial fue la base para la construcción de la siguiente categoría ; *“Lo fundamental es el director”*, categoría que me permitió construir y explicar cómo el trabajo colegiado que se lleva a cabo en la escuela primaria “Independencia” es la expresión del liderazgo directivo estratégico-interpersonal del profesor Alejandro, liderazgo configurado por su historia personal y profesional, la cual se desarrolla en esta categoría para comprender el porqué y para qué del trabajo colegiado en la institución, sin que esto signifique que tal liderazgo se reduzca a lo que el sujeto es o posee sino a la forma en que se establecen las relaciones director-docentes en ese contexto en específico, liderazgo cuya esencia disemina un discurso y acción que seduce a los maestros que laboran ahí, generando un control efectivo que lo mantiene en el poder; no obstante, tal liderazgo tiene una razón de ser, de ahí que construí la tercera y última categoría, *“Marco ideológico del consejo técnico escolar: intencionalidad política del liderazgo directivo y del trabajo colegiado”*, la cual revela cómo el liderazgo del director se fundamenta y nutre de la convergencia de una serie de ideales, valores e intereses contruidos durante la historia personal y profesional de vida de cada uno de los maestros pero sobre todo del director, que se convierten en el vínculo o fuerza que moviliza, cohesiona e integra al grupo director-docentes, haciendo posible el liderazgo directivo y el trabajo del colectivo escolar; tres categorías que me dan la posibilidad de construir la tesis: *“Liderazgo directivo estratégico e interpersonal: motor y eje de un colectivo escolar”*.

Tesis en la que se muestra cómo el liderazgo directivo estratégico, basado en el trato interpersonal, el carisma, la permisividad y privilegio de la alianza sobre la imposición, hicieron posible el impulso e institucionalización del trabajo colectivo en la escuela primaria “Independencia “ a la vez se fueron creando otros espacios que posibilitan la formación permanente del docente como: la Comisión Técnica, la elaboración de proyectos de investigación e intervención, la planeación por grado y los sábados culturales; liderazgo y trabajo colegiado que se fundamenta sobre un

marco ideológico en el que se comparten valores, creencias, ideales e intereses, que es lo que permite que los sujetos estén cohesionados y compartan una identidad como grupo, además de orientar las acciones de cada uno.

Desde esta perspectiva, he realizado el análisis de la información empírica obtenida mediante las observaciones, entrevistas, documentos, pláticas informales y notas de campo, en las que en un primer momento construí las categorías descriptivas, que son “las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez”<sup>34</sup>, posteriormente, a través de diversas lecturas del dato empírico y de elementos teóricos, fui construyendo las categorías sensibilizadoras, que son más generalizadas, pues incluyen varias categorías descriptivas con características comunes, finalmente, después de un análisis más profundo de la información empírica y establecer relaciones entre categorías sensibilizadoras-teoría y mi punto de vista construí las categorías analíticas con sus respectivas subcategorías, algunas de las cuales conservan el nombre descriptivo por considerar que es incluyente, y empecé a desarrollarlas.

Una vez construidas las categorías y subcategorías, el problema fue empezar la descripción empírica-analítica de cada una, porque fue necesario tener cuidado de emitir juicios, evaluaciones y calificaciones, privilegiando la voz de los sujetos, pero con ayuda de la fenomenología traté de no quedarme en lo que dicen, en lo manifiesto, en el conocimiento común de la vida cotidiana sino ir a su esencia a la realidad sustancial y con la hermenéutica buscar interpretar en los textos, el lenguaje y acción del director y de cada uno de los maestros, la multiplicidad de sentidos y los significados construidos en ese espacio social; para posteriormente construir la narrativa interpretativa, proceso muy difícil para mí, por un lado, por mi implicación con el objeto de estudio, lograr ese distanciamiento me ha costado mucho, aunque repito he tratado de mantener una actitud reflexiva y de apertura en todo momento, meditar el punto de vista de mi Tutor y compañeros, para después volver a leer lo escrito y advertir lo que en ocasiones no he podido ver.

---

<sup>34</sup> Ibidem. p. 170.

Por otro lado, interpretar no significa “la representación de una cultura al modo de una instantánea, de un cuadro congelado en el tiempo”<sup>35</sup>, sino explicar cuáles son los sentidos y significados que subyacen a las acciones que realizan los sujetos, en este sentido, el trabajo que se presenta se encuentra en un nivel descriptivo-analítico.

Iniciar la redacción de cada una de las categorías fue un proceso muy complejo para mí; primero, porque la acción de escribir, no se puede reducir a una actividad exclusivamente instrumental, que llena un espacio en blanco, sino una creación que da forma a lo que todavía no existe<sup>36</sup> con sentido y significado para quienes la lean; y segundo, porque “la dificultad que experimentaba ante el papel en blanco no era la carencia de ideas, sino que no podía confiar en que conservaran su forma cuando las expresara”<sup>37</sup>, por lo que había días en que sólo lograba escribir una sola hoja, pues sentía que escribía cosas triviales que a nadie le interesarían, por ello, regresaba una vez y otra a los datos, y así poco a poco construí la narrativa de cada una de las categorías de la presente tesis.

Además, “el estar aquí y entretener en la escritura el aquí y el allí, de manera más o menos inteligible e imaginativa, tratando de describir a los sujetos y situaciones tal y como son”<sup>38</sup>, fue un proceso muy complejo no sólo porque hay que tener cuidado de no interpretar y describir las acciones de los sujetos aisladas del discurso que los mismos actores utilizan en el momento de su acción sino porque el estar aquí, analizar y escribir el discurso, significaba estar alerta a mi implicación para no privilegiar una interpretación configurada por mi subjetividad y para que en la escritura no domine mi punto de vista pero que tampoco se despoje de él y evada la responsabilidad; en este sentido, al construir la narrativa traté de escuchar y plasmar la voz de los otros pero también la mía, es decir, entre las líneas se entretienen mi punto de vista pero también la de los otros, pero además, fue necesario reflexionar lo que escribía para evitar privilegiar la retórica sobre lo racional, porque la persuasión de los lectores no es el fin último, de ahí la necesidad de alerta respecto a la calidad

---

<sup>35</sup> Ibidem. p. 163.

<sup>36</sup> Noé Jitrik, *Los grados de la escritura*. Buenos Aires, Manantial, 2000; pp. 13 – 34.

<sup>37</sup> Peter Woods, *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1988; p. 183.

<sup>38</sup> Clifford Geertz, *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós, 1989; p.151.

de argumentos sociológicos y al uso apropiado de suficientes argumentos que la sustentan.<sup>39</sup>

Finalmente, representar una parte de la realidad estudiada en una narrativa lo más comprensible posible, no es un trabajo sencillo, porque no se trata de exponer los hechos reales o fenoménicos tal y como los registré o que a través de teorías los explique, sino la intención fue comprender e interpretar para que los lectores a través de la escritura puedan construir la imagen mental del liderazgo directivo del profesor Alejandro como motor y eje del colectivo escolar; es decir, que los lectores no sólo lean el relato sino que capten la esencia del fenómeno, que lo comprendan a través de la narrativa como una interpretación más de las múltiples que puede haber del mismo fenómeno; sin dejar de reconocer para quien lea el presente trabajo que en el proceso de dar cuerpo y sentido a la información recabada, soy yo como investigador, quien decide qué información selecciono, qué suprimo, qué privilegio, qué subsumo, qué caracterizo y qué significado les doy; es decir, la trama que construí no está ajena a mi historia de vida, aún cuando traté de dar voz a los otros; por lo tanto, como construcción es en parte “ficción”, porque finalmente quien interpreta, registra los acontecimientos y los sistematiza en un relato soy yo, en consecuencia, no sólo es la reproducción de los acontecimientos “reales”, sino que al darles sentido, lo hice desde mi postura e intención<sup>40</sup>.

Por tal razón, la narrativa que presento es sólo una interpretación más de una pequeñísima parte de un entretejido social o de una totalidad concreta que la permea o determina de la cual puede haber diversas interpretaciones, pues otros investigadores pueden estudiar el mismo fenómeno pero cada uno lo hará desde una mirada diferente, pues hay tantas hermenéuticas como sujetos existimos.

---

<sup>39</sup> Martín Hammersley y Paul Atkinson, *Etnografía, Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1994; p. 229.

<sup>40</sup> Hayden White, *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona, Paidós, 2003; pp. 125-126.

## CAPITULO III

### MARCO IDEOLÓGICO DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR: INTENCIONALIDAD POLITICA DEL LIDERAZGO DIRECTIVO Y DEL TRABAJO COLEGIADO.

*El ideal y la ideología son para los sujetos portadores de los valores y las representaciones que movilizan y dinamizan la vida psíquica para que en un marco coherente permita cumplirse las necesarias sublimaciones, los renunciamentos y los duelos ineluctables.*  
L. Fernández.

En el capítulo I traté de elucidar cómo el trabajo colegiado, dentro del Consejo Técnico de la escuela primaria “Independencia”, ha permitido que los docentes tengan la oportunidad intercambiar experiencias teórico-prácticas en distintos espacios, tanto dentro como fuera de la institución; lo cual es una posibilidad para fortalecer su formación permanente de un modo singular y único de acuerdo a la historia personal y profesional de cada uno; trabajo colegiado dentro del cual se advierte que ha tenido como dispositivo principal el liderazgo directivo estratégico-interpersonal del profesor Alejandro, director de esta institución, puesto que fue desde su llegada que se promovió dicha forma de trabajo; razón por la cual, en el segundo capítulo de la presente tesis, abordo de manera más detallada el ejercicio del liderazgo directivo como resultado del entrecruzamiento de sentidos y significados entre director-maestros en un contexto histórico-social específico.

En este sentido, me ha sido posible advertir que el trabajo colegiado y la gestión del director de la escuela primaria “Independencia” se fundamenta en ciertos valores, ideales, creencias e intereses, que derivan de su historia de vida y atraviesan políticamente los sentidos de sus acciones sociales y educativas. Aunque ello destaca con mayor énfasis porque estos mismos valores, ideales, creencias e intereses han encontrado resonancia en los maestros que trabajan en dicha institución educativa.

Bajo tal apreciación analítica, se sostiene que el conjunto de dichos valores, ideales, creencias e intereses, conforman un marco ideológico que no sólo ha definido la cultura institucional<sup>277</sup> sino que es lo que unifica y cohesiona al grupo de docentes de

---

<sup>277</sup> Se concibe a la cultura como una matriz compartida de representaciones, concepciones, valores, normas; que dan cuenta de un sistema de significaciones desde las cuales se interpreta la vida cotidiana, es decir, como los modos y las maneras idiosincrásicas de ser y hacer que tienen las personas y los grupos en los contextos organizacionales y sociales que los convocan.

dicha institución; por ello se concibe a ese marco como una ideología<sup>278</sup> compartida de la institución que no sólo nutre el liderazgo directivo sino que moviliza a los sujetos en el desempeño de su trabajo en colegiado, como el único modelo pedagógico y organizacional idóneo que la institución promueve en función de sus condiciones existentes. Por lo tanto, cabe enunciar que los capítulos I y II pueden comprenderse mejor considerando tal ideología que se ha hecho institucional, la cual se logra advertir, ya sea de manera explícita o tácita, en cada una de las evidencias empíricas de la investigación realizada que aquí abordo analíticamente, además de exponer resultados y hallazgos en el presente capítulo.

Durante el proceso de investigación pude percatarme que las diversas actividades académicas, sociales, culturales o cívicas que se realizan en la institución, o fuera de ella, tienen su razón de ser en una ideología que no sólo los identifica como maestros sino que los fortalece como grupo; ideología que enmarca cada una de sus acciones educativas y sociales; y se percibe en frases recurrentes expresadas durante las entrevistas, las observaciones, las pláticas informales o en documentos como las actas de Consejo Técnico y los Proyectos de intervención e investigación que cité en el primer capítulo.

Ejemplo de lo anterior son: el deseo de transformar su práctica docente; dejar de lado el papel operativo del ser docente; ser mejores maestros; no centrarse en abordar contenidos sino en desarrollar habilidades, actitudes y valores; promover la actualización permanente del docente; educar en un ambiente distinto; educar en la libertad y para la libertad; establecer comunicación con la comunidad; no asistir a las reuniones sindicales; una posición de política sindical de protesta y crítica; horizontalizar las relaciones entre los maestros y director; comprometerse en el trabajo; no suspender clases; respetar el tiempo establecido para los niños, etc.

Expresiones que develan huellas de las políticas educativas de los últimos 17 años en nuestro país, ya que transformar la práctica docente, el énfasis de la actualización permanente del docente, la necesidad de desarrollar habilidades actitudes y valores,

---

Véase Sandra Nicastro, *La historia Institucional y el director de la escuela, versiones y relatos*, Barcelona- México, Paidós, 1997; p. 28.

<sup>278</sup> Se entiende por ideología al conjunto de concepciones, valores, creencias, ideales y representaciones que fundamentan y justifican el modelo institucional. Lidia Fernández, "Introducción"; en *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Paidós, 1994; p. 263.

estrechar la relación escuela-comunidad, etc, son algunas de los principios que se destacan desde 1989 con el Programa para la Modernización Educativa, en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en 1992, en el Plan y Programas de Educación Primaria de 1993, en el Programa Nacional de Actualización Permanente en 1995, etc.<sup>279</sup>

En suma, se identificaron una serie de declaraciones o enunciaciones, con las que se aprecia la conformación un marco ideológico, cuyo funcionamiento significativamente es tanto de contención como de estimulación para cada una de las actividades académicas, culturales, cívicas o sociales que se llevan a cabo en la institución, y que al parecer, han desarrollado en los maestros un sentido de pertenencia al grupo, a la vez que los vincula como grupo, pues se ha construido un ethos pedagógico asumido, facilitado y defendido por la mayoría<sup>280</sup>, además que mediante dicho marco ideológico también operan sutiles mecanismos de selección y exclusión de aquellos que no deben estar; combinados con tenues modos de retener y preservar a los que si pertenecen al mundo institucional, con la finalidad de conservar el trabajo colegiado y el liderazgo directivo que conforman la parte esencial del marco ideológico<sup>281</sup>, del que trataré de dar cuenta en este capítulo.

Antes de iniciar el desarrollo del presente capítulo, considero pertinente aludir que los valores, intereses, creencias e ideales citados en cada uno de los incisos, son más visibles o identificables en el director, quien por su figura jerárquica, sus competencias profesionales y cualidades personales, tiene el papel central en dicha institución, pero sin duda, ello es posible en tanto su ejercicio directivo ha despertado admiración y reconocimiento por parte de los maestros que hasta la fecha lo han ubicado como líder y guía en tanto representa el ejemplo a seguir, un líder que detenta el poder no por

---

<sup>279</sup> En estos documentos si bien no se señalan textualmente las premisas expresadas por los maestros de la escuela primaria "Independencia", el quid de las mismas sí se contempla, cuando se cita: " es indispensable contar con un sistema de formación de maestros, actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de su capacidad educativa; promover el interés y la participación de la sociedad y promover el paso de contenidos informativos a aquellos que aseguren la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso adecuado de los diversos lenguajes como de métodos de pensamiento y acción que han de confluir en el aprendizaje", véase, Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, p. 19-20. Asimismo el ANMEB, establece: " impulsar la participación social en el quehacer educativo para propiciar una mayor atención de la comunidad en el correcto funcionamiento de la escuela, concentrar el plan de estudios de educación primaria en aquellos conocimientos, habilidades y valores esenciales para seguir aprendiendo durante toda la vida y llevar a cabo un esfuerzo especial para fortalecer la formación, actualización, capacitación y superación del magisterio" y en el Programa Nacional de Actualización Permanente desde 1995 ofrece a los maestros del país Talleres Generales de Actualización (TGA), con la finalidad de promover espacios de trabajo colegiado para analizar los propósitos, enfoques, contenidos y materiales de apoyo del Plan y Programas de Educación Primaria, con la intención de que los profesores se integren a un proceso donde el quehacer colectivo y el intercambio de ideas sean prácticas habituales en las escuelas para mejorar su desempeño docente". Véase guías de los TGA. 1995 a 2005.

<sup>280</sup> Gimeno Sacristán, "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores"; en Ezpeleta, Justa y Furlán Alfredo (comp.) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC. 1992; p.70.

diseño previo sino como una cuestión situacional y localizada, que depende del momento, de las presiones del entorno, del lugar y de los maestros involucrados<sup>282</sup>, tal y como lo cité en el segundo capítulo; incluso es evidente que cada docente comparte en lo general los significados de dicha ideología, pero es el director el principal gestor y guardián para que en lo particular se cumplan los ideales, intereses, creencias y valores compartidos; los cuales han contribuido a establecer un lazo afectivo y/o emocional invisible entre todos los sujetos de esta institución, lazo positivo que estimula su diario actuar colectivo y personal.

Desde esta perspectiva, tales, ideales, valores, creencias e intereses compartidos, los abordo en este capítulo, mediante cinco incisos: “procesos históricos y personales de adscripción en los que se sustenta el marco ideológico”; “lo que nos une es el trabajo, pero más la situación política sindical”; “dejar el papel operativo del docente para transformar la práctica”; “educar en un ambiente distinto: en la libertad y para la libertad” y “la libertad como estrategia de control de la institución”. De manera general en esos cinco incisos trato de exponer cómo en ese marco ideológico se entretajan elementos de la historicidad de cada uno de los sujetos y principalmente del director y adscribe las razones y acciones del consejo técnico de la escuela primaria “Independencia”, en donde son significativos los sentidos políticos que se pronuncian en compromisos sociales e institucionales; los cuales subyacen al trabajo colegiado y al liderazgo directivo estratégico-interpersonal del profesor Alejandro que caracteriza a esta institución.

Asimismo, en tal marco destaca que la libertad parece ser un valor y aspiración que la convierten en un elemento clave para mantener la estabilidad en la escuela; así como un principio de cohesión que despierta no sólo el sentido de pertenencia al grupo sino otorga cobijo a un mayor compromiso de trabajo, aunque ello no excluye que en tal dinámica pervivan contradicciones, como es el hecho de que ese mismo marco ideológico sustenta recursos que permiten el control y un ejercicio fuerte de autoridad del director hacia los sujetos<sup>283</sup>, lo cual es inherente en su contenido, orientación y forma de trabajo.

---

<sup>281</sup> Lidia Fernández, “Prácticas institucionales en el espacio educativo”; en *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Paidós, 1994; p. 237.

<sup>282</sup> Jorge Etkin y Leonardo Schvarstein, “Marco teórico para el análisis organizacional”; en *Identidad de la organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires, Paidós, 1989; p. 198.

<sup>283</sup> Citlali Aguilar, *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México, Tesis DIE No. 5, 1991; p.77.

## 1. Procesos históricos y personales de adscripción en los que se sustenta el marco ideológico.

Cabe recapitular que desde el momento en que el director Alejandro llega a la escuela primaria “Independencia”, se promueve el trabajo colegiado bajo un liderazgo directivo diferente al que existía hasta el momento de su adscripción, tal y como lo cité en el primero y segundo capítulo de la presente tesis; trabajo colegiado y liderazgo directivo estratégico-interpersonal que le otorgan a esta institución una determinada proyección hacia el exterior, creando socialmente un sin número de juicios tanto positivos como negativos respecto a su forma de trabajo; por ejemplo: “*es una escuela de negreros*”, “*una escuela donde se exigía mucho*”, “*una escuela de trabajo*”, “*que todas las maestras y los maestros son unos expertos*”<sup>284</sup>, etc. Juicios que despiertan sentimientos ambivalentes en los maestros como: incertidumbre, temor, aversión o deseo de entrar a trabajar a dicha institución; ello lo ilustran los maestros: Ariel, Mary, Liz y Lucy. Cuando ellos se enteraron que el único centro de trabajo donde había lugar disponible para que se cambiaran era la escuela primaria “Independencia”, cada uno tuvo diferentes pensamientos, concepciones, sentimientos y sensaciones encontradas al respecto; el maestro Ariel, a pesar de ser originario de la comunidad donde está ubicada la escuela primaria y haber sido alumno de la misma, dudó en aceptar su adscripción; al respecto refiere:

*“...había yo escuchado bastantes comentarios positivos de esta escuela, que proyectos, que trabajos, que aniversarios, que era una escuela de mucho trabajo y prácticamente, pues, este, que los proyectos y todo eso, pues, yo para esas cuestiones de..de..entrarle a esa dinámica y todo eso, pues, la verdad este, no por flojera, sino por desconocer todas esas actividades, me daba miedo...”*<sup>285</sup>

Estas son algunas concepciones y sensaciones que subyacen al rechazo momentáneo de la adscripción del profesor Ariel a dicha institución; no obstante, ante la disyuntiva de que de no aceptar tal adscripción tendría que regresarse a su anterior centro de trabajo decidió acceder a la oportunidad de cambio; aunque, más que un sentimiento de temor hacia la escuela donde había estudiado, en él coexistían sentimientos encontrados y ambivalentes; ya que en su discurso aún cuando niega el deseo de llegar a la escuela “Independencia” se deja entrever claramente la ilusión de llegar

<sup>284</sup> RE2, 3,4y5, 2004. pp. 17, 29,49,58.

<sup>285</sup> RE2, 2004, p. 49.

algún día a trabajar a esa escuela como docente; pues expresa: “... *prácticamente llegar aquí, nunca quise llegar aquí, prácticamente mis aspiraciones, soñé algún día con llegar aquí, soñé con decir, me gustaría jubilarme en la escuela “Independencia”, pero que para mi era imposible...sobre todo por la corrupción sindical*”<sup>286</sup>, ello hace evidente, en primer lugar, que lejos de no querer llegar a trabajar a la institución era una posibilidad que consideraba fuera de sus alcances porque no tenía “padrino”<sup>287</sup> que le ayudara a cambiarse a una escuela urbana, y cuando se le presenta la oportunidad sintió temor; en segundo lugar, deja clara su posición respecto a cómo concibe al Sindicato, como una organización donde se privilegian las influencias antes que los derechos, concepciones que fortalecerá al entrar a dicha institución, y lo cual abordaré en el tercer inciso.

De igual forma, la maestra Lucy, quien no es originaria de allí, pero como en ese lugar se casó, radica en esa misma localidad donde se ubica la escuela primaria “Independencia; en la cual, además, estudiaron sus dos hijos y quien, por su experiencia como madre de familia expresa:“...*yo tenía un concepto grande de la escuela...*”, porque era una escuela donde no se hacían distinciones entre los niños, no suspendían clases por cualquier actividad: desfile, reunión, o juegos magisteriales; además, de que realizaba otro tipo de actividades como los sábados culturales, los cuales le parecían muy interesantes; es decir, mantenía una buena impresión de la escuela: una escuela destacada; no obstante, es una concepción no compartida por todos en el exterior pues cuando platicaba con otras personas y con algunos maestros y maestras que habían trabajado allí, sobre su intención de buscar una permuta para la escuela “Independencia”, los comentarios que recibía respecto a la institución, le hicieron dudar de la concepción que ella tenía de la escuela primaria; sobre todo cuando comenta:”...*entre pláticas y comentarios me dijeron que las maestras eran bien canijas, que si yo llegaba ahí, me iban hacer la vida imposible, me iban a humillar, me iban hacer cosas feas...*”<sup>288</sup>. Sin embargo, aún así buscó la permuta, lo que significa que en el interior de sí misma, ella deseaba llegar a trabajar a esta institución; pero, sentía dudas y temor por lo que le exponían, lo que fue evidente cuando ella consigue la permuta, pues manifiesta:“...*yo no quería llegar, digo: ay no,*

<sup>286</sup> RE4, 2004, p. 48.

<sup>287</sup> Por “padrino” se entiende a aquel funcionario que está en un puesto de poder o que mantiene buenas relaciones con algún funcionario en el poder, y de acuerdo a su jerarquía y poder, puede apoyar o facilitar el cambio de adscripción de un maestro de manera instituyente.

*yo no quiero llegar, por que este... como yo voy a bailar ahí en el foro, como yo voy a decir una poesía, como voy a representar una obra de teatro, yo no voy a poder, entonces cuando yo llego, mi temor era ese, y yo tenía ese concepto de que todas las maestras y los maestros eran expertos...”*<sup>289</sup>.

Los sentimientos y concepciones de la profesora Lucy coinciden con las del maestro Ariel, ello encontraba sustento en todo lo que han observado y oído de la institución, sentían miedo de llegar a trabajar a la escuela primaria “Independencia”; al respecto cabe incorporar el apunte, desde mi punto de vista que dicho temor se exalta por lo desconocido, lo incierto, lo diferente, que emerge ante la coyuntura del cambio de centro de trabajo, lo cual se magnifica con lo que se conoce y se ha prejuiciado sobre la institución, pero que en su interior a ambos los convocaba esta institución, pues no es una casualidad que posteriormente se sintieron identificados profundamente con la ideología institucional de crítica y cambian totalmente su forma de pensar respecto a la escuela integrándose al trabajo colegiado y fortaleciendo el liderazgo directivo.

Además, cabe destacar que los dos son egresados de normales rurales al igual que el director, lo que denota entre ellos ciertos vínculos subjetivos atravesados por la cultura y estilos institucionales de las normales rurales como concepciones acerca de la misión a cumplir como docentes, de los valores y las creencias; es decir, su historicidad, “lo pasado, lo vivido implica un modo de relación con el tiempo que ordena el deseo, la ilusión y los anhelos, lo que constituyen nuestra relación con lo que se vive y lo por vivir”<sup>290</sup>.

A diferencia de las profesoras Liz y Mary, quienes recuerdan que aunque tenían conocimiento por comentarios de sus mismos compañeros de la escuela donde trabajaban anteriormente o de la zona escolar a la que pertenecen, que “era una escuela de mucho trabajo”, Liz, manifiesta “... yo no me sentía así como que... no me voy porque hay mucho trabajo, y yo decía pues no importa no...”<sup>291</sup>, y Mary expresa: “... no me agradaba tanto la idea de llegar aquí a la “Independencia”, pero llegué y bueno dije si el miedo es al trabajo y a mi me gusta trabajar, pues entonces

---

<sup>288</sup> RE2, 2004, p. 13.

<sup>289</sup> RE2, 2004, p. 17.

<sup>290</sup> Sandra Nicastro, *La historia Institucional y el director de la escuela, versiones y relatos*, Barcelona-México, Paidós, 1997; p. 27.

<sup>291</sup> RE3, 2004, p. 29.

*yo le entro al trabajo.*<sup>292</sup> Estas citas dejan entrever, no de manera muy explícita, un pensamiento y comportamiento de titubeo, respecto a su posible adscripción a dicha institución, porque también se habían creado ciertos prejuicios respecto a la misma, la diferencia es que ellas no buscaron llegar a la escuela, sino que Liz, por razones de tipo personal, el supervisor la cambió con su consentimiento a la primaria más cercana al municipio donde radicaba y de donde es originaria: Actopan; y Mary, por problemas personales con una directora, tuvo que salir de la institución y sólo había lugar en la “independencia”, por lo tanto tuvo que aceptarlo.

No obstante, ambas se integran también sin mayor problema al trabajo colegiado, tienen 17 años trabajando allí, y del mismo modo se identificaron con la ideología de crítica de la institución, aún cuando no son egresadas de una Normal Rural, sino una de un Centro Regional y la otra de una Normal Particular; sin embargo, cabe destacar que las dos proceden de un espacio social y económico no muy favorecido, por consiguiente, se sienten convocadas con un discurso de mayor libertad y justicia social. En sí, los cuatro profesores ( Ariel, Lucy, Liz y Mary) ahora están identificados plenamente con la forma de trabajo, con la gestión del director y con una determinada posición política sindical, las que en su conjunto conforman un ambiente y condiciones distintas y singulares de trabajo.

## **2. Educar en un ambiente distinto: en la libertad y para la libertad.**

El ambiente de trabajo que fueron encontrando los maestros al llegar a la escuela primaria “Independencia”, se fundamenta en los ideales, intereses, creencias y valores “producto del entrecruzamiento de la biografía personal y la memoria colectiva”<sup>293</sup>, de los cuales hice mención de manera breve en párrafos anteriores; esos referentes significativos no quedan como tales en la dimensión subjetiva, sino que el director se empeña en todas las formas posibles de concretizar en el plano real dentro del contexto escolar. Por ejemplo, desde el primer capítulo he venido enfatizando, la importancia que tiene para el director el “educar en la libertad y para la libertad”, valor e ideal que, desde mi punto de vista, es el dispositivo estructurante de gran parte de sus acciones y propuestas de trabajo en colegiado y sobre todo de su liderazgo directivo, ya que, según él, hay una gran semejanza entre la escuela y la cárcel, “...

---

<sup>292</sup> RE5, 2004, p. 58.

*siempre cerradas las escuelas, con un maestro de guardia, este... con la formación de la mañana para pase de lista, como pase de lista de la cárcel, una disciplina muy férrea; tú cállate, tu siéntate, la autoridad soy yo, entonces empezamos a ver que teníamos que educar en un ambiente distinto...*<sup>294</sup>.

De ahí que, cuando los maestros llegan a esta institución encuentran fuerte énfasis en el trabajo colegiado, cierta libertad en los permisos, invitaciones en lugar de órdenes y una posición política ideológica de crítica. En este sentido, el director promueve el trabajo colegiado como una estrategia para hacer a un lado el verticalismo e implementar organizacionales democráticas, es decir, acabar con la comunicación vertical ascendente-descendente, ya que el trabajo en colegiado evita que sea el director quien esté dando las órdenes; ya que la toma de decisiones es en colectivo y, de esta manera, se horizontalizan las relaciones entre maestros y director.

Asimismo, considerando que la esencia de su ideología es “educar en la libertad y para la libertad”, otro de sus ideales e intereses es que, para que los alumnos sean libres, también los maestros se deben sentir en libertad; por lo tanto, instituye como cuestión básica que se respeten los distintos niveles de participación de los maestros. Porque aún cuando normativamente todos son docentes tienen las mismas funciones; no es posible exigirles a todos por igual, pues sus condiciones personales, contextuales, familiares son distintas; en consecuencia, su nivel de compromiso también es distinto. En otras palabras, en colegiado se estableció un mínimo para todos, y quien deseara dar más se respetaba y quien sólo decidiera trabajar el mínimo igualmente lo respetaban, aunque quien no cumplía el mínimo terminaba por irse de la institución, lo que significa que la libertad dentro de la institución tiene límites<sup>295</sup> y como lo mencioné al inicio del presente capítulo se instituyeron implícitamente mecanismos de selección y exclusión del personal docente que debía quedarse y el que debía retirarse así como del que debía adscribirse y el que no, al grado de casi convertirse en una “escuela exclusiva”, por lo que existe el riesgo de “tener sólo docentes que acatan la visión del director lo que reduce el mínimo las posibilidades de aprendizaje del director. Esto no le permitirá ver, llegando el caso que su visión tiene aspectos erróneos y que las visiones de los maestros pueden ser tan válidas o más que las de

---

<sup>293</sup>Sandra Nicastro, *La historia Institucional y el director de la escuela, versiones y relatos*, Barcelona- México, Paidós, 1997; p. 29.

<sup>294</sup>RE9, 2005, p.110.

él”<sup>296</sup> porque “construir la visión lleva por una calle de doble circulación, donde los directores aprenden de los demás tanto como contribuyen al aprendizaje de éstos”<sup>297</sup>

Sin embargo, para el profesor Alejandro, educar en la libertad y para la libertad, no era posible si el maestro sólo se dedicaba al trabajo pedagógico, porque su trabajo no debe ser sólo pedagógico sino que el trabajo docente tiene que ser más abierto, y asumir una posición política clara, porque es ahí donde se puede hablar sobre la posibilidad de horizontalizar las relaciones directivo-docente, docente-docente y docente-alumno, en la búsqueda de la libertad; es decir, la posibilidad real se encontraba, siempre y cuando los profesores sean actores activos más que pasivos, pues, tiene la convicción de que sólo si los alumnos se desarrollan en un ambiente de libertad pueden tener la posibilidad como ciudadanos no sólo entender sino de vivir en libertad y luchar por ella. De ahí que no es una casualidad que la mayoría de los docentes en sus entrevistas, manejan el término libertad como una condición de su trabajo docente, y sobre lo cual profundizo al final del capítulo, lo que no significa que yo diga que se lleva a cabo, pero que es común encontrar manifestaciones de tal creencia e intención.

Las ideas y creencias que movilizan lo anterior, se encuentran sintetizadas en lo que expresa el director “...si la educación sirve para enajenar, para alienar, para deformar el pensamiento, bueno puede servir para liberar, para concientizar y para tener una posición distinta, una posición más liberal...”<sup>298</sup>. Posición que, desde su perspectiva, permitirá a los maestros hacer cambios en las escuelas desde la base, con la idea de transformar la escuela, a la vez que promueve la formación de docentes y favorece el desarrollo del pensamiento libre de los alumnos; comentario que nos expresa y que nos remite a la subjetividad del director y a reconocer la intencionalidad de las diferentes actividades que promueve el director al interior de la escuela primaria citadas en el capítulo I y que los docentes dan cuenta en sus entrevistas, así como del estilo de gestión que ejerce, ya que el que “narra no aparece como un relator no implicado o aséptico sino por el contrario, como un sujeto

---

<sup>295</sup> RE7, 2005, p. 87.

<sup>296</sup> Fullan Michel y Andy Hargreaves, “Profesionalismo interactivo y lineamientos para la acción”; en *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, Amorrortu, 2000; p. 150.

<sup>297</sup> Ibidem, p. 150.

<sup>298</sup> RE9, 2005, p.111.

atravesado por significados cuya subjetividad es producto de ese mismo atravesamiento”<sup>299</sup>.

Lógicamente, entre lo prescrito y lo vivido hay una gran distancia, pues en la concreción de cada una de las actividades se entretajan cada una de las historias profesionales y personales de los sujetos implicados; de ahí que cada quien las resignifique y opere de manera distinta. Sin embargo, al parecer la dirección es vivida como el espacio de liderazgo desde donde a través de una organización colegiada se pueden concretizar ideales e intereses contruidos a lo largo de la trayectoria personal y profesional del director; pues de acuerdo con lo manifestado por los docentes en cada una de las entrevistas, es posible advertir que parte de lo que cada quien cita es parte de lo que el director ha tratado de llevar a cabo en función de sus ideales, valores e intereses; que sin duda alguna están atravesados por su historia de vida profesional y personal, matizadas por la política educativa nacional y las tendencias en el campo de la gestión escolar, como lo cité en el segundo capítulo, pero los cuales evocan también a los docentes entrevistados, tal y como se percibirá a continuación.

Desde esta perspectiva, tanto en los maestros entrevistados que tienen tres años de servicio en la escuela, como las que tienen 17 años, en el aquí y ahora expresan pertenencia a la institución en la que trabajan, por ejemplo Liz dice: “... *lo poco o lo mucho que hacemos , pues es lo que nos corresponde hacer y a lo mejor hasta nos falta hacer más, no, como profesores, entonces este...yo nunca he visto que sea más trabajo aquí en la escuela, sencillamente que a lo mejor se intenta hacer las cosas pues de la mejor manera, entonces este..pues para mí es un...un orgullo estar aquí, para mí es este...muy bonito estar aquí, yo estoy aquí muy a gusto y sobre todo porque tenemos libertad...*”<sup>300</sup>. De hecho, ella es una de las maestras que pude observar, se encuentra plenamente identificada con la forma de trabajo de la escuela pero todo con la gestión ejercida por el director; o “*el trabajo en grupo y en el ámbito profesional lo que es ser docente*” como ella lo enuncia, y la que por ningún motivo se cambiaría a otro centro de trabajo, mejor se jubilaría.

---

<sup>299</sup> Sandra Nicastro, *La historia Institucional y el director de la escuela, versiones y relatos*, Barcelona-México, Paidós, 1997; p. 35.

<sup>300</sup> RE3, 2004, p. 29.

Aunque, también, en su discurso deja entrever que hay aspectos en los que no se está muy a gusto en la escuela, como es el aspecto personal y sindical, es decir, en las relaciones con los otros y la posición política sindical con la que se identifican la mayoría y a la cual ella se adscribe: no están de acuerdo con la forma de trabajo del SNTE, sobre todo el director quien tiene la concepción de que la dirigencia sindical sólo protege la flojera (como lo cité en el capítulo II y profundizaré en el tercer inciso); lo que a ella le agrada de la escuela es que no se suspendan clases, así nada más por suspender, o suspender clases lo menos que se pueda, y menos por situaciones sindicales, es decir, ella no está de acuerdo en que haya compañeros que apoyen al SNTE.

Respecto a las relaciones personales, es el ámbito donde hay más complicaciones, ya sea por diferencia de ideas respecto al trabajo o por dificultades de tipo personal afectivo; aunque cabe citar que predominan más los conflictos de tipo afectivo que por el trabajo. Lo cual, por lógica, trasciende al trabajo; y aunque tratan de trabajar en equipo, simplemente no es posible dejar de lado los sentimientos y emociones que se han dañado, lo que tensa la situación cada vez que se reúnen a trabajar. De ahí que sea un ámbito en el que, para ella, no se está a gusto en la institución, no obstante, fue notorio que en cada una de las entrevistas por interés, conveniencia u obligación, quien sabe, los maestros enfatizan más sus comentarios en función del trabajo académico como tratando de velar los problemas sociales que interior se establecen, como una historia “proscrita” que se debe silenciar para no dejar lugar a aquello que no puede revelarse. Entendiendo a la historia “proscrita” la que dará cuenta de lo que se oculta, ya sea porque su relato intenta revelar secretos, o porque plantea nuevas preguntas o llama a las cosas con otras palabras”.<sup>301</sup>Situación que fractura la comunicación entre los maestros y puede producir ruptura vincular, desligamientos psíquicos: alteraciones preceptuales de la realidad y de la conciencia moral, desinterés social y pasividad, en sí, dañar el cuerpo psíquico, el cuerpo biológico y el cuerpo social y por ende disgregar el colectivo escolar<sup>302</sup>.

Sin embargo, hasta el momento ante este tipo de problemas que han impactado el trabajo cotidiano, el director ha tratado de anteponer el trabajo colegiado y atenuarlos

---

<sup>301</sup> Sandra Nicastro, *La historia Institucional y el director de la escuela, versiones y relatos*. Barcelona-México, Paidós, 1997; p. 35.

<sup>302</sup> Alicia Corvalán “Recuerdos personales – memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórica institucional”; en Butelman, Ida (comp.): *Pensando las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 1996; pp. 40-76.

a través de la conciliación entre los involucrados, evitando que se enfrenten entre ellos o se dejen de hablar; mediante pláticas personales con cada uno de los implicados para que por lo menos se saluden, lo que ha servido para controlar los conflictos y mantener cierta armonía en la institución, táctica que al parecer es un elemento clave para sostener el trabajo colectivo en la escuela.

En cuanto a la cuestión sindical, aunque hay respeto por cada una de las posturas de cada docente, cuando hay un evento al que sólo quieren asistir tres, y los demás no quieren asistir, los tres quisieran que fueran todos para no sentirse solos y los demás quisieran que no fuera nadie, entonces es cuando la situación se tensa porque quíerese a no, algunos maestros renuncian a asistir a algunos eventos sindicales o “se callan para no sentirse amenazados por contradecir determinada ideología, mostrando sus diferencias”<sup>303</sup>, situación que en algún momento puede atentar contra la estabilidad institucional, porque el acuerdo implícito entre ellos que opera a modo de sello que une partes diferentes y las protege de la irrupción de las diferencias”<sup>304</sup> hasta ahora se sostiene latente pero nada es para siempre, por lo tanto, en cualquier instante puede escindirse y entrar en crisis como pasó en los cuatro años de ausencia del director o como ha sucedido con la comunidad, como más adelante profundizaré<sup>305</sup>; no obstante, Liz expresa “...*poco a poco, así como que la situación se va este...suavizando, se va como que olvidando un poquito más, pero si eso es lo que de alguna manera este...como que la situación tensa el trabajo académico...*”<sup>306</sup>, y, sobre todo, las relaciones entre los maestros.

No obstante, ante esta situación más de un maestro como Liz prefieren valorar más los detalles de apoyo, de cooperación, de compañerismo que ha recibido de los maestros de esta escuela y el trabajo colegiado que los problemas personales, de ahí que haya motivos para no cambiarse de institución a menos que se jubile. Esta forma de pensar se ve reforzada cuando platica con compañeros que se han ido de la institución y que ahora trabajan en otra escuela, quienes le comentan que están arrepentidos de haberse ido de allí, pues a donde ahora laboran los problemas son más fuertes y, por lo menos, estando en esta escuela ellos trataban de controlarse, lo que les permitía trabajar a gusto.

---

<sup>303</sup> Sandra Nicastro, *La historia Institucional y el director de la escuela, versiones y relatos*. Barcelona-México, Paidós, 1997; p. 57.

<sup>304</sup> *Ibidem*. p. 68.

<sup>305</sup> RE3, 2004, p. 37.

Asimismo, Lucy pese a que sentía temor de llegar a la escuela, desde que entró ha tenido la oportunidad de participar en todos los eventos, de compartir experiencias y reflexionar sobre su práctica, ambiente que la han cautivado, pues en otras instituciones donde había estado no se hacían ese tipo de actividades; por lo que ella expresa " *...allí aprendí como tratar a los niños con necesidades especiales, en otras escuelas es el burrito, el que no sabe, al que ni atención le pones, porque tienes la atención puesta en todos los demás menos en ellos, el que tiene problemas y no sabes ni porqué, que no aprende pero no te das cuenta porque, simplemente no sabe y ya, o sea aquí me encuentro con...con esa gran ventaja, en descubrir que esos pequeños, este...necesitan otro tipo de atención, motivación cariño, afecto, y ayuda, es algo grande...*"<sup>307</sup>. En otras palabras, a pesar de tener sólo tres años en la escuela, también se ha identificado con la forma de trabajo y la gestión del director, en función de que para ella la escuela no sólo representa el espacio donde desarrolla su quehacer docente sino donde tiene la oportunidad de aprender, de actualizarse y, a la vez, de modificar su práctica docente, como se percibe cuando enuncia:

*"...llegó aquí y este...me encuentro con que el trabajo ya no se realiza en una forma tradicionalista (ajá) donde a lo mejor este...tengas que cambiar algunos aspectos de tu práctica docente, donde tienes que este...por ejemplo hacer un anecdotario, donde tu hacías un análisis de tu trabajo, de las actividades, de las respuestas de los niños, de sus actitudes, si se daba o no el aprendizaje, qué problemas tuviste, si pareció motivante a los niños, si no, o sea, se hace un anecdotario donde tú en cada clase, este...registras algunas cosas de análisis o relevantes...y yo no estaba acostumbrada, primero, a escribir (ajá) para nada, en las otras escuelas estaba de ocho a una, salte y te vas, no había esa relación este, ese compartimiento de experiencias con los demás compañeros de tu grupo, así que no te dabas cuenta si el trabajo que estabas llevando era lo correcto o estaba bien, o no tenías la posibilidad de mejorarlo, sino que te quedabas estancada, por lo menos si leías o...o te inscribías algunos cursos sí...sí desarrollabas habilidades para el manejo de ficheros, de libros, de... de todo lo que se relaciona al aprendizaje, pero sino no, te quedabas así y aquí se comparten pues...compartimos experiencias Por ejemplo...hubo un año en que compartimos mucho, sobre...experiencias sobre lectura: pues hace cada maestro con la lectura, cómo aplica las estrategias, las modalidades, cómo, cómo este... introduce a los niños en el momento de antes de leer, al leer y después de leer, cómo realiza las predicciones, las anticipaciones, todo lo que conllevan las estrategias de...de lectura y de redacción, tú ahí aprendes..."*<sup>308</sup>

---

<sup>306</sup> RE3, 2004, p. 39.

<sup>307</sup> RE2, 2004, p. 14.

<sup>308</sup> RE2, 2004, p. 15.

En sí, también ella valora positivamente su llegada a la institución, pues a partir de su participación en las diferentes actividades que se realizan, ha logrado superarse, no sólo la forma de enseñar, sino la forma de relación con los niños y con los padres de familia, “... con decirte que de todas las escuelas que yo he pasado que han sido muchísimas, donde siento que aprendí algo fue aquí, en ninguna otra aprendí nada, siempre el trabajo individualizado, tú, tu grupo, no compartías nada con nadie, tus problemas eran tuyos y tú los solucionabas sola... , para serte sincera, si me gusta la forma de trabajo...”<sup>309</sup>. En este comentario expresa en forma determinante, su identificación con la forma de trabajo de la institución, a diferencia de las escuelas en las que ha trabajado donde impera el individualismo entre los maestros.

Pero sobre todo, cuando Lucy llega a esta escuela, tiene la oportunidad de expresar libremente lo que piensa del Sindicato; pues se asume como una maestra que siempre ha estado en contra del Sindicato, porque “he visto como manejan las cosas” expresa, sólo que no había encontrado un grupo de maestros con el que se identificará como el que hay en la escuela primaria “Independencia”<sup>310</sup>, lo que significa que su posición política sindical, no se da a partir de llegar a esta institución, sólo que no había encontrado las condiciones y los sujetos para hacer manifiesta tal posición, por lo cual, al llegar a esta escuela y poder hacerlo, hace que ella se sienta a gusto de estar allí, como ella expresa: “..., siempre he ido en contra pero..pero no me había manifestado así abiertamente, yo siempre mi idea es que no estaba de acuerdo, pero yo nunca me uní a nadie que tuviera las mismas ideas que yo, porque siempre en la zona todos están de acuerdo con el.. con el..con la delegación sindical, la mayoría hacen lo que dicen, este... se mantienen al margen, entonces, no había este...en los lugares donde yo había trabajado nunca existía un grupo este..que se manifestará en oposición a ...y llegando aquí si lo encuentro, si encuentro ese grupo, entonces nuestras pláticas van encaminadas a una misma idea, aun mismo fin, a un mismo criterio, y como sea nos sentimos en confianza de opinar, de decir, como que eso nos une más, entre todos los compañeros del colectivo de la

---

<sup>309</sup> RE8, 2005, p. 104.

<sup>310</sup> RE8, 2005, p. 97.

*escuela...*<sup>311</sup>; en particular esta situación la abordaré más adelante, por ser la esencia del lazo invisible que los mantiene unidos en el trabajo.

De la misma forma, en una plática informal con Lucy, reafirma que está a gusto de estar en la escuela porque hay un buen ambiente de trabajo en la escuela aún cuando hay algunos problemas entre ellos, no en cuanto a la participación de los maestros en cada una de las actividades que se realizan, porque cada actividad se pone a consideración de los compañeros en asamblea y si no están de acuerdo, proponen las modificaciones y se hacen; o si nadie dice nada, la actividad se queda como está planteada y se lleva a cabo, entonces todos participan, además como el director les da la libertad pues no hay problema en cuanto al trabajo; pero no así en las relaciones afectivas que por situaciones de tipo personal se han distanciado unos maestros de otros y eso hace que sólo en el trabajo puedan integrarse en equipo<sup>312</sup>; comentario que coincide con el de la maestra Liz, y que enfatiza nuevamente que lo que une a los maestros de la escuela primaria "Independencia" es el trabajo.

Asimismo, en otra plática informal con Lucy, expresa que no sólo la ha cautivado la forma de trabajo sino el liderazgo del director, pues enuncia muy enfáticamente que es la primera vez que tiene un director como Alejandro, que les da libertad, que no es autoritario, si la ve platicando no le dice nada, nunca le niega un permiso, tampoco la está interrogando por qué llegó tarde o por qué se va temprano; por eso le gusta estar trabajando allí; aunque esas atenciones hacen que ellos cumplan y que sean más responsables; (se percibe cierta admiración hacia el director tanto en el tono de voz como en la expresión de la cara cuando cita tal comentario) frases que son más que evidentes para revelar que está muy a gusto con la gestión del director<sup>313</sup>. Sin embargo, también reconoce que muchas de las veces sólo hacen el trabajo por no quedar mal, tanto con el director como con sus compañeros; ya que ven que los demás se esfuerzan por hacer bien las actividades, al poner una poesía, una tabla, un bailable, sus honores bien organizados y completos, entonces los demás tienden hacer lo mismo, lo que corrobora lo enunciado en el capítulo II que el compromiso y lealtad de los maestros es más hacia la persona que hacia el cargo.

---

<sup>311</sup> RE8, 2005, p. 95.

<sup>312</sup> Plática informal del día 26 de noviembre del 2004, a las 11.10 horas, en un salón de clase.

<sup>313</sup> Plática informal del día 19 de noviembre del 2004, a las doce horas, lugar enfrente de la dirección de la escuela.

En cuanto a Mary, también a lo largo de su discurso es muy evidente su identificación con la forma de trabajo colegiado de la institución y el liderazgo del director; incluso cuando reconoce que cuando llegó las cosas no fueron muy agradables, porque le dieron un grupo de primer año con 58 alumnos, sin embargo, como al llegar encuentra trabajo colegiado, eso le gustó porque le ha permitido no sólo reflexionar sobre su práctica docente, sino actualizarse dentro de las reuniones del Consejo Técnico; ya que tiene la oportunidad de ir analizando los problemas que va enfrentando dentro del grupo e ir buscando alguna solución o cambio.

De igual forma, destaca que hay una clara diferencia entre la educación que ellos promueven y la que se promueve en otras escuelas: la “educación bancaria” como ella le llama, o sea vaciar, vaciar y vaciar y vaciar contenidos; mientras que ellos están intentando desarrollar en los niños habilidades intelectuales, actitudes y valores, o sea una educación integral, aunque eso les cuesta mucho trabajo y les lleva más tiempo, comentario que deja entrever una valoración positiva de la forma de trabajo de la institución donde labora.

Pero sobre todo, como venía de una escuela en la que había tenido problemas con la autoridad de la escuela, al llegar a esta institución lo que más le agradó fue encontrarse con un director muy accesible, quien le dijo “... *cualquier duda, cualquier problema pues estamos para servirle...*”<sup>314</sup>, deferencia que tuvo y tiene un gran significado para ella, en el sentido, que le atribuye al director la cualidad de cómo funciona la escuela primaria; “... *yo creo que en determinado momento para que nosotros estemos un poquito más adelante que los demás maestros, es importante el eje que tenemos aquí como director de...el director del Centro de Trabajo, porque, pues él nos invita y nos ha invitado constantemente, el que nosotros nos sigamos superando o sea nunca dejemos las cosas...estancadas, sino ir buscando cosas nuevas, ir..ir..recordando algunos documentos que tenemos, de acuerdo también a los proyectos que estamos trabajando, pues la actualización permanente es dentro del Consejo Técnico que es cada ocho días...*”<sup>315</sup>.

---

<sup>314</sup> RE5, 2005, p. 58.

<sup>315</sup> RE5, 2004, p. 58.

Además de reconocer que fue en dicha escuela donde la invitan a seguir estudiando, por ello se inscribe en la UPN, actitud que influye para que la maestra exalte la gestión del director sobre la forma de trabajo, porque enfatiza *"...él no es egoísta, no es un director como en todas las escuelas que llega y que bueno yo soy el director y tu haces lo que yo te ordeno, no aquí no, aquí es completamente diferente, yo creo que eso es lo que nos hace a veces estar dentro de esta escuela"*<sup>316</sup>. Comentario que hace evidente que para ella, no sólo la relación entre los maestros y el director no es tan vertical como en la mayoría de las escuelas primarias sino que también se percibe una gran simpatía y admiración hacia el director, motivo por el cual le gusta trabajar allí, *"...pues no era lo que se comentaba allá fuera, este cuando usted está acá adentro, ve las cosas de otra manera, completamente diferente"*<sup>317</sup>.

No obstante, si bien privilegia la gestión del director sobre la forma de trabajo, a lo largo de la entrevista deja entrever que el trabajo es lo que los une, porque desde su lectura si bien hay ciertas fricciones entre los maestros, no es un inconveniente para que se realice el trabajo planeado, aunque sea por unos cuantos, pues explica: *"... cuando nos toca por ejemplo analizar un texto y nos toca por equipos o una lectura y nos toca por equipos y todo eso, le entramos al trabajo, se expone en trabajo, y ya, le digo el trabajo como sea se tiene que sacar, ya sea trabajo pedagógico, ya sea trabajo social, ya sea trabajo cultural tiene que salir, por una dos tres gentes pero sale."*<sup>318</sup>. Lo cual significa que no siempre trabajan todos, pero de acuerdo a sus valores, ideales e intereses el trabajo que se programa se lleva a cabo, ahí esta la función de los líderes de grado, que conforman la comisión técnica, (de la cual hablo ampliamente en el primer capítulo), además, aquí se concretiza lo que el director de la escuela manifiesta que una de las condiciones que les ha permitido trabajar en colectivo es el respeto de los diferentes niveles de participación; es decir, si un maestro sólo trabaja el mínimo porque así lo desea nadie le dice nada, simplemente se respeta y eso es lo que evita conflictos entre el personal docente y les permite trabajar con cierta armonía.

Sin embargo, pese a lo citado anteriormente, en la maestra Mary, se advierte un signo de decepción de cómo se llevan a cabo algunas actividades de los diferentes

---

<sup>316</sup> RE5, 2004, p. 69.

<sup>317</sup> RE5, 2004, p. 59.

proyectos que se han desarrollado; ya que dice “... *los proyectos que ponemos en práctica son como la moda*<sup>319</sup>”, porque mientras se está desarrollando el proyecto todo lo van poniendo en práctica, pero, cuando surge otro proyecto se privilegian las actividades del proyecto presente, dando por terminado el anterior, sólo se llegan a retomar algunas cuestiones de vez en cuando, hasta que se van olvidando, para dedicarse a las actividades del proyecto vigente en el momento. Es decir, para la maestra Mary, las actividades o aprendizajes del proyecto que se lleve a cabo, deben incluirse en el siguiente proyecto para ir enriqueciendo cada una de las actividades de los proyectos subsiguientes y, de esta forma, conseguir mejores resultados en su trabajo docente.

No obstante, no culpa directamente a alguien de esta situación, sino que hace notar, que debido a las múltiples actividades que tienen que realizar cotidianamente (como: las actividades culturales, las diversas actividades con los niños en el salón de clase, los exámenes de carrera magisterial, el examen de la olimpiada del conocimiento, los honores a la bandera, las presiones de los padres de familia, etc.) no es posible dedicarse exclusivamente a las actividades académicas y el desarrollo de habilidades más que de contenidos, aún cuando el director siempre les ha enfatizado la importancia del desarrollo de habilidades más que de contenidos. Pero, ellos, a pesar de los años que llevan trabajando en la institución, le dan prioridad al abordaje de contenidos que al desarrollo de habilidades.

Desde mi perspectiva coexisten en Mary sentimientos ambivalentes, por un lado está a gusto con algunas actividades pero por el otro está a disgusto con otras, pues mientras hubo momentos en la entrevista, en que destacó que como maestros son diferentes y mejores a los de otras instituciones, porque tratan de desarrollar habilidades, valores y actitudes más que centrarse en contenidos y que ha pesar de que los han criticado por su forma de trabajo tanto en la comunidad como en otras escuelas primarias; para ellos, las críticas los fortalecen más que los destruyen. En otro momento, comenta “...*somos maestros chambistas, no somos maestros metidos a la educación, metidos a que de verdad seamos maestros de profesión, a que seamos maestros que en verdad nos interese el futuro de los niños el cambio de la sociedad no, nadamas nos*

---

<sup>318</sup> RE5, 2004, p. 60.

<sup>319</sup> RE5, 2004, p. 65.

*metemos hacer reproductores, medio que sabemos y medio que le intentamos...”*<sup>320</sup>; comentarios que aunado a la interacción que tuve con ella me permiten deducir que son una expresión de inconformidad pero no sólo hacia el trabajo sino sobre todo hacia el tipo de relaciones existentes entre ellos, pues además de manifestarlo oralmente siempre se muestra muy reservada tanto en las reuniones como en los convivios.

A partir de lo anterior, podría afirmar que está aislada de los otros, excepto del director, (en algunos momentos tuve la impresión de que la maestra está inconforme pero con algunos maestros no con el director); de ahí que, inicialmente, enfatiza que no promueven una educación bancaria pero después dice que son maestros chambistas. No obstante, aún cuando la maestra presenta signos de inconformidad en ningún momento se percibe que desee cambiarse de escuela todo lo contrario muestra una actitud de satisfacción por trabajar en ella, quizá se deba a la participación en Congresos, Talleres, Foros y “en general en las tareas destinadas a hacer destacar a la escuela representa para los maestros la satisfacción de pertenecer a una escuela exitosa”<sup>321</sup>.

En cuanto a Ariel, en un primer momento expresa “... *ya estando aquí quiero decirle que me ha agradado mucho, porque bueno en lo particular me ha encantado, me ha encantado, traje a mis hijos, me arrepiento de no haberlos traído antes, este...me arrepiento la verdad estoy arrepentidísimo de no haberlos traído desde el primer año, este...y la dinámica de trabajo me agrada, pues tal parece, que es invitación no es que lo haces y lo haces, es invitación al trabajo, invitación, invitación, al Consejo Técnico, este...todas las actividades, este no las toma sólo el director, sino las tomamos como debería de ser, en Consejo Técnico y sin comparar, sin comparar, pues en otro lado, pues casi, casi, los que nos daban las órdenes eran los directores, y entonces me agrada porque hay libertad...*”<sup>322</sup>. En sí, considero que lo que, en esencia, a él le agrada es que se le tome en cuenta y ese margen de libertad que tiene para actuar sin sentir que sólo se le está ordenando, sino que lo invitan a trabajar, aunque es su deber cumplir, pero como hay deferencia en el trato, él está encantado,

---

<sup>320</sup> RE5, 2004, p. 69.

<sup>321</sup> Citlali Aguilar, *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana.*, México, Tesis DIE No. 5, 1991; p.77.

<sup>322</sup> RE 4, 2004, p. 49.

aunque él no percibe que incluso el buen trato y la identificación con ellos han contribuido al control, como lo comentaré en el último inciso.

Asimismo, también es significativo lo que enuncia la maestra Oli, a quien no incluí con los cuatro maestros anteriores porque, en la actualidad ya no trabaja en la escuela primaria, pero considero interesante citarla, porque estuvo trabajando catorce años en dicha institución, durante los cuales se promovió el trabajo colegiado, es decir, participó en el impulso e institucionalización del mismo, ya que participaba en el círculo de estudio que el director organizaba. Sin embargo, cuando entra a laborar a la escuela “Independencia” también se sorprende un poco, pues se encuentra con un ambiente distinto de trabajo, formas de trabajo diferentes a las que ella venía haciendo en la escuela donde trabajaba anteriormente, *“...para empezar que teníamos como que la comunicación con el director de la escuela, que nosotros no teníamos que hacernos de materiales sino que todo nos daban ahí, desde los esténciles, desde que nos hacían el tiraje de los exámenes que sin teníamos un problema con algún niño, él lo resolvía, había mucha comunicación ahí...”*<sup>323</sup>,

Oli, encuentra que lo distinto, no sólo se circunscribía a la comunicación y materiales, sino que iba más allá, se trabajaba por asignaturas y continuamente se realizaban reuniones para ir analizando la práctica e ir viendo cómo modificar las formas de trabajo para que no fueran “tan rutinarias” como ella lo dice, *“... yo recuerdo que desde que yo llegué aquí ya este...era la idea de ya no planas, de ya no duro y duro con las tablas de multiplicar, este .....como que entrar un poquito más a lo que es el constructivismo no...”*<sup>324</sup>; porque estaban en esa idea de tratar de hacer cosas diferentes y se hacían cosas interesantes; más o menos por los años 1989-1990, decidieron cambiar el programa de estudios, porque desde su perspectiva, el vigente ya no era funcional para la escuela, programa que después entregaron en la Secretaría de Educación Pública de México, y que ahí se quedó; cuyo contenido declara: es incluido en los planes y programas de educación primaria que se editan en 1993<sup>325</sup>, lo que significa que para ella el trabajo que entregaron era de calidad puesto que se incluyó en los nuevos planes y programas de educación primaria. Sin embargo, lo que más le atrajo es la sensibilidad del director para tratarlos, porque *“...como que*

---

<sup>323</sup> RE6, 2004, p. 71.

<sup>324</sup> RE6, 2004, p. 81.

<sup>325</sup> RE6, 2004, p. 71.

*te tomaba en cuenta y el hecho de que nos tomara en cuenta, creo es lo que veíamos como importante...*"<sup>326</sup>, lo mismo que al maestro Ariel, el hecho de que no les impusieran las cosas, es lo que lo sedujo, actitud que sin duda alguna sustenta el poder y liderazgo directivo estratégico-interpersonal del profesor Alejandro.

En estricto, lo que significativamente destaca en cada uno de los maestros entrevistados, es que al llegar a la institución citada encontraron un ambiente muy distinto de trabajo al que generalmente se vive en las primarias de la región; el cual, según su reconocimiento, se caracteriza por el liderazgo del director, el trabajo colegiado, mayor comunicación entre maestros, compañerismo, otro tipo de eventos que no se hacen en otras escuelas, mayor compromiso hacia el trabajo y una política sindical de protesta. Con estos compromisos se fueron identificando poco a poco, y ahora, son formas de pensar y de vivir, que los unen y los han llevado a transformar su papel como docentes<sup>327</sup>, condiciones que sin lugar a dudas aún con todas las pormenores que pueda presentar la institución se han logrado por el marco ideológico que sustenta el clima de apoyo en su interior, la preocupación por mejorar el aprendizaje académico, la operación de metas claras, la actualización o formación de los docentes ligados a la práctica cotidiana y la potencialidad del trabajo colegiado así como del liderazgo del director.

### **3. Dejar el papel operativo del docente para transformar la práctica.**

Educar en la libertad y para la libertad, como lo mencioné en el apartado anterior, es uno de los ideales que motivan el hacer de algunas prácticas en la escuela primaria "Independencia", sin embargo, el director sabe que para "cambiar en sentido amplio y en profundidad la cultura escolar hay que incidir en el funcionamiento interno de las instituciones, en el reparto del poder interno en las instituciones y sobre todo impulsar políticas de desarrollo profesional de los docentes para proveer condiciones y dar paso a otra forma de plasmar el profesionalismo en el puesto de trabajo real"<sup>328</sup>, por tal razón considera prioritario definir cuál es el papel del maestro para lograr educar en un ambiente de libertad; de ahí, que se puntualizó que en primer lugar se requiere, que el

---

<sup>326</sup> RE6, 2004, p. 80.

<sup>327</sup> Gimeno Sacristán, "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores"; en Ezpeleta, Justa y Furlán Alfredo (comp.): *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992; pp. 64-99.

<sup>328</sup> *Ibidem*. P. 87.

maestro deje su papel operativo para poder transformar su práctica, en función de que el profesor de educación primaria tiene un papel operativo, porque le dan sus programas, sus libros, sus guías y sus cursos y le dicen "tú tienes que hacer esto"; es decir, "se reduce a los maestros a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula"<sup>329</sup>, condición que rechaza categóricamente porque mientras el maestro sólo hace la parte operativa no puede educar en libertad y para la libertad, ya que sólo transmite contenidos y le roban su creatividad, o sea "...*lo alienan y solamente al maestro le toca, la parte operativa, creo que al hacer eso le están robando su ser de profesor, su creatividad, entonces lo alienan, le roban, le roban su... su materia de trabajo y el profesor bueno se limita a a...seguir las indicaciones de la autoridad y se ve imposibilitado a crear, a ser él*"<sup>330</sup> lo cual indica que para el profesor Alejandro es necesario que los maestros participen en la elaboración de los programas de estudio, lo que explica lo comentado por Oli en el apartado anterior, cuando ellos elaboraron su propio programa de estudios porque consideraban que el que tenían ya no era funcional, no obstante, en la actualidad ellos trabajan con los planes de estudios oficiales dados por la SEP, sólo diseñan actividades que complementan el abordaje de contenidos.

¿Y cómo puede dejar su papel operativo el docente? actualizándose de manera permanente, en las cuestiones teóricas, en las cuestiones tecnológicas, en las cuestiones metodológicas, pero finalmente actualizarse, para que el maestro sea capaz de "... *seducir a su alumno, seducirlo en el sentido de que tenemos que crear perplejidad ante los niños, para que los niños vean la importancia que tiene el conocimiento y la importancia que tiene que vaya ampliando sus esquemas...*"<sup>331</sup> porque "... *solamente un maestro bien informado puede propiciar situaciones de aprendizaje vivenciales, contextualizadas para que los niños se interesen, puede realizar actividades que al niño le permitan desarrollar habilidades intelectuales, entonces un profesor que no esta constantemente actualizándose, con o sin los libros, con o sin los compañeros pero actualizándose, informándose pues no lo puede*

---

<sup>329</sup>Henry Giroux, "Los profesores como intelectuales transformativos"; en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, p. 171.

<sup>330</sup> RE9, 2004, p. 111.

<sup>331</sup> RE9, 2005, p. 113.

*hacer, el conocimiento se transforma muy rápidamente...*”<sup>332</sup>. En otras palabras, desde la lectura del profesor Alejandro, la transformación de la práctica docente no puede ser “dirigida desde afuera para los “incapacitados de dentro”, pero tampoco la práctica se autorregenera por sí misma si no es en interrelación con el conocimiento y la crítica”<sup>333</sup> por ello, comenta que si los maestros se actualizan en forma permanente tienen los elementos necesarios para tomar decisiones bien fundamentadas, puesto que si se tiene conocimiento se sabe qué, porqué y para qué se actúa de determinada forma.

En dichas líneas encontraríamos el quid de los círculos de estudio, del estudio de la Licenciatura en la UPN y del trabajo colegiado: la actualización permanente como condición necesaria para lograr que el maestro transforme su práctica docente; de ahí, que en todos los discursos de los profesores entrevistados incluyendo al subdirector, encontramos tal proposición como elemento esencial de su trabajo docente, como la maestra Mary lo expresa claramente en dos formas, “... *el director nos decía sigan estudiando, compañeros que pues necesario, este... la carrera de maestro no es sencilla, es una carrera en donde nosotros tenemos que ser doctores, consejeros, de todo lo tenemos que hacer, entonces aquí es donde me invitan a que nos inscribiéramos en la UPN para hacer la Licenciatura y como yo no me había inscrito me inscribí...*”<sup>334</sup> y cuando cita: “...*pues él nos invita y nos ha invitado constantemente el que nosotros nos sigamos superando o sea nunca dejamos las cosas...estancadas, sino ir buscando cosas nuevas, ir..ir..recordando algunos documentos que tenemos de acuerdo también a los proyectos que estamos trabajando...*”<sup>335</sup>. En ambos párrafos de entrevista, la intención del director es que los maestros se sigan actualizando ya sea en una institución específica para ello, o dentro del Consejo Técnico; aunque Mary la perciba como una invitación.

Invitación que implícitamente se convierte en un requisito para formar parte del colectivo escolar de dicha institución, como puede advertirse cuando Augurio enuncia “...*cuando ya se tenía identificado quienes estaban trabajando, ...quienes se estaban actualizando, más que nada, evitamos que los que no lo hacían quedaran*

---

<sup>332</sup> RE9, 2005, p. 113.

<sup>333</sup> Gimeno Sacristán, “Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores”; en Ezpeleta, Justa y Furlán Alfredo (comp.): *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992; p. 95.

<sup>334</sup> RE5, 2004, p. 59.

*juntos en el mismo grado...*”<sup>336</sup>, acción que, quiérase o no, ponía en entredicho a quienes no se actualizaban. Ya que sutilmente se les daba entender “tienen que actualizarse”, lo que implicaba que para no ser mal vistos y para integrarse al grupo de la institución, poco a poco la mayoría de los docentes optaban por incorporarse al trabajo colegiado dentro del Consejo Técnico o continuar estudiando en una institución de Educación Superior, como la UPN o la Normal Superior, o simplemente irse a otra escuela; pues, para el director, la actualización es una de las vías que permiten al maestro dejar el papel operativo que tiene en el proceso enseñanza –aprendizaje y asumir la responsabilidad de participar en el diseño de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen, lo que significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de enseñanza”<sup>337</sup>.

Condición que Ariel confirma cuando cita puntualmente que a tres años de haber llegado a la institución y desconocer algunas actividades que se realizaban en la escuela, lejos de desanimarlo hicieron que él asistiera a cursos y participara en el trabajo colegiado en el Consejo Técnico, “...*en sí entrarle a la dinámica que lleva el Consejo Técnico, a la actualización, trato de meterme a esa dinámica...*”<sup>338</sup>, lo cual significa que ha comprendido que para permanecer en la escuela tiene que actualizarse, a la vez que reconoce que es el director quien promueve tal condición, ya que dice “... *de hecho, él influye a que nosotros estemos activos, este...que nos actualicemos en cierta forma, a que seamos diferentes, a que seamos mejores, a que ...nuestra práctica la hagamos con ganas...*”<sup>339</sup>, o como lo dice Lucy: “... *lo que el maestro Alejandro, quiere es que estemos actualizados, que dejemos nuestro tradicionalismo...*”<sup>340</sup>. Aseveración que fundamenta la premisa de que para dejar el papel operativo del docente es necesaria la actualización permanente; proposición que se ratifica, cuando el director y algunos maestros, establecen lazos de comunicación con grupos e investigadores, para asistir a Congresos, Talleres, Cursos, Pláticas y Conferencias, de las cuales hice mención en el primer capítulo de la presente tesis, como mecanismos de sensibilización y motivación tanto para actualizarse como para

---

<sup>335</sup> RE5, 2004, p. 58.

<sup>336</sup> RE1, 2004, p. 5.

<sup>337</sup> Henry Giroux, “Los profesores como intelectuales transformativos”; en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, p. 176.

<sup>338</sup> RE4, 2004, p. 50.

<sup>339</sup> RE4, 2004, p. 54.

<sup>340</sup> RE8, 2004, p. 101.

continuar con el trabajo colegiado. Que se confirma cuando los 4 temas que se abordan en la actualidad dentro del Consejo Técnico (citados en el primer capítulo) ponen como eje central la actualización permanente del docente, lo cual indica que aún cuando es un ideal del director, y compartido por los maestros, trata de concretarse en el plano de realidad.

Asimismo, si los maestros se actualizan en forma permanente, no se centrarán en la enseñanza de los contenidos o la transmisión de conocimientos sino privilegiarán el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, que es lo que requiere una formación integral del niño; intención del director que no es desconocida por los maestros de la escuela; pero, que al parecer ha quedado en el discurso, pues en sus entrevistas manifiestan tal propósito pero como una constante sugerencia, que no ha sido posible concretar en la cotidianeidad, como lo expresa Mary: *“...el director siempre nos ha invitado a que no corramos con contenidos, pero, nos metemos a contenidos y nos metemos a contenidos, y a veces siempre ha sido eso no la discusión en Consejos Técnicos porque siempre está, no a los contenidos sino más a las habilidades, mientras desarrollemos habilidades los contenidos van a llegar solos, pero si no se crea somos maestros y a veces le digo ya tenemos mucho tiempo en esta escuela, ya lo sabemos todo, pero si aún estamos con contenidos, con contenidos, con contenidos...”*<sup>341</sup>. Comentario donde se reconoce la intención del director como una recomendación que no ha sido posible cumplir porque se ven rebasados por las exigencias instituidas como: los exámenes de carrera magisterial, que de alguna forma marcan ciertas pautas en el abordaje de los contenidos propuestos en el Plan y programas de estudio; la olimpiada del conocimiento, cuyo examen privilegia la medición de conocimientos en los alumnos, por lo que presiona al docente a centrarse en los contenidos; y las expectativas de los padres de familia, que comparan el avance de su hijo con su vecino o familiar que va en otra escuela, donde se memorizan las tablas, se hacen planas de letras y números, etc, por consiguiente, demandan que sus hijos también lo hagan.

Circunstancias, que si bien no son determinantes, si influyen en la práctica de los maestros; debido a que cada una de sus prácticas está configurada por su historia de vida profesional y personal, y si analizamos los planes de formación de cada uno de

ellos y los planes de estudio sobre los que han trabajado desde que egresaron de la Normal, es posible encontrar que en la mayoría de las prácticas formativas se privilegian los contenidos más que las habilidades, valores y actitudes.

No obstante, desde mi punto de vista el rol del profesor como operador muchas veces escapa a la voluntad del mismo individuo, pues desde que nace está inmerso en un universo con instituciones con estructuras verticales, como la familia, la iglesia, el Estado y sobre todo los sistemas escolares que se han convertido en inmensas organizaciones burocratizadas<sup>342</sup>, en consecuencia, es un agente socialmente predispuesto a operar, pues su formación “es la respuesta a un sistema dirigido desde arriba que ordena o da todo solucionado. De ahí, que ser “operador” es parte de nuestra cultura y sobre todo como docentes; y como la práctica de todo docente está permeada por su historicidad, es comprensible que a los maestros de la escuela “Independencia” les resulte difícil dejar de priorizar los contenidos del Programa de estudios, máxime si no se ha pasado por un proceso de reflexión sobre la acción y no sólo de reflexión en la acción. Aunque tampoco se puede descartar que el papel del docente como operador de un currículo empaquetado resulte una situación muy cómoda para los profesores y de ahí la resistencia a cambiar, de lo contrario no sólo implica mayor trabajo sino preparación y responsabilidad.

Por ejemplo, Lucy expresa en su discurso: “... el director dice que nosotros vamos... miles de veces nos lo ha dicho que nosotros vamos detrás de los contenidos, que lo que queremos que los niños aprendan es este ... como te diré conocimientos, que vamos detrás de los conocimientos, pero que nos olvidamos de otras cosas, de las habilidades mentales, dice que nosotros vamos... que no hemos superado, eso, que vamos detrás de los contenidos ...”<sup>343</sup>; y en forma recurrente lo enuncia en su entrevista: “... dice él... que no le importan los contenidos y la maestra Coco y yo siempre decimos como de que no, primero nuestros contenidos, tenemos que abordarlos, porque a lo que nosotros nos urge o a lo que a mi siempre me ha urgido es terminar todos los contenidos de ... que vienen en los programas ...”<sup>344</sup>. En los dos párrafos de entrevistas, es evidente que la formación de la maestra y su experiencia

---

<sup>341</sup> RE5, 2004, p. 66.

<sup>342</sup> Gimeno Sacristán, “Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores”; en Ezpeleta, Justa y Furlán Alfredo (comp.): *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992; p. 82.

<sup>343</sup> RE8, 2005, p. 100.

<sup>344</sup> RE8, 2005, p. 102.

como docente, rebasan las intenciones conscientes de privilegiar las habilidades; pero, además, tales recomendaciones las toma como una sugerencia del director pero sin reflexionar el porqué o para qué; por ello, expresa que lo que le urge es terminar los contenidos del programa.

Finalmente no ha comprendido que lo que el director quiere es que dejen el papel de maestros operativos; por ello, les pide que en los grupos no se centren en los contenidos sino en las habilidades y valores, que si hay un problema en el grupo, platiquen con los niños para ver qué está pasando, que haya una verdadera comunicación con los alumnos, para que expresen libremente lo que piensan y sienten; y no sólo tratar de terminar los contenidos del programa, porque eso significa ser simples reproductores del conocimiento, mismo que es una contradicción y contravalor de sus compromisos sociales asumidos institucional, colectiva y personalmente.

No obstante, es conveniente aclarar que el privilegio de los contenidos en la práctica de los maestros, no significa que los maestros citados no han logrado ciertos cambios en su quehacer docente, son que estos cambios son distintos en cada maestro; por ejemplo, la maestra Lucy expresa que ha cambiado en su forma de enseñar, en la forma de relacionarse con los niños y con los padres de familia, ya que antes era muy rígida, muy estricta, los niños tenían que hacer lo que ella decía, inclusive los regañaba, los dejaba sin recreo, y eso era porque sus actividades no estaban bien planeadas, no eran interesantes, no eran motivantes, lo que originaba que los niños no respondieran como ella hubiera querido; por ello, ahora trata de cambiar sus actividades, sus estrategias, de hacerlas más significativas, para que los niños se interesen más.

Cambios que ella relaciona lacónicamente con su adscripción a la institución; pues comenta: *“... con decirte que de todas las escuelas que yo he pasado que han sido muchísimas, donde siento que aprendí algo fue aquí, en ninguna otra aprendí nada, siempre el trabajo individualizado, tú, tu grupo, no compartías nada con nadie...”*<sup>345</sup> y con su participación en las reuniones de Consejo Técnico *“...entonces con todas esas situaciones de los viernes, todas esas pláticas, todas esas cosas, yo*

---

<sup>345</sup> RE8, 2005, p. 104.

*fui reflexionando y me di cuenta que si yo estaba mal, entonces por eso yo trató de ..de...trató de cambiar y he cambiado, porque ahí comprendo que cada niño tiene una forma individual de aprender, que el grupo no es homogéneo sino que es heterogéneo, que cada niño es una personita diferente, con diferentes conceptualizaciones que yo tengo que respetar, entonces eso lo aprendí., porque es entender a cada quien , cada niño tiene un ritmo diferente, cuando yo en las otras escuelas quería que todos los niños fueran igual...”<sup>346</sup>.*

En sí, al parecer la búsqueda común de una mejora en la práctica docente, el compartir experiencias con los compañeros, el buscar ayuda tanto dentro como fuera de la escuela; en sí, el trabajo en colectivo realizado al interior de la primaria, ha potenciado en algunos maestros como Lucy, la confianza y la seguridad para ir cambiando su práctica cotidiana y sobre todo de aceptar que “nunca se termina de aprender”<sup>347</sup>. Sin embargo, con lo anterior, no pretendo generalizar a todos los maestros, pues los cambios de cada uno, más que del director y del grupo de docentes, obedece a la voluntad e historicidad de cada maestro, quizá algunos no han logrado cambiar, quizá otros sí, pues la formación implica “un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, como un proceso natural que debe satisfacerse, y que no puede limitarse a lo profesional sino que abarca todos los planos: personal, familiar, profesional; es decir, uno se forma permanentemente con todas las actividades que realiza”<sup>348</sup> por lo tanto, es un proceso personal, que no se reduce a una acción ejercida por un formador sobre un “formado”, sino formarse es reflexionar para sí, un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sucesos e ideas; cuyo proceso se desarrolla a través de interacciones, de integraciones con grupos de pertenencias a clases; desde esta perspectiva, la formación de cada maestro al interior del colectivo escolar depende de sí mismo porque cada maestro selecciona e interioriza lo que le es significativo, por lo tanto, él es el que decide si cambia o no.

Lo que si puedo afirmar es que en cada uno de los docentes entrevistados, es perceptible cierta emoción y satisfacción, de estar trabajando en dicha institución

---

<sup>346</sup> RE8, 2005, p. 102.

<sup>347</sup> Michel Fullán y Andy Hargreaves, “Escuelas totales”; en *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, Amorrortu, 2000; p. 84

<sup>348</sup> Gilles Ferry, “La tarea de formarse”; en *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós, 1990; pp.43 – 64.

educativa; y, aún cuando ellos manifiestan que lo que los une es el trabajo, la identificación va más allá de la realización de la tarea, hay una filiación muy profunda en su manera de pensar que convoca a la mayoría de la institución y que los mantiene unidos, que se condensa en una posición política de crítica al Sindicato, en la lucha por la libertad, en la necesidad de prepararse más, en la afiliación a la política de oposición, etc. Forma de pensar intencionada que no había sido posible manifestar en sus acciones desarrolladas en otras instituciones, donde han trabajado por las restricciones existentes en las mismas.

#### **4. Lo que nos une es el trabajo pero más la posición política sindical.**

La mayoría de los maestros entrevistados citaron que lo que los une es el trabajo, pero, también, fue muy recurrente escuchar, en todos, que cuando se fueron integrando como grupo para trabajar en colegiado dentro de las reuniones de Consejo Técnico, no sólo las cuestiones de tipo académico eran las que los identificaban sino también el que la mayoría no estaba de acuerdo en la forma en que funciona el SNTE, ya sea, porque habían tenido experiencias desagradables con dicha organización durante su ejercicio como docentes, como el director, quien concibe que “el Sindicato protege la flojera”, o como Ariel que piensa que para conseguir un cambio de adscripción por parte del Sindicato hay que tener un “padrino”; o porque su trayectoria de formación ha estado permeada de una política de oposición, como es el caso de las Normales Rurales, de las cuales son egresados el Director, Augurio, Lucy y Ariel.

Es decir, no es casual que se identifiquen con una determinada línea política, pues los cuatro maestros citados en su formación inicial los entrecruza un mismo tipo de institución que al parecer dejó huella en ellos ya que el marco ideológico que los vincula no está ajeno a la ideología de las normales rurales donde se enfatiza el papel del futuro docente como un líder social que tiene que luchar por una sociedad más justa; por lo tanto, los futuros maestros debían interiorizar conscientemente los valores socialistas y colectivistas, para conseguir mejoras sociales.<sup>349</sup>

---

<sup>349</sup> D. Liston y K. Zeichner “Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos”; en *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993; pp. 27 -61.

En el caso de las otras tres maestras entrevistadas que también las convoca tal manera de pensar, si bien son egresadas de un Centro Regional de Educación Normal, dos de ellas provienen de familia de escasos recursos económicos y las tres han estudiado su Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, institución educativa que también se ha caracterizado por una trayectoria política de crítica analítica; en la que se acentúa la formación del profesor para poseer una conciencia social que oriente su práctica docente, reconsiderando las funciones de la escuela y su participación profesional en beneficio de los educandos, la comunidad y la nación; trascender como agente de cambio social hacia la justicia y la paz; y, la adopción de una actitud crítica, reflexiva, sistemática y creativa, ante su práctica docente, considerando los avances de las disciplinas que explican y apoyan al proceso educativo<sup>350</sup>; lo que pone en evidencia que comparten algo más significativo: su cosmovisión de la realidad, y que es través de las diferentes actividades de trabajo colegiado donde ven concretizada su forma de pensar, de ahí que citen que es el trabajo lo que los une. Oli ofrece un ejemplo de tal situación:

*"... No solamente nos fuimos integrando en cuestiones de tipo académico sino también en lo sindical, político y se fueron haciendo cambios en la forma de trabajar allí, como el trabajar por asignaturas o ir modificando la forma de trabajo de manera que no se viera tan rutinaria, Si había rutinas, pero también había cosas que se trataban de hacer diferentes..."*<sup>351</sup>

En otras palabras, el trabajo colegiado es un modo de exteriorizar, de promover cambios en el aula para romper la rutina y de establecer otro tipo de relaciones entre los maestros, en sí, de manifestar su forma de pensar, de ahí que sea común escuchar: *"... aquí en la escuela el trabajo, lo que nos une es el trabajo, fuera de la escuela, la amistad, el compañerismo, la familiaridad, el esposo o esposa es aparte. Entonces ahorita todos hemos entendido que lo que importa es el trabajo..."*<sup>352</sup>. Comentario que devela la consigna del director de privilegiar el trabajo sobre las relaciones personales, aunque no se han puesto a reflexionar si esto es factible o no, ya que no es posible separar la vida personal del sujeto de su trabajo docente, pues en cada acción que realiza el sujeto está la esencia de su historicidad<sup>353</sup>.

<sup>350</sup> Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudios 1985: Licenciatura en educación Preescolar y primaria*. México, UPN p.18-19.

<sup>351</sup> RE6, 2004, p. 71.

<sup>352</sup> RE1, 2004, p. 7.

<sup>353</sup> B. Honoré, "Introducción" y "problemas"; en *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea, 1980; pp. 9-14 y 15 – 44.

Sin embargo, si seguimos la lógica de la misma entrevista es posible darse cuenta, que la finalidad no es el trabajo en sí mismo, sino un trabajo que trascienda los límites de la institución hacia la comunidad: "... *hemos comentado, los beneficiados son los alumnos, y a lo mejor pudiéramos decir, es un reto la comunidad con la escuela, si, el decir bueno, a lo mejor pero lo estamos haciendo porque le estamos demostrando a los que están allá afuera que también los maestros trabajan, que lo que, que lo que estamos haciendo a lo mejor para ellos está equivocado...*"<sup>354</sup> sobre todo porque lo que el comentario deja entrever es una relación no óptima con la comunidad. De ahí que, para ellos, el trabajo colectivo sea el vehículo mediante el cual le demuestran a la comunidad que están trabajando y cómo lo están haciendo, aunque es evidente que las frases "le están demostrando a la comunidad" y que "a lo mejor lo que ellos hacen para la comunidad está equivocado" significa que la comunidad no está de acuerdo con la forma de trabajo que la institución realiza, no obstante, al analizar las entrevistas efectuadas, la inconformidad se acentúa por la ideología que subyace a todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela primaria, en sí, en sus valores, creencias, ideales e intereses del director y de los maestros que disienten de los que tienen algunos habitantes de la comunidad, de ahí que haya momentos en los que comunidad-escuela estén escindidas.

Ideología que "en sus contenidos atiende a incorporar una serie de ideas sobre los sujetos que educan y sus probabilidades de desarrollo, sobre el papel y las posibilidades de la escuela y los maestros de tener éxito en sus esfuerzos; sobre su responsabilidad y posibilidad de influir respecto del medio social en la que está inserta, en fin, sobre la importancia y valor de la educación",<sup>355</sup> ideas que se sintetizan en el énfasis de educar en la libertad y para la libertad, en la necesidad de que el docente deje el papel operativo que le asigna el Estado para transformar su práctica docente y en una posición sindical de protesta; de la cual se despliegan acciones como: la no suspensión de clases en días hábiles aunque haya juegos magisteriales, reuniones sindicales o convivios en la zona a la que pertenecen; asistencia y organización de Talleres, Foros o Congresos, reuniones de Consejo Técnico todos los días viernes, quedarse de ser necesario después de las 13:00 a la reunión del Consejo Técnico (salida oficial de las primarias públicas en el Estado) "cuando en otras escuelas

---

<sup>354</sup> RE1, 2004, P. 8.

<sup>355</sup> Lidia Fernández, *Instituciones Educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós, 1994; p. 48.

*estaba de ocho a una, salte y te vas*";<sup>356</sup> asistir a la institución algunos días inhábiles como: cuando se llevan a cabo los sábados culturales, en desfiles de fechas cívicas conmemorativas sin reposición de día o suspensión al día siguiente, lo cual la maestra Liz resume así: *"... no suspendemos clases así nada mas por suspender, suspender clases lo menos que se pueda, y sobre todo menos por situaciones sindicales"*<sup>357</sup>, frase que fortalece lo afirmado en párrafos anteriores sobre su oposición al SNTE.

En otras palabras, *"ningún maestro expone, bueno maestro, ya trabajamos sábado ahora queremos lunes, no, no, no; o sea, este... es la una o somos poquitos los que salimos corriendo"*; además, los ensayos se hacen por lo general a la hora del recreo, para no ocupar el tiempo establecido (oficialmente) para los niños y es común que no voten por el partido político oficial en el poder; en sí, la mayoría, manifiesta una posición política de crítica, que es lo que constituye la esencia de su forma de pensar, la que está en el centro y en la cual se fundamentan todas las acciones. Sin embargo, es común que los maestros expresen que el trabajo es lo que los une, pero detrás de tal expresión siempre aparece la figura del director, como lo expone la maestra Liz:

*"Yo creo que su coraje... él (director) siempre nos ha dicho, miren aquí ustedes no son amigos, aquí ustedes son compañeros de trabajo y como compañeros de trabajo se deben de desempeñar, que si tuvieron cierto problema, cierta diferencia eso déjenlo a un lado, aquí lo que me interesa es el trabajo en equipo, el trabajo de grupo, el trabajo sin que metan aquí sus situaciones personales... desgraciadamente los seres humanos somos ora si que...que si quizás lo pudiéramos hacer, pero ya ve que los sentimientos se entrecruzan y por más que uno quiera este...no, no se puede..."*<sup>358</sup>

Cita que señala explícitamente la centralidad del profesor Alejandro en las actividades y que la frase de "el trabajo es lo que los une" es una reivindicación de él, pero que no ha sido posible porque aunque quisieran hacerlo, muy interiormente la maestra intuye que esto no puede ser así, pero que lo han intentado y lo seguirán haciendo porque el director lo pide, y como es su líder, el que los guía y protege, el que representa el ideal del ser docente<sup>359</sup> tienen que intentar complacerlo aunque resulte quimérico.

---

<sup>356</sup> RE2, 2004, P. 15.

<sup>357</sup> RE3, 2004, P. 37.

<sup>358</sup> RE3, 2004, P. 38.

<sup>359</sup> Rosa M. Zúñiga, "Un imaginario Alienante: la formación de maestros "; en Revista *Cero en Conducta*. México año 8, núm. 33-34 1993; pp. 15 – 31.

Lo mismo se percibe cuando Lucy comenta: "...a él lo que le interesa es el trabajo, el trabajo en la escuela, el trabajo con los niños, el trabajo colaborativo..." y cuando Mary, expresa "...el maestro Alejandro siempre nos ha dicho es que ustedes no se deben de mirar como amigos, aquí véanse como compañeros no se miren como amigos, porque entonces, eso es lo que hace que se haga esto difícil, véanse como compañeros de trabajo, y ya si claro que se hacen amigos ya será otra situación, pero más que nada traten de ser compañeros de trabajo...<sup>360</sup>". Nuevamente aparece la intención del director, sin embargo, como lo cité anteriormente, esto no es posible porque la visión y acción de todo sujeto siempre estará matizada por la historia de vida personal y profesional, puesto que el maestro no es un sujeto en falta cuya formación sólo configura su saber y saber hacer, sino también configura su ser.

Sin embargo, la concepción de que el trabajo es lo que los une ha hecho cuerpo en los maestros, que desarrolla en ellos no sólo mayor compromiso y disposición al trabajo sino un poder organizador especial que define los límites de lo permitido y lo prohibido y, por consiguiente, es la referencia de los actores institucionales para el desempeño en general y la toma de decisiones en particular<sup>361</sup>, Por ejemplo, están dispuestos a trabajar, incluso fuera del horario establecido oficialmente; cuando en pocas escuelas los maestros de cuarto, quinto y sexto, tienen la disposición de quedarse a trabajar hasta la 1:40, cuando el horario instituido es a las 13:00 horas, y en la escuela si se quedan para la asignatura de inglés, computación, y, los viernes, para las reuniones de Consejo Técnico, como se observa en el horario de los grupos de sexto grado:

	LUNES			MARTES			MIER.			JUEVES			VIERNES		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
8:00 8:30		HONORES			ASESORÍA			ASESORÍA			ASESORÍA			ASESORÍA	
8:30 9:10	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	C.NATURALES	MATEMÁTICAS	C.NATURALES	ESPAÑOL	CIVISMO	C.NATURALES	GEOGRAFÍA	ESPAÑOL	HISTORIA	MATEMÁTICAS	GEOGRAFÍA	CIVISMO	HISTORIA
9:10 9:50	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	C.NATURALES	INGLÉS	C.NATURALES	ESPAÑOL	CIVISMO	COMPUTACIÓN	GEOGRAFÍA	COMPUTACIÓN	HISTORIA	MATEMÁTICAS	GEOGRAFÍA	CIVISMO	HISTORIA
9:50 10:30	C.NATURALES	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	C.NATURALES	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	HISTORIA	GEOGRAFÍA	CIVISMO	LECTURA	ESPAÑOL	HISTORIA	HISTORIA	MATEMÁTICAS	ESPAÑOL
10:30 11:10	C.NATURALES	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	C.NATURALES	INGLÉS	MATEMÁTICAS	HISTORIA	GEOGRAFÍA	CIVISMO	EDUC. FÍSICA	ESPAÑOL	HISTORIA	HISTORIA	MATEMÁTICAS	ESPAÑOL

<sup>360</sup> RE5, 2004, P. 68.

<sup>361</sup> Lidia Fernández, *Instituciones Educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós, 1994; p. 49.

11.10 11.40	R E C R E O														
11:40 12:20	MATE MÁTICAS	HISTO RIA	ESPA ÑOL	ESPA ÑOL	MATE MÁTICAS	C.NATU RALES	EDUC. ARTIS TICA	EDUC. ARTIS TICA	EDUC. ARTIS TICA	MATE MÁTICAS	EDUC. FÍSICA	LECTU RA	CON SEJO TEC.	CON SEJO TEC.	CON SEJO TEC.
12.20 13:00	MATE MÁTICAS	HISTO RIA	ESPA ÑOL	ESPA ÑOL	MATE MÁTICAS	I NGLÉS	EDUC. ARTIS TICA	EDUC. ARTIS TICA	EDUC. ARTIS TICA	MATE MÁTICAS	LECTU RA	EDUC. FÍSICA	CON SEJO TEC.	CON SEJO TEC.	CON SEJO TEC.
13.00 13:40				MATE MÁTICAS	ESPA ÑOL	C.NATU RALES		C.NATU RALES		ESPA ÑOL		COMPU TACIÓN	CON SEJO TEC.	CON SEJO TEC.	CON SEJO TEC.

Forma de pensar que se extiende a las aulas en acciones, pues no sólo se les trata de dar mayor libertad de acción a los niños, sino también de expresión: *"...se le da esa confianza de que ellos nos digan a nosotros en donde estamos mal, en donde en determinado momento que hagan lo que a ellos les guste hacer y los metemos en una situación de investigación..."*<sup>362</sup>; además, se cristaliza en el proceso enseñanza aprendizaje, como lo describe Lucy: *abordamos de una forma más reflexiva los sucesos, cómo fueron sucediendo todos esos hechos y cómo a quienes afectaron, o quiénes se beneficiaron, en sí eso también está contenido en los libros, pero si se le da un sentido más crítico en historia y cívica, y naturales..."*<sup>363</sup>.

Son comentarios típicos del saber hacer de los docentes de la escuela primaria donde se llevó a cabo la investigación, quizás y pueden estar limitados al plano de lo dicho; sin embargo, algunos efectos de tales acciones pueden percibirse en el grupo de primer año en el que observé algunas clases de matemáticas o español durante 4 meses aproximadamente, tiempo en el que fue evidente que el desarrollo de las clases, ya no se limitan exclusivamente al aula, sino es común que incluyan recorridos y visitas en la comunidad o en la escuela, así como entrevistas con personas de la misma, según sea el contenido o tema a abordar; además, dentro del aula habitualmente utilizan mucho material concreto recurren al juego (dominó, lotería ,rompecabezas...) y al canto como estrategias de enseñanza-aprendizaje, aunque también hay que reconocer que en cada clase si bien el control lo tiene la maestra a su vez había cierta libertad en los niños, ya que podían sentarse donde quisieran y levantarse cuando lo desearan, no obstante, había momentos en que ella les indicaba que se sentaran en determinado lugar, no era posible mantenerlos así por mucho tiempo, pues en el transcurso de los días los niños se cambiaban de lugar y se sentaban en donde querían; además, las filas de butacas tan tradicionales en las

<sup>362</sup> RE5, 2004, p. 67.

<sup>363</sup> RE8, 2004, p. 97.

escuelas primarias han desaparecido, al menos durante las 11 observaciones que estuve presente en ninguna clase observé filas, normalmente los niños se sentaban alrededor del salón en forma de cuadro y cuando ella escribía algo en el pizarrón que los niños tenían que copiar aproximaban sus butacas más cerca y se amontonaban sin algún orden en específico.

Del mismo modo, fue común observar una interacción constante entre la maestra-alumnos y alumnos-alumnos, interacción en el que se percibía un ambiente de confianza pues los niños consultaban a la maestra cuando lo deseaban sin alguna manifestación de temor en sus caritas, aunque la dinámica que predomina en la clase era de preguntas y respuestas, y, el ritmo de aprendizaje se centraba en la maestra, es decir, es ella quien decidía la cantidad y flujo de trabajo durante un segmento o actividad.<sup>364</sup>

Son evidencias empíricas que me resulta pertinente dar a conocer de una mínima parte de lo que se vive en el aula, sin que esto pretenda verse como una generalización de las prácticas de los docentes de la escuela “Independencia”, porque no es posible, puesto que la práctica de cada maestro posee una inalcanzable complejidad porque no sólo está permeada por el trabajo colectivo que se promueve en la institución sino por la historia personal y profesional de cada uno (a), por lo tanto, la concreción de cada práctica docente no puede ser homogénea por más que el trabajo sea en colegiado y el programa escolar sea uno; es decir, el aula es el espacio específico en el que cada maestro reconstruye y resignifica los contenidos que aborda<sup>365</sup>, de ahí que su ideología matice en forma y contenido de su desempeño docente.

Del mismo modo, tal ideología o forma de pensar también es resentida por los padres de familia, quienes tienen posiciones propias respecto a las necesidades a atender, las que no siempre coinciden con las propuestas por el director o los maestros<sup>366</sup>, pero a las que tienen que acatarse porque ya existe una manera de hacer las cosas en la escuela, por ejemplo, como en la institución por lo regular se realizan las mismas actividades en cada grado, si un sólo grupo quiere hacer convivio el día de muertos,

---

<sup>364</sup> R011, 2004, p. 93.

<sup>365</sup> Verónica Edwards, “Las formas de conocimiento en el aula”; en Rockwell, Elsie (coord.): *La escuela cotidiana*. México, FCE. 1995; p. 146.

aún cuando las mamás lo deseen e intenten organizarlo esto no es posible, porque el maestro del grupo comunica inmediatamente a las otras dos maestras de su grado, para que ellas también organicen su convivio y evitar que sólo sea un grupo el que realice dicha actividad social.

Desde mi perspectiva, con tales actitudes reafirman sutilmente “ aquí se hacen las cosas así”, lo cual los padres tienen muy presente, como Liz comenta que la vocal de su grupo dijo, cuando ella le propuso que hicieran un convivio: *“...a mí, me han comentado que hagamos un convivio, que nada más el grupo, pero bueno yo les digo que la forma de trabajar de aquí de la escuela siempre ha sido este...los tres grupos, y que tampoco podemos este...nosotros disponer este...y tratar de hacer las cosas diferentes a como aquí las hacen siempre...”* <sup>367</sup>. De ahí que cuando tienen oportunidad los padres de familia expresan su inconformidad, por ejemplo, cuando no suspende clases la escuela y las otras sí, ellos dicen: *“...pues que no haya clases no, si no hay clases mejor...”*; como expresándoles sutilmente no estamos de acuerdo con su forma de pensar. Aunque, claro está, no es el conjunto total de padres de familia sino los que no comulgan con su ideología de compromiso social, que sustenta una intencionalidad política muy propia de esta institución.

Por otro lado, tal forma de pensar, no sólo trae contrariedades con la comunidad (como lo cité anteriormente y como lo comentaré ulteriormente), sino con las otras escuelas primarias de la zona escolar a la que pertenecen, en la que la escuela parece una isla con la que nadie quiere contacto alguno y a la que nadie quiere llegar, pero en la que los maestros de la escuela primaria “Independencia” fundamentan su desacuerdo en su posición política-sindical. Al respecto Liz indica:

*“...pues es que no podemos estar de acuerdo en que las cosas están bien cuando no están bien, no podemos estar de acuerdo en que nos sigan utilizando cuando por ejemplo este...qué hacen nuestros dirigentes del Sindicato, se hacen nuestros dirigentes, hace uso de las cuotas sindicales y ya después son Diputados y así ...o sea si nosotros revisamos de que..de veinte años para acá o qué o más ...así ha sido son Secretarios Generales y ya después obtienen un puesto político, y este...bueno y los jodidos seguimos siendo los de base...”*<sup>368</sup>

---

<sup>366</sup> Citali Aguilar, *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana.*, México, Tesis DIE No. 5,1991; p. 38.

<sup>367</sup> RE3, 2004, p. 41

Comentario que expresa una fuerte oposición a las prácticas del Sindicato de Maestros, pues se experimenta un sentimiento de protesta, de que los maestros son sólo usados para fines políticos mezquinos; de ahí, que una de las formas de manifestar el desacuerdo de los maestros, sea no asistiendo a las reuniones sindicales, pues eso significa para ellos seguirles el juego. No obstante, esta actitud, ha ocasionado que estén marginados o aislados de los maestros de la zona escolar, aislamiento que se da concretamente, en función de dos aspectos: por el trabajo académico en colegiado y por su posición política sindical; los cuales sin duda alguna están interrelacionados, pues la posición política sindical es lo que sostiene el trabajo académico en colegiado, como lo referí anteriormente.

El aislamiento por el trabajo colegiado, inicia a partir de que llega el profesor Alejandro, a la primaria “independencia” y empieza a promover el trabajo colegiado teniendo como eje central el aspecto académico; pero, no sólo en la escuela donde él trabaja, sino, su intención era que también la zona escolar a la que pertenecían hiciera lo mismo; ya que si recordamos su formación (de la cual hice alusión en el segundo capítulo), él tiene la firme convicción de la necesidad de formar cuadros de profesores que gestionen cambios en las escuelas desde la base, con la finalidad de ir transformando la escuela y de ir propiciando la formación de docentes que favorecieran el desarrollo del pensamiento libre de los alumnos porque los profesores si pueden hacer algo para ir cambiando el estado de cosas en el que vivimos; en otras palabras, “si los profesores han de educar a los alumnos para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” para apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas”<sup>369</sup>, en sí, para él, es la educación, el vehículo para acceder a otras formas de organización.

En este sentido, cuando inicia a promover los círculos de estudio para estudiar al Licenciatura de UPN; la invitación se hace extensiva para toda la zona escolar; invitación que es aceptada por muy pocos, pero esto no queda aquí, sino que cuando organizaban pláticas, talleres, conferencias con algunos investigadores, también hacían extensiva la invitación para toda la zona escolar; o cuando había reuniones de tipo académico en el sector, ellos, llevaban material y algunas propuestas de trabajo;

---

<sup>368</sup> RE11, 2005, p. 127.

<sup>369</sup> Henry Giroux, “Los profesores como intelectuales transformativos”; en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, p. 176.

acciones que suscitaron un efecto muy contrario al esperado, pues lejos de aceptar las invitaciones a los eventos antes mencionados, para estimularlos a trabajar en colegiado, los maestros de la zona y sector los fueron marginando, tachándolos de presuntuosos, de que se creían que sabían mucho.

En respuesta a tales comentarios, los maestros de la escuela primaria "Independencia", reaccionaron primeramente con una actitud callada, con no participar en las reuniones a las que asistían; no obstante, cuando intentaban participar; se escuchaban cuchicheos: "ya van empezar los de la "Independencia" o "¡ay!, otra vez los de la "Independencia", situación que a la larga terminó en romper la relación entre ellos y las 7 escuelas de la zona escolar a la que pertenecen, por ello, reiteran "ya somos la zona de la "Independencia", expresa el maestro Augurio, es decir, el aislamiento es la armadura para defender su posición política sindical y su forma de trabajo .

Lo que no significa que dejen de asistir y participar en las reuniones de tipo académico, a los concursos de Himno Nacional, banda de guerra, eventos deportivos o los que se organizan en la zona, es decir, van pero no se integran, pues el hecho de que participen y se reúnan, no implica que se integren a la zona, pues siempre se dan fricciones entre ellos, por detalles de los eventos o concursos; por ejemplo, dice el maestro Augurio: *"...aunque estén bien en un concurso, el jurado siempre está en contra de nosotros..."*<sup>370</sup>; Lo cual deja entrever que el aislamiento está acompañado de un sentimiento de falta de reconocimiento por los otros hacia ellos; y así es como actualmente están en una situación de marginalidad.

Asimismo, su incomunicación en cuanto a su posición política sindical, la situación es más notable, en su relación con la zona escolar a la que pertenecen, porque por lo regular no asisten a las reuniones sindicales; situación, cuyo origen podría reducirse en un primer momento a la influencia de la ideología política del director, de acuerdo a su formación. Quien sostiene que el docente tiene un papel fundamental en la transformación de la sociedad, en su persona, en la comunidad y, sobre todo, en la escuela; pero, para ello, debe asumir una determinada posición política que le permita concretar esa transformación; posición política que él define como "un maestro

---

<sup>370</sup> RE1, 2004, p. 8.

democrático”, entendiéndolo “...como aquel maestro que tiene libertad de participar en la toma de decisiones y responsabilidades en la escuela, en el aula, con sus compañeros y en su delegación sindical”<sup>371</sup>.

Concepción que se amplía cuando enuncia que los maestros democráticos, tienen que ser los más comprometidos tanto en un trabajo distinto con los niños como en el impulso de formas de organización democráticas en el aula, en la escuela, con los padres y, sobre todo, con los profesores; en sí, es una concepción cuyo esencia enfatiza la necesidad de un docente con una posición política definida que se pronuncie por formas de organización democráticas; que se traduce en un ideal sobre el que fundamenta el trabajo colegiado impulsado en la escuela primaria “Independencia” y sobre todo la posición política sindical de la mayoría de los maestros que laboran en dicha institución.

No obstante, más que influencia del director, desde mi perspectiva, es la ideología en la cual los maestros encuentran resonancia con su forma de pensar; es decir, hay una identificación de ideologías y un contexto propicio para intercambiar sus pensamientos con mayor libertad, que a la vez se ha construido como un marco ideológico tanto de contención como de acción, del liderazgo directivo, de la forma de trabajo, de las pautas de interacción y de comportamiento institucionalizadas en el grupo, sobre todo en el ámbito sindical; aunque cada maestro lo signifique de manera distinta, por ejemplo, para Liz, de acuerdo a sus experiencias vividas como docentes, el Sindicato, es una organización, cuyos dirigentes sólo utilizan a los maestros como plataforma para ascender a un puesto político, que en nada beneficia a los maestros de la base; por ello, no asisten a los eventos o reuniones sindicales, pues con su asistencia, legitimarían y consentirían las prácticas del Sindicato.

A diferencia de Ariel, que expone que el Sindicato, es una organización que gestiona los ascensos o cambios, a través de un “padrino”, entendiéndolo a éste como una persona que tiene influencia o relaciones muy cercanas en la organización sindical y a través de ellas, puede tramitar un ascenso o cambio al lugar deseado, de ahí que diga “...he llegado a pensar que tenemos que crear un Sindicato que nos defienda de

---

<sup>371</sup> RE9, 2005, p. 112.

*nuestro Sindicato...*<sup>372</sup>. O sea, para él, lejos de ser una organización que defienda los derechos e intereses de los maestros, es una organización que lesiona los derechos de la mayoría de los trabajadores y defiende los de unos cuantos.

Para la maestra Lucy, el Sindicato significa una organización sin autonomía, pues está subordinada al gobierno, ya que cada una de las acciones que realiza deben ser autorizadas antes por el gobierno; por lo tanto, ve a las dos instituciones bajo una misma línea política pero una sometida a la otra. Cuando por la naturaleza del Sindicato no debería estar de alianza con el patrón; por consiguiente, no apoya al Sindicato porque implica apoyar al gobierno quien en ningún momento garantiza el respeto de sus derechos laborales.

Son algunas concepciones que muestran como cada maestro, de acuerdo a sus propias experiencias e ideas ha construido una concepción muy singular de lo que es el Sindicato, pero que aún con sus diferencias convergen en una posición de crítica hacia el Sindicato de Maestros, crítica que está en sintonía con la ideología del director, es decir, hay identificación ideológica entre ellos; aunque si bien el director no expresa claramente su concepción del Sindicato, es muy evidente cuando en la primera entrevista menciona que el “Sindicato protege la flojera” y, en la segunda entrevista, hace énfasis en la democracia que debe haber dentro de la delegación sindical; de ahí, la identificación entre los maestros y él; en consecuencia, no es la influencia de él sobre ellos, sino un proceso intrínseco de identificación que ocurre siempre que el sujeto descubre en sí un rasgo común con otra persona, es decir, en este caso entre el director y los maestros hay ideas, valores o intereses comunes que establecen un enlace recíproco entre ellos <sup>373</sup>.

Asimismo, no es posible olvidar que cuando el director llega a la escuela, de ella acababan de salir todos los maestros charros, por lo tanto, los que se quedan son los disidentes; los que están en contra del Sindicato, y son ellos con quienes inicia a trabajar el profesor Alejandro; quien, también antes de llegar ahí, había participado como disidente en el movimiento magisterial del Estado. Aunque, claro, la forma de pensar de ellos se ve fortalecida con el hecho de que la autoridad de la institución y la

---

<sup>372</sup> RE10, 2005, p. 120.

<sup>373</sup> Sigmund Freud, *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires, Amorrortu, 1984; p. 2586.

representación de la normatividad escolar o sea el director comparta tal ideología, a diferencia de que pensara de modo contraria a ellos, lo que se ha ido consolidando en el transcurrir del tiempo; tan es así, que fue la ideología la que los empezó a integrar como grupo, tal y como lo expresa director Alejandro:

*"...vimos que bueno coincidíamos en el aspecto político sindical, y empezamos a manejar esa idea del compromiso hacia los niños, hacia la comunidad, nuestro compromiso como profesores para tratar de desburocratizar a nuestro sindicato, y fue lo que lo ideológico nos fue empezando a fortalecer..."<sup>374</sup>*

No obstante, cuando menciono que la relación escindida con la zona, es más notable, no sólo es porque no están de acuerdo con las prácticas del Sindicato y porque no asisten a las reuniones sindicales, sino porque en las reuniones sindicales hay un rechazo muy evidente hacia ellos; según se puede percibir en el comentario de Liz cuando dice *"... entonces decíamos a qué vamos si de todos modos sale lo mismo, nos tachan de locos, nos agraden, porque sí, nos llegaron agredir verbalmente en varias ocasiones y que necesidad tenemos de eso..."<sup>375</sup>*. A partir de tales vivencias, se ha establecido dentro de la escuela la libertad para asistir o no a las reuniones sindicales, como lo expresa Liz *"...para eso es bien claro que está la libertad y el que quiere va y el que no quiere no va, hemos optado pues bueno que hay reuniones, se pasa la hoja en los salones y el que quiere va y el que no quiere no va, de todos modos, en ocasiones no sirve de mucho el que uno vaya..."<sup>376</sup>*. Aunque, al final del comentario, la maestra deja entrever que efectivamente los excluyen en las reuniones, por eso no tiene caso asistir.

Sin embargo, Liz reconoce que su forma de pensar no va a cambiar al mundo pues es muy difícil, pero tampoco puede hacer como si no pasara nada, pues ello significa avalar o estar de acuerdo en todo lo que sucede, empezando con la delegación sindical de su zona escolar, en la cual varios maestros que han ocupado el puesto de secretarios generales de la delegación se olvidan de los derechos de los maestros y buscan beneficios personales o de los maestros más leales; Por tal razón, no es posible manifestar una posición de apoyo o diferente a la revelada. Aunque, cabe

---

<sup>374</sup> RE7, 2005, p. 86.

<sup>375</sup> RE11, 2005, p. 128.

<sup>376</sup> RE11, 2005, p. 128.

aclarar, que dicha posición política sindical tiene sus propios matices dentro de la institución en cada maestro, pues, no siempre concuerdan en sus posturas políticas respecto a otras situaciones; es decir, hay quienes, en alguna situación, manifiestan que no comparten tal idea u otros que si están de acuerdo en eso, y en otro momento, en una situación diferente puede que piensen lo contrario, entonces, como que tienen esa libertad de poder expresarse y es lo que a la vez los mantiene unidos, porque lo que una a la mayoría es: una posición política de oposición y crítica al Sindicato y de apoyo las causas sociales

Asimismo, ser afines a dicha posición política despierta sentimientos variados en los maestros, que de una u otra forma favorecen el trabajo colectivo y, a la vez, fortalecen su ideología; por ejemplo, para Lucy: *“...hay un ambiente de unión porque ...entonces nuestras pláticas van encaminadas a una misma idea, aun mismo fin, a un mismo criterio, y como sea nos sentimos en confianza de opinar, de decir, como que eso nos une más, entre todos los compañeros del colectivo de la escuela...”*<sup>377</sup>. Es decir, para ella la afiliación a determinada ideología no sólo los une para trabajar en colegiado sino favorece la creación de un clima de confianza, de compañerismo y de cooperación, como lo refiere en su entrevista *“... yo he visto ese apoyo, en los demás cualquier compañero que le consigas algo, que le consigas un libro para una poesía, sí, maestra se lo traigo tal día la voy a buscar, yo lo veo desde ese punto... al menos a mí, yo si he necesitado apoyo por parte de ellos, y nadie me ha negado nada...”*<sup>378</sup>, condiciones que trasfiere directamente a la ideología política que comparten.

Si bien, Lucy, reconoce que esta ideología los ha aislado de la zona, no le da mucha importancia porque desde que llegó a la escuela ya estaban aislados de los demás; *“... ya no iban mucho a...bueno por ejemplo, a los juegos magisteriales yo veía que nadie asistía, en las juntas sindicales tampoco...”*<sup>379</sup>; por lo tanto, para ella ya es natural no asistir, pero además, reafirma lo que Liz expresa en párrafos anteriores que cuando asisten a las reuniones sindicales los agraden; *“...no comparten las mismas ideas que nosotros, por ejemplo si un compañero opina algo o dice algo, la mayoría*

---

<sup>377</sup> RE8, 2005, p. 95.

<sup>378</sup> RE8, 2005, p. 96.

<sup>379</sup> RE8, 2005, p. 96.

*esta en contra... inconscientemente a nosotros como que nos relegan, como que nadie quiere convivir con nosotros, como que se apartan también los demás de nosotros*<sup>380</sup>.

En sí, los excluyen y hay un rechazo abierto hacia ellos, lo que ha afirmado la idea de no asistir a las reuniones sindicales; incluso los que si apoyan al Sindicato, por lo regular tampoco van, pues se establece una relación de solidaridad implícita entre ellos, como lo refiere Lucy: *“...no sé si porque los compañeros no van, yo tampoco le hallo sentido de ir, no me entusiasma ya, no me dan ganas de ir, será porque no va la mayoría de mis compañeros y compañeras, yo no, tampoco me entusiasma ir, porque no me dan ganas de ir...”*<sup>381</sup> En este sentido, hoy en día, el no asistir a las reuniones sindicales se ha convertido en una práctica institucionalizada, ya que los que llegan de nuevo ingreso al ir integrándose al grupo de maestros que laboran en la institución se subsumen a dicha práctica, y de alguna forma es como se va conservando el colectivo escolar,

En suma, al aislamiento de la escuela, subyace la exclusión y el rechazo de las otras escuelas primarias pertenecientes a la zona escolar por las diferencias de postura con respecto al Sindicato; postura ideológica que cada maestro ha construido durante su historia de vida no al llegar a la institución como lo reconoce Lucy, *“...siempre estuve en contra de ...de...sindicalismo, porque he visto o sea como manejan las cosas, siempre he ido en contra...”*<sup>382</sup>, pero que sin duda alguna fortalece en dicho contexto institucional, puesto que en las escuelas donde había trabajado no tenía la posibilidad de manifestarse abiertamente porque no había un grupo y ni un director que se declarara en oposición, a diferencia de cuando llega a la escuela primaria “Independencia”; sí encuentra resonancia, si hay un grupo de maestros y un director con los que no sólo comparte valores, creencias, ideales e intereses, sino que además, se ven fomentados con el intercambio de lecturas, libros, revistas y textos de diversos autores entre los maestros, lo que antes no hacía; situación que no sólo hace sentir a los maestros apoyados por el director sino que los cohesiona en torno suyo<sup>383</sup> y consolida el liderazgo que ejerce.

---

<sup>380</sup> RE8, 2005, p.108.

<sup>381</sup> RE8, 2005, p.108.

<sup>382</sup> RE8, 2005, p. 96.

<sup>383</sup> Citlali Aguilar, *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México, Tesis DIE No. 5, 1991; p. 38.

Ideología que no se circunscribe al ámbito sindical sino que como lo cité anteriormente se proyecta al salón de clase y a todas las actividades que se realizan tanto al interior como al exterior de la institución, pues tanto la enseñanza de los niños se hace en forma más reflexiva y crítica, con un sentido social, como los honores, los programas socioculturales y los programas de la comunidad.

Aunque, tal posición política sindical de los maestros, tiene sus efectos muy patentes en la comunidad, ya que cuando los maestros no suspenden clases hay padres de familia que se molestan; es decir, esencialmente, los padres de familia se han dado cuenta de que los maestros tienen una posición política definida que se expresa en la oposición al Sindicato y su forma de gobierno, la cual no es aceptada muy bien por la comunidad, por concebirla como una posición de oposición, no sólo en función del Sindicato sino por el Partido en el poder estatal, en función de que la comunidad en su generalidad se caracteriza por ser afín al partido en el poder, en consecuencia, la relación escuela –comunidad se bifurca cuando la autoridad máxima en la comunidad no comparte los mismos esquemas de valoración y percepción que el director y el grupo de docentes de la escuela primaria, por ejemplo, a pesar del trabajo realizado por la escuela para fortalecer la relación con la comunidad por años, como los sábados culturales, los talleres, las campañas, los programas socioculturales y el trabajo académico en colegiado; el reconocimiento o legitimización de la institución es relativa, porque el delegado en turno del partido oficial, marcó claramente los límites entre la escuela-comunidad; primeramente, organizando sus propios eventos culturales, cuando anteriormente se hacía un sólo evento entre la escuela y la comunidad, por ejemplo, el 10 de mayo, siempre lo realizaba la escuela y la comunidad participaba con ella, y ahora, no, la escuela organizó un evento y la comunidad otro, y no sólo eso, el mismo día que lo organizó la escuela, lo organizó la comunidad; situación que firmó visiblemente la división entre escuela-comunidad, como lo cita la maestra Liz:

*"...pues ese día el delegado hizo su programa, haga de cuenta aquí atrasito de la iglesia, estaba su programa del delegado, y estaba el programa de aquí de la escuela, entonces este... pues había mas gente acá, todos de alguna manera decíamos, que este de al tiro este... pues quiere molestar no, por que si sabía ya a que hora estaba el programa, pues bien, puede haber podido organizar otro día o en la tarde... la música allá y la música acá, todos decíamos, pues es que no es posible, no, y son situaciones que sí, este... de alguna manera hacen que la relación con la comunidad se tensen."*

384

---

<sup>384</sup> RE3, 2004, p. 38.

Comentario, que devela cómo las diferencias políticas, se sintetizan en una frase de la maestra Liz: “acá la escuela y allá la comunidad”, frase que de alguna manera manifiesta, que pese a la ideología de la institución, y al esfuerzo de muchos años de los maestros, la relación entre la comunidad en la escuela y la comunidad está determinada por el aspecto político partidista, de ahí el comentario del profesor Augurio “...es un reto la comunidad con la escuela, lo estamos haciendo porque le estamos demostrando a los que están allá fuera que también los maestros trabajan...”<sup>385</sup>; locución que expresa que la relación con la comunidad, en este momento, está escindida, de ahí, el empeño de los maestros en legitimar su trabajo ante la comunidad.<sup>386</sup>

Escenario que se presenta, a partir de que entró este delegado, pues la comunidad en forma muy abierta, en cada evento cultural, contratan su templete, contratan su enlonado y hacen su programa fuera de la escuela, cuando años anteriores, el delegado que estuviera lo organizaba en y con la escuela, lo que reafirma que la relación comunidad–escuela está supeditada al partido político que quede en el poder en la localidad. No obstante, aún cuando los maestros reconocen que no han logrado esa proyección que ellos quisieran en la comunidad, con optimismo y convencidos de sus valores, creencias e intereses, se mantienen en el esfuerzo, porque su intención es “ *tratar a lo mejor de ...pues a lo mejor de una manera muy mínima no, este hacer algo para contrarrestar ese consumismo y esa globalización que aunque no queramos nos envuelve, pues el contexto en el que está la escuela y en el que se desarrollan los niños, de alguna manera no permite, que haya resultados más favorables...*”<sup>387</sup>. De esta forma, la relación de la escuela-comunidad, se ve influida por el marco ideológico en que se fundamenta el liderazgo directivo estratégico e interpersonal del director y el trabajo colegiado de la institución, donde la libertad es la esencia para mantener la estabilidad institucional.

## **5. La libertad como estrategia de control de la institución.**

Un valor que sustancia de manera relevante el marco ideológico con el que se identifica la comunidad de esta institución y que, además la salvaguarda como eje

---

<sup>385</sup> RE1, 2004, p. 8.

<sup>386</sup> Citlali Aguilar, *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México, 1991; p. 37.

central, es la libertad, locución valoral y de intención muy defendida en cada una de las entrevistas de todos los profesores (e incluso en el discurso del director como lo he ido apuntando, tanto en el capítulo dos, como en el inicio del presente capítulo). Libertad que, paradójicamente cada quien significa y define de manera diferente, como privilegio, como compromiso, como derecho, etc.; pero todos coinciden que la libertad, es lo que los seduce, los evoca y los mantiene a gusto en la institución, según enuncian distintos maestros de esta escuela.

Para el director, “...libertad, no es hacer cada quien lo que quiera, sería anarquía... la libertad es una forma de ejercer la autonomía que cada maestro tiene, este hay libertad de actuar pero dentro de un ...dentro de un...margen dentro de límites que el propio colectivo marca...”<sup>388</sup>; desde esta concepción, el maestro Alejandro manifiesta que en la institución si hay libertad, pues todos los maestros toman decisiones y actúan de acuerdo a lo que consideran pertinente, cuando hace algún tiempo consultaban absolutamente todo y ahora no. Es decir, desde su óptica, los maestros se desenvuelven en un ambiente en el que no hay coacción en ningún sentido; no obstante, luego sonríe y cita: “¿...a lo mejor es una coacción velada no...?”, frase que hace evidente que él está consciente que el trabajo colegiado es una forma de trabajo que permite velar el poder y acentuar la libertad de los maestros.

Porque no es posible lograr un trabajo colectivo al interior de la institución sin ciertas restricciones explícitas o implícitas (afectivas o ideológicas) ya que toda acción colectiva en la medida en que no es un fenómeno natural sino un constructo social, requiere de cierta estructuración del campo de acción que oriente los comportamientos de los actores y circunscriba su libertad y sus capacidades de acción para hacer posible el cumplimiento de objetivos comunes”<sup>389</sup>, de ahí que la institucionalización del trabajo colegiado en la escuela primaria, se ha logrado porque la libertad de los maestros siempre ha estado circunscrita a lo que se decida en colectivo; en otros términos, los maestros pueden actuar como lo deseen, siempre y cuando lo que hagan no viole de ninguna manera los acuerdos y compromisos que se establezcan en colectivo, de otra manera no sería posible conservar dicha forma de trabajo.

---

<sup>387</sup> RE11, 2005, p. 130.

<sup>388</sup> RE9, 2005, p. 115.

<sup>389</sup> Michel Crozier y Erhard Friedberg, “El poder como fundamento de la acción organizada” en *El actor y el sistema*. México, Alianza Mexicana. 1990; p. 20.

Lo que implica que de alguna forma el consenso en colectivo es una restricción de la libertad de los maestros y permite tener el control de las acciones de cada de ellos, ya que cada acción que realice un maestro, tiene sus límites en lo consensuado en el colectivo y, de transgredirlos, el maestro sabe que hay una consecuencia; por lo tanto, es una forma de control muy sutil e invisible pero efectiva.

En otras palabras, la libertad ha permitido lograr el apoyo y el control de los maestros, esto es, el liderazgo directivo estratégico-interpersonal del profesor Alejandro sostiene prácticas con las que ha logrado el consenso entre los maestros, pero con ellas también propicia el control hacia esta centralización de las relaciones en su entorno así como las implicaciones de compromiso personal con él que adquieren las relaciones laborales<sup>390</sup>, es decir, hay una relación explícita entre libertad y control, porque el colectivo (el director) da pero también quita<sup>391</sup>.

No obstante, para algunos maestros la libertad tiene un significado positivo: es un privilegio que no todos los maestros gozan en sus escuelas y ellos sí; pero un privilegio que es concedido por el director, lo que despierta en ellos un sentido de compromiso, pues al darles la libertad de acción, ellos corresponden con mayor compromiso no sólo hacia el trabajo sino hacia el director, por sentirse en deuda con él por la confianza que les brinda, como se observa en la siguiente frase: “*me da toda la libertad yo no le puedo quedar mal*”; por lo tanto, mientras para los maestros la libertad se vive como una prerrogativa que es correspondida con el compromiso en doble sentido, por un lado, hacia la persona, y por otro hacia el trabajo; lógicamente hay una negociación implícita entre maestros y director que ha permitido hasta el momento mantener cierta estabilidad en la institución.

Desde la lectura de la maestra Oli, la libertad es el poder de decisión que tienen como institución, porque desde que organizaban sus talleres o pláticas, de una semana, con maestros, con padres y con alumnos, con investigadores de UPN, Ajusco, no se daban cuenta si pedían permiso o sólo los realizaban, aunque comenta muy enfáticamente: “*...no sé si pedíamos permiso o no, pero lo más seguro es que casi nunca pedíamos permiso...*”<sup>392</sup> situación a la que le da poca importancia; pues, afirma

---

<sup>390</sup> Citlali Aguilar, *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México, Tesis DIE No. 5, 1991; p. 37.

<sup>391</sup> Stephen Ball, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós, 1989; p. 301.

<sup>392</sup> RE6, 2004, p. 76.

con orgullo que regularmente no eran maestros que pidieran permiso, simplemente avisaban o comunicaban a la autoridades, que en tal tiempo iban a realizar actividades en la escuela, de ahí que siempre tuvieron la idea de que cuando tenían una actividad o un documento, lo analizaban en colectivo, y decidían si participaban o no, pero era el colectivo quien decidía, no había necesidad de pedir permiso a las autoridades inmediatas, lo que para ella eso es libertad.

Para Liz la libertad es una condición natural que todos los maestros tienen dentro del aula; pero que los maestros de la escuela primaria “Independencia” la ejercen más porque la comparten con sus compañeros de grado y de toda la escuela. Es decir, ejercen más su libertad porque las decisiones que se toman a nivel institución, no siempre son las decisiones que se toman a nivel zona o a nivel región; por ello, siente que tienen la libertad de decidir lo que hacen; libertad que para ella es una cualidad de la institución, aunque para la zona y la región no sea libertad sino protesta. Por ello, los aíslan, pues no hacen lo que la mayoría hace, por ejemplo, el trabajo por asignaturas, es una estrategia de trabajo académico única en la zona escolar, libertad académica que abordaré en párrafos siguientes.

Para Ariel, la libertad que hay en la escuela, se da en dos sentidos, por un lado, es una libertad individual de expresión, porque pueden opinar, sugerir, sin que el director o sus compañeros los coarten, y por otro lado, la no imposición dentro de las reuniones del Consejo Técnico de actividades o tareas, la transfiere él como la libertad de decisión; es decir, en grupo colegiado se dan propuestas de las actividades que se van a realizar, por que “...no estamos a que se tiene que hacer esto, a que se va a hacer esto, porque yo dije que es va hacer esto no...” sino que todas las comisiones plantean sus propuesta que puede modificarse en colegiado si se considera pertinente; por ello el maestro Ariel, comenta: *aquí pues me siento con esa libertad de que..de que yo puedo proponer y que además me pueden apoyar, por eso es que yo siento esa..esa libertad que por ejemplo salgamos al patio, salgamos fuera de la escuela, no, no, no, otro rollo...*<sup>393</sup>, otro rollo, en función de que en escuelas donde ha trabajado el director no les da esa libertad, de opinar ni de acción o de realizar actividades con los niños fuera del aula.

---

<sup>393</sup> RE10, 2005, p. 117.

De esta forma, a partir de lo expresado por los cuatro profesores en las entrevistas, se puede decir que la libertad se da específicamente en tres ámbitos: en lo académico, en lo político sindical y en lo laboral; para Liz, hay libertad académica, tanto en la organización a nivel escuela como en los docentes; en cuanto a la escuela, por la libertad que tienen de organizar el trabajo académico en colegiado y el trabajo de todas las asignaturas en 4º, 5º y 6º grado, no sólo español o matemáticas o Ciencias Naturales, lo que no se tiene en ninguna otra escuela de la zona; libertad que no les han otorgado sino que ellos han decidido ejercer desde hace como veinte años, y, por el cual, hasta el momento no han recibido ningún tipo de llamada de atención o represalia. Además, puede quedarse hasta la hora que quiera sin que nadie le diga nada, a diferencia de otras escuelas donde no lo puede hacer, porque como todos salen a la misma hora, nadie puede quedarse, entonces *“... a fuerzas me tengan que sacar, porque si uno se quiere quedar, pues tampoco te puedes quedar porque nos estás causando problemas con los demás padres de familia, o porque se va a quedar encerrado porque van a cerrar la puerta...”*<sup>394</sup>

En cuanto a los docentes, porque aunque el diseño de cada una de las actividades del plan de clase de cada maestro, se hace entre los tres maestros de grado, a la hora de la puesta en práctica, tienen la libertad de hacer modificaciones en función de las características de los niños, o por algún comentario de los niños; por lo tanto, la actividad no se realiza tal y como fue planeada con sus otros compañeros de grado; y al hacer dichas modificaciones o cambios, no sienten ninguna preocupación porque cada maestro es libre de hacer lo que considere pertinente de acuerdo a las condiciones que presente su grupo, puesto que son las posibilidades del grupo las que determinan la realización de cada una de las actividades propuestas en su plan de clase, como lo manifiesta en su discurso: *“...no tengo porque decirle al niño a porque no hacer caso del niño o porque no hacer caso de que si la mayoría no pudo, y ya no pude avanzarle este pues a fuerzas avanzarle si no está dentro de las posibilidades del grupo... si las condiciones no son las necesarias para ponerlo en práctica bueno lo cambio, lo suspendo, lo sustituyo por otra actividad...”*<sup>395</sup>

---

<sup>394</sup> RE11, 2005, P. 135.

<sup>395</sup> RE11, 2005, p. 125.

Aunque no es posible negar que tal libertad, es motivo de ciertas fricciones entre los compañeros, pues al parecer, cuando se dan cuenta que las actividades que se planearon no se llevaron a cabo, manifiestan: “pues si quedamos que íbamos hacer esto y a la mera hora hiciste otra cosa”, es decir, el cambio genera inquietud y lo uniforme certidumbre, entonces, cuando un maestro modifica alguna actividad, no es muy bien aceptado, no obstante, expresa Liz, para que esto no suceda, se explica que las condiciones del grupo no eran las idóneas para la actividad planeada, o que sucedió un imprevisto que provocó el cambio de actividad, entonces así, se evitan alguna dificultad entre los compañeros. De la misma forma, se hace dentro de Consejo Técnico, se proponen todas las posibles actividades a realizar, pero no se impone nada, pues como ella comenta “...no estamos a que se tiene que hacer esto, a que se va a hacer esto, porque yo dije que se va hacer esto no...”<sup>396</sup>; es decir, trata de dejar claro, que la libertad es lo que predomina en cada reunión, a diferencia de otras escuelas donde ella ha trabajado.

Ariel, no refiere casi al trabajo de contenidos en el aula, sino a la libertad de organización del grupo cuando se abordan los contenidos, es decir, él manifiesta que tienen libertad de que los niños hablen, comenten en el grupo, sin que nadie le diga por qué hacen ruido, de que salgan al patio, al campo, y recorridos en la comunidad, con la finalidad de que los niños interactúen con la realidad, lo que se les enseña, y no permanezcan sentados en el salón, además, cuando no lo hacen el director o los mismos compañeros lo sugieren. Sin embargo, la libertad de la que goza, la relaciona directamente con la gestión del director, pues en todo momento, hace alusión a frases que los directores de otras escuelas le decían con respecto a la organización de su grupo como “oiga maestro: por qué sus niños no están bien sentados...”; “oiga maestro por qué sus niños están haciendo ruido”, “maestro qué está haciendo afuera ..debe estar adentro de su salón<sup>397</sup>”; frases que dan cuenta por qué cuando llega a esta institución le es muy significativa tal condición.

De este modo, dentro del Consejo Técnico, para él, la libertad puede verse en dos momentos, cuando no hay imposiciones, ni órdenes, sino invitación al trabajo, porque no le dicen: lo haces porque lo haces” sino que lo invitan a que trabaje, y también

---

<sup>396</sup> RE10, 2005, p. 117.

<sup>397</sup> RE10, 2005, p. 117.

cuando todas las actividades no quedan a cargo del director sino de cada una de las comisiones de Consejo Técnico; lo que, para él, significa que tienen libertad de participar en las distintas actividades, de acuerdo a lo que en grupo colegiado se planea y dicha planeación se hace entre todos, no las decide el director, ahí es donde para él radica la libertad, por ello, dice: entonces me agrada porque hay libertad de trabajo. Pero en ningún momento reflexiona que el hecho de que el director participe como un elemento más en cada una de las actividades escolares, puede ser una forma de contribuir y cuidar la buena realización de las mismas, así como de estar al tanto de su desarrollo, la forma en que fueron organizadas y el desempeño de cada uno de los maestros<sup>398</sup>, en otras palabras, vigilando pero sin que su presencia se mire como una restricción a la libertad de los maestros sino como apoyo a su trabajo.

Para Lucy, tienen la libertad en lo académico, porque el director no anda cuidando a los maestros, para ver qué hacen o qué no hacen, ni tampoco a su grupo, porque cuando llega a pasar a los grupos lejos de ser una supervisión es un apoyo, porque aparte de revisar las planeaciones y observar al grupo para ver cómo trabaja, le pregunta a la maestra: *“a ver cómo van los niños de lento aprendizaje, qué estás haciendo con ellos, cómo estás trabajando..”*<sup>399</sup> para después decirle que está bien y le hace distintas sugerencias, sobre cómo puede trabajar con determinados niños, o qué otras actividades puede implementar en su plan de clase, estrategias para planear o para los contenidos. Aunque es innegable que el sólo hecho de que el director ronde con frecuencia la escuela y visite a los maestros en las aulas es una manera de mantener una vigilancia muy estrecha hacia los maestros<sup>400</sup>, aunque ellos no lo ven así.

Por ejemplo, para Lucy, la visita del director al salón de clase, no limita su libertad de trabajo con los niños sino que lo enriquece, porque le permite reflexionar sobre su trabajo y mejorar; asimismo, ella considera que el director les tiene algunas consideraciones, porque en ocasiones no les hace ningún tipo de sugerencia de manera personal para no molestarlos o herirlos, pero lo dice en colectivo sin evidenciar a ningún maestro en específico, y de ahí lo retoma quien lo crea pertinente; situación

---

<sup>398</sup> Leonor E. Pastrana, *Organización, Dirección y Gestión en la escuela primaria*. México, Tesis DIE no. 24 p. 75.

<sup>399</sup> RE8, 2005, p. 89.

<sup>400</sup> Citlali Aguilar, *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México, Tesis DIE No. 5, 1991; p.77.

que hace evidente que la libertad y el buen trato del director, rasgos básicos en su liderazgo directivo seduce a los maestros y contribuye al control de la institución.

Lo anterior, en función de que la libertad implícitamente da lugar al compromiso en el trabajo y al control de la institución; ya que puede verse como una confortable ilusión que alimenta una sensación de independencia profesional en los profesores pero que ata al régimen institucional de la escuela, es decir, puede servir para reforzar la integración de los maestros al trabajo colegiado pero involucra la subordinación del individuo al control organizativo<sup>401</sup>. De ahí que la libertad, consciente o inconscientemente, es una estrategia que ha permitido tener el control y cierta estabilidad en la institución, no sólo en el ámbito académico sino laboral y sindical, como comentaré a continuación.

La libertad en el ámbito político sindical, es otra de las condiciones que no sólo ha cautivado a los maestros, sino que, parece ser la esencia del pensamiento que los une, es decir, el hecho de que los maestros se hayan sentido reprimidos en su forma de pensar en este ámbito, en las instituciones donde han laborado con anterioridad, al llegar a esta institución y sentir libertad para manifestar su ideología política sindical, definitivamente, los hace sentirse a gusto dentro de la escuela primaria "Independencia", no obstante, no sólo es el hecho de el margen de libertad para manifestar su posición política sindical, sino el que la mayoría del los maestros incluyendo al director y subdirector los convoque dicha ideología, de ahí que es el quid del pensamiento que los mantiene unidos.

Por ejemplo, el hecho de que la mayoría o todos los maestros no asistan a las reuniones sindicales, a los festejos de zona, a los juegos magisteriales, o no suspendan clases para tales eventos, es porque, de alguna forma, tales decisiones encuentran resonancia en su forma de pensar, o en las ideas introyectadas en su historia de vida, tanto personal como profesional, no sólo porque los demás maestros y el director hacen lo mismo.

No obstante, para que tal libertad política sindical sea posible, es por que el contexto y los sujetos que constituyen el escenario institucional, implícitamente lo han

---

<sup>401</sup> Stephen Ball, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós, 1989; p. 299.

potenciado: primero, por los márgenes de libertad que se establecen para asistir, Liz reafirma *“...aquí lo que se hace es que cuando se da la libertad del que quiera ir , puede ir , no hay ningún problema, no hay...no pasa nada, para los que quieran ir...”*<sup>402</sup>; segundo, porque se negocian estrategias para concretar tal libertad, *“... en años anteriores se había optado porque bueno si van a ir solamente tres, pues cubrimos sus grupos, cubrimos su grupo, se reparte su grupo o lo atiende el director o lo atiende el subdirector, este y ya...asisten todos sus alumnos y no hay ningún ...ninguna situación así, ni de represalia ni de ... o sea no ..no...no hay nada; en esta ocasión este.....hubo compañeros que dijeron no, yo voy a ir a los juegos y no quiero que citen a mi grupo, no pues no, que no se cite, no hay ningún problema o sea se tiene esa libertad...”*<sup>403</sup>. Son estrategias que tienen la finalidad de que los maestros que asisten a dichos eventos, se sientan apoyados por sus compañeros de trabajo aún por los que no comparten las mismas ideas; ya que en algunas ocasiones citan a los grupos de los maestros que asisten, para que los padres no se den cuenta que los niños no tienen clases porque el maestro no fue trabajar, actitudes que favorecen el trabajo colegiado y sobre todo la imagen de la escuela.

Aunque, como “cada actor no está directamente determinado por las circunstancias estructurales”<sup>404</sup>, hay maestros que no aceptan tales condiciones y simplemente manifiestan que van asistir a los eventos sindicales y no desean que citen a sus alumnos a trabajar, proposición que es aceptada por los otros, en nombre de la libertad que difunden; no obstante, si bien el director no les prohíbe asistir, la coacción surge con el colectivo docente porque como la mayoría no asiste, los que quieren ir no lo hacen para solidarizarse con el grupo y sobre todo evitar que los padres se den cuenta de que no se presentan a trabajar y quizás podrían tener problemas.

Asimismo, cuando llega una invitación u oficio de su delegación sindical, sólo circula por los salones para firmarlo de enterados, pero no se reúnen para comentar; entonces, pues nadie asiste porque los que expresan una actitud de oposición al Sindicato, explícitamente dicen que para qué van a los juegos magisteriales o a las reuniones si los aíslan o a veces los agravian, o también que muchos maestros suspenden clases sólo para atender asuntos de tipo personal; por lo tanto, sustentan

---

<sup>402</sup> RE11, 2005, p. 124.

<sup>403</sup> RE11, 2005, p. 124.

que “... es más provechoso quedarnos a trabajar que ir hacer nada o ni ir a participar..”<sup>405</sup>. Situación que muestra primeramente que no todos comparte la misma ideología política y que si hay inconformidad en algunas acciones, pero que ante las prácticas institucionalizadas, los inconformes prefieren adherirse con sus compañeros no como un acto pasivo sino como un recurso para evitarse problemas tanto con sus compañeros como con el director, lo que pone en evidencia un ejercicio de libertad restringida por las condiciones humanas y estructurales del contexto.

No obstante, la facultad de decisión de cada maestro, de asistir o no a los eventos de tipo sindical, para la maestra Liz, significa tener una libertad político sindical “...ya que el que quiere asiste y el que no quiere no asiste, ...entonces esa es la libertad que se da a aquí en la escuela...,”<sup>406</sup> porque no interesan los motivos o razones que cada quien tenga para tomar la decisión que mejor quiera respecto a las actividades sindicales, simplemente...*está uno en su derecho de asistir, si no quiere uno asistir, también esta uno en su derecho de no asistir...*<sup>407</sup>. Aunque hace como dos años que no asiste la mayoría a ese tipo de reuniones; pues muy enfática comenta Liz: *la verdad nada más voy a perder el tiempo, mejor voy y lo aprovecho en otra actividad si es que se suspenden las clases, si es que va la mayoría...*<sup>408</sup> o sea para ella, aunque la mayoría asistiera, ella no iría porque la considera una actividad sin utilidad alguna.

Lucy, fue otra de las maestras que coincide en que tienen libertad en el ámbito político sindical, sólo que mientras Liz considera que es una libertad que todos tienen como derecho, Lucy cree que es una libertad otorgada por el director...*él da libertad si queremos ir a la reunión, vayan, sino quieren ir, no vayan, si quieren ir a los juegos magisteriales, vayan, jamás te pone cara, ni te dice absolutamente nada, a eso se refiere la libertad... aquí lo que se hace es que cuando se da la libertad del que quiera ir , puede ir , no hay ningún problema, no hay...no pasa nada...*<sup>409</sup>, porque además, el director, en ningún momento evita que el representante sindical de la institución haga circular algún oficio de invitación a las reuniones de la delegación

---

<sup>404</sup> Stephen Ball, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós, 1989; p. 47.

<sup>405</sup> RE11, 2005, p. 125.

<sup>406</sup> RE11, 2005, p. 124.

<sup>407</sup> RE11, 2005, p. 124.

<sup>408</sup> RE11, 2005, p. 128.

<sup>409</sup> RE8, 2005, p. 98.

sindical, o pase personalmente a los salones para que todos los maestros firmen de enterados, sencillamente el día de la reunión por lo general no asiste nadie, por los motivos que mencioné párrafos arriba.

Situación que deja entrever que para Lucy, que la libertad es una concesión del director, porque en su calidad de responsable de la institución, es el que puede dificultar o posibilitar tal libertad, no obstante, desde mi perspectiva, el director “reconoce que sólo requiere ser controlado aquello que tiene posibilidades de desbordarse”<sup>410</sup>, y como sabe que la mayoría de los maestros mantienen una posición de protesta al Sindicato, no hay necesidad de prohibir su participación, porque de todos modos no asisten, y los que no comparten las ideas, tampoco tiene caso imponerles tal posición pues la prohibición suele despertar protesta, a diferencia del respeto a la postura de los otros, que reprime cualquier crítica, es decir, la estrategia de control o para mantener cierta estabilidad en la institución en este aspecto, ha sido, cierto margen de libertad y la tolerancia de las diferencias: “...había unas compañeras que no compartían la ideología del director, pero no por ello, ellas hacían lo que el director decía, no, o sea ellas mantenían su postura y que nunca así hubo de que no pues porque somos mayoría y nosotros decimos eso, ustedes ahora se acatan y ustedes lo hacen porque lo hacen, no eso no lo hace el director”<sup>411</sup>...lo que corrobora, que desde su perspectiva, la libertad política sindical en la institución, es un privilegio concedido por el director, que se traduce posteriormente en compromiso por la libertad conferida.

Aunque en la entrevista, Lucy trata de precisar que la ideología de protesta en contra del Sindicato que comparten la mayoría de los maestros de la escuela, no es una imposición del director, sino todo lo contrario él es el primero en aceptar las diferencias: “...él no es el que impone, no hay este...no hay como te diré, no hay preferencias, yo así lo he notado, no hay preferencias, por ejemplo el maestro que te dije..Fernando, él dijo que era .....(de un partido político x, contrario a la ideología que predomina en la escuela) sin en cambio el maestro no hizo diferencias entre Fernando y los demás compañeros, él lo trata de la misma manera, lo trata igual, él no es de los que ah porque tú no eres de mi misma ideología, no te voy hacer caso,

---

<sup>410</sup> Citlali Aguilar, *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México, Tesis DIE No. 5, 1991; p. 79.

<sup>411</sup> RE8, 2005, 98.

*te voy hacer la vida imposible o voy hacer cosas para que te sientas mal, para que molestes y te vayas...*"<sup>412</sup>. Cita que pone en evidencia que el respeto a las diferencias ideológicas es una acción que atrae el apoyo de los maestros, lo cual no sería posible si tomara una actitud intolerante para con aquellos maestros que no piensan igual que él.

Además, desde el día en que ella llegó a la escuela (hace tres años) hasta el momento, el director nunca ha intentado persuadirla políticamente ni tampoco ha visto que el director impida que el representante sindical haga circular todo oficio o invitación de la delegación sindical, y después cada maestro tome la decisión de asistir o no a la reunión o evento sindical, es decir; para ella hay libertad de decisión, para asistir a los eventos sindicales; por ejemplo, menciona como la Conserje y la maestra Socorro, han acudido a algunos convivios como el de Navidad, y no por ello, tienen problemas en la escuela; pero las otras maestras no van, porque expresan que en alguna ocasión que asistieron nadie quiere convivir con ellas ni se quiere juntar con ellas, por lo tanto, no le encuentran sentido asistir. Sin embargo, aún cuando expresa todo esto, ella nunca ha ido a tales convivios, lo que enuncia, es por lo que ha escuchado de sus compañeras porque no sabe si sea cierto o no, lo cierto es que nadie quiere ir, y ella no se ha animado a ir porque tendría que decirle a sus alumnos que no acudan a la escuela; condición que la hacen sentirse mal porque los demás trabajarían, pues sólo suspendería ella y quizá otra compañera, pero todos los demás no, por lo tanto prefiere no ir, porque no le encuentra sentido ni le entusiasma porque sus compañeros no irían.

No obstante, cuando ella expone que nunca ha ido a los convivios y no tiene la certeza de que lo comentado por sus compañeros sea verídico o no, al parecer, su comentario no sólo tiene fundamento en lo dicho por los otros, como ella lo formula, sino en una experiencia personal vivida en una reunión sindical, cuando uno de sus compañeros participó en la reunión, y la mayoría de los maestros de la reunión opinaron en contra de lo que su compañero había expresado, escenario que para ella, no tenía razón de ser, por lo que comenta... *yo creo que nomás están a la expectativa de que dice alguno de nosotros....*"<sup>413</sup>; situación que de alguna manera le fue muy significativa,

---

<sup>412</sup> RE8, 2005, p. 98.

<sup>413</sup> RE8, 2005, p. 108.

pues al recordarla lo hace con una expresión de coraje en el rostro, lo que desde mi punto de vista, es lo que a sus ojos sustenta lo dicho por sus compañeros.

De igual forma, para Ariel, en la institución no todos poseen la misma ideología, sin embargo, eso no es motivo para que a la hora de trabajar dentro de la institución, a los que no piensan como la mayoría les digan: “tú para allá, o tú oríllate”, es decir, no los marginan, pues en la escuela hay libertad de que cada maestro piense y actúe como quiera, no como la mayoría piensa. Aunque, él aclara que en lo particular si se identifica con una ideología de protesta al Sindicato no sólo por lo que ha leído sino por las múltiples experiencias, muy poco agradables que ha tenido como miembro de dicha organización, las cuales he ido citando en el transcurso del capítulo. Por ello, cuando le toca la semana de guardia, si hay algún artículo periodístico, de algún libro que él considere interesante o pertinente compartir con sus compañeros de trabajo, lo hace, no precisamente de tipo político sino puede ser académico o de cualquier tipo, lo comparte con cada maestro, ya depende de cada maestro la decisión que tome al respecto, de aceptación o crítica, no importa, lo que enfatiza es la libertad que tienen para hacer este intercambio de lecturas o artículos.

En sí, para el maestro Ariel la libertad política sindical se centra en la tolerancia a las diferencias ideológicas dentro de la institución y de intercambiar textos, sin ningún problema por parte del director y de los maestros. Situación que hace evidente que la ideología política sindical que comparten la mayoría de los maestros de la escuela primaria “Independencia”, no es una imposición del director hacia los maestros sino proceso de cimentación en función de la historia de vida de cada maestro y de la interacción que se dan entre todos los sujetos que laboran en la misma, ya que si bien es cierto, el director se encuentra en una situación considerablemente privilegiada con respecto al maestro, porque la autoridad conferida oficialmente representa una fuente de poder no negociable, lo que le ofrece más posibilidades de acción que a los maestros, no obstante, el director no es libre de hacer lo que él quiera, porque el poder es una relación de intercambio, por lo tanto, de negociación, que sólo puede manifestarse entre dos o más actores, dependientes unos de otros, en el cumplimiento

de una tarea común que en este caso es el trabajo colegiado que condiciona sus objetivos personales<sup>414</sup>.

Potencialmente, también se expresa la existencia de libertad laboral, libertad que está connotada de manera directa con la condescendencia en los permisos de los docentes, para no asistir a trabajar o para ausentarse una horas de la institución; es decir, aspecto donde menos problemas hay en la institución, pues en ninguna entrevista se menciona algún contrariedad que se haya suscitado con algún maestro por llegar tarde, por ausentarse de la escuela, por no asistir a trabajar o porque a alguien se le haya negado algún permiso. Incluso la misma intendente, quien no muestra gusto de estar en la institución expresa no haber notado alguna problema la respecto, lo que pone en evidencia que la libertad laboral, ha sido una condicionante vital para el trabajo colegiado en la institución y el reconocimiento del liderazgo directivo estratégico-interpersonal del profesor Alejandro, ya que la libertad laboral no sólo implica la facultad de acción del sujeto en sí, sino el trabajo académico y la posición política sindical dominante en los maestros incluyendo al director.

En otras palabras, desde mi perspectiva, la libertad laboral, es uno de los pilares que subyacen al trabajo colegiado en la institución y al liderazgo del director, porque mientras el maestro se sienta con libertad, está a gusto de trabajar en la escuela, lo que se traduce en compromiso y responsabilidad en el trabajo, como se observará líneas adelante. La libertad laboral, como las otras libertades, tienen diferentes matices en los maestros, mientras para algunos, es una libertad de acción tanto dentro como fuera del aula, para otros es un derecho (que por cierto son los menos), para otros es una permisión del director ( que son la mayoría); es decir, tal libertad, se relaciona en forma recurrente con la gestión del director de la escuela, situación que le otorga poder para ejercer un control sutil de la institución.

Por ejemplo, para Liz, en un primer momento, su libertad laboral se expresa en razón de *“...decidir qué hago, a qué hora lo hago, cómo lo hago, como yo lo considere más conveniente, puedo decirle que me quedo hasta las dos o hasta las tres...”*<sup>415</sup>, una libertad de acción y de horario; y, en un segundo momento, reconoce que los permisos

---

<sup>414</sup> Michel Crozier y Erhard Fridberg, “El poder como fundamento de la acción organizada” en *El actor y el sistema*. México, Alianza Mexicana, 1990; p. 55.

<sup>415</sup> RE11, 2005, p. 126.

son un derecho que tiene todo docente, pero que hasta el momento, en ninguna de las escuelas donde ha trabajado, considera que los haya ejercido, pues no los ha necesitado, por lo tanto, no tiene porque pedirlos. Sin embargo, cuando llegó a esta escuela, el director, de manera frecuente les comenta la importancia que tiene que el maestro no falte a su trabajo, pues tienen un gran compromiso con su trabajo, ideas que fueron interiorizando de tal forma, que ahora son ellos, quienes dicen que no tienen porque faltar, lo que se ha convertido en un hábito, pues *“...realmente faltamos cuando de veras este...o estamos enfermos nosotros o estaban enfermos nuestros hijos, cuando la mayoría teníamos hijos chicos no, entonces esas eran las ocasiones que nosotros, que nosotros faltábamos, y bueno ahorita ya la mayoría tiene sus hijos grandes, entonces ya sólo faltamos cuando estamos enfermos o cuando tenemos que hacer alguna actividad de tipo académico, por ejemplo los compañeros que trabajan en las tardes...”*<sup>416</sup>

Esos son los motivos, por los que regularmente los maestros llegan a faltar a trabajar a la escuela, pero en la actualidad la mayoría de los maestros no asisten solamente cuando están enfermos o cuando van a realizar alguna actividad de tipo académico, pero no porque alguno diga “...no voy tres días, me los agarré y no voy ...”, en pocas palabras, “...es muy difícil ver que alguien falte tres días, es muy difícil aquí en la escuela que eso se observe...” sí se da pero cuando un maestro se va algún Congreso o Foro, o por un problema muy fuerte, pero para ella, que ya lleva 17 años en la escuela, *“... es difícil que alguien diga, no, pues ya me tocan mis tres días, me los tomo, porque al final de todos modos, nos lo van a descontar no los hallamos tomado o no, pero no, este... no, creo no, se tiene esa manera de pensar...”*<sup>417</sup>; expresión que me sorprendió muchísimo, porque es una maestra que en cada comentario que hacía, tenía el cuidado de no generalizar, sin embargo, cuando se refería al aspecto laboral, fue común que generalizara, pues en todo momento sostuvo que, para ella, en la escuela, tácitamente hay un acuerdo de no faltar a trabajar más que por situaciones verdaderamente necesarias.

De igual forma para Ariel, los permisos son un derecho que tiene todo maestro, sin embargo, un derecho que siempre le han condicionado los directores de las escuelas

---

<sup>416</sup> RE11, 2005, p. 126.

<sup>417</sup> RE11, 2005, p. 127.

donde ha laborado, a diferencia de donde está ahora, donde el director no le niega permiso alguno, sólo les pide que si piensan faltar avisen y dejen su plan de trabajo, y no hay ningún problema, a diferencia de otros espacios escolares donde los directores actúan como si los maestros no tuvieran tal derecho y niegan toda posibilidad de permiso aún cuando no hayan faltado ningún día, por eso, *“...yo aquí me siento a gusto porque siento esa libertad, no libertinaje, libertad ajá...”*<sup>418</sup>. No obstante, aún cuando el maestro reconoce que los permisos son un derecho, de todos modos le otorga cierto crédito al director por la libertad que les confiere en ese sentido.

A diferencia de Lucy, quien concibe a la libertad laboral como privilegio que el director les confiere *“...si yo le digo maestro voy a llegar tarde, está bien, hoy llegó a la nueve, está bien, mañana no vengo esta bien, nunca te dice no, te da no sé, toda la confianza, toda la libertad...”*<sup>419</sup> muy claramente enfatiza *“te da toda la libertad”*; aunque ella se refiere no sólo a los permisos sino a la libertad de acción del docente en todos los ámbitos de la institución, libertad que para ella viene directamente del director, en función de que él es una persona madura, con un criterio definido, y que sabe y conoce mucho, por eso, no les pone cara cuando piden un permiso, no busca pretextos para negar un permiso como “es que faltaron muchos”, mucho menos llega a negar los permisos, sólo les dice está bien.

Sin embargo, “está bien”, es una respuesta que implica una negociación o acuerdo de manera implícita entre docentes y director, acuerdo de compromiso, no sólo hacia el trabajo sino hacia el director, es decir, si el director no pone ninguna objeción para los permisos, en correspondencia, los maestros tampoco pueden poner objeción hacia el trabajo; por lo tanto, es una negociación en la que ambos están de acuerdo no explícitamente pero con cada una de las acciones lo pactan, lo que no significa, que estén conscientes y lo hagan perversamente, sino que “los acuerdos consensuados entre los maestros y director contribuyen a la integración docente y genera un sentido de corresponsabilidad<sup>420</sup>, para ambos puede ser una estrategia que les convenga, para director porque es una forma de mantener el control porque no necesita estar detrás de los profesores para que trabajen, pues en correspondencia a tal libertad

---

<sup>418</sup> RE10, 2005, p. 118.

<sup>419</sup> RE8, 2005, p. 98.

<sup>420</sup> Stephen Ball, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós. 1989; p. 47.

desarrollan un sentido de compromiso hacia el trabajo y hay armonía; y para los maestros, sentir que tienen libertad de acción.

*"... esa libertad también te va midien...te va este como te diré nos hace ser responsables de no abusar mas allá de lo que él nos permite , sin que él te lo diga, o sea te da todos los permisos, pero tú tampoco un día puedes faltar sin justificación o sea es tu misma, este...tu conciencia yo creo, de decir, como voy a faltar si el me da toda la confianza, me da toda la libertad, yo no le puedo quedar mal, entonces a lo mejor esa forma de ser te compromete...te compromete a no faltar de manera este irresponsable, o sea de una manera que a lo mejor ni necesitas los permisos, yo creo que uno falta cuando de de veras lo necesitas, y quizás él sabe por eso nunca nos niega un permiso, y así es, nunca te dice nada, porque no vino, no te pone cara , no te regaña." 421*

En sí, para Lucy, ellos gozan de libertad, porque el director es permisivo, aunque el efecto de tal permisividad los ate y se limiten a pedir permiso cuando realmente lo necesiten, porque si faltan mucho cuando surja un imprevisto no será posible pedir permiso, es decir, se autorregulan los permisos; sin embargo, es precisamente ella, quien en el discurso de la misma entrevista va apuntando como dicha libertad tiene sus restricciones, restricciones que las hace patentes el director cuando observa que algunos maestros se salen en horario de clase y se ponen a platicar con los intendentes; entonces surgen comentarios como: "... a ellos les gusta perder el tiempo así (se refiere a los intendentes) y ustedes caen en su trampa porque a propósito se paran donde ustedes van a pasar y ellos los llaman y los inducen a estar platicando y ustedes inconscientemente, caen en su trampa de ellos tienden...".

Si analizamos el comentario, aún cuando no se aprecia como una llamada de atención, es muy claro la indicación de no ponerse a platicar en el horario de clase porque es perder el tiempo, aunque el director tiene el cuidado de no responsabilizar directamente a los maestros sino a los intendentes, por lo tanto, los maestros no se sienten aludidos porque les hace ese tipo de sugerencias, y en una próxima ocasión saben que "no deben caer en la trampa de los intendentes"; lo que denota que la libertad laboral tiene restricciones muy claras y que el director está al pendiente de la tarea sustantiva de la escuela lo que le permite mantener el control de la institución.

Igualmente, cuando un maestro se pone a platicar con otro maestro, en el horario de clase, el director establece límites muy claros, respecto a la libertad laboral, con comentarios matizados de fraternidad, "... ya sé que tienen problemas en su casa, ya

*sé que a lo mejor tienen problemas emocionales, que están cansados, fastidiados, pero si quieren salir a platicar, está bien, platiquen, pero no siempre, aunque, no creo que diario tengan problemas, que diario quieran desahogarse...*<sup>422</sup>, desde mi punto de vista, son comentarios muy específicos en función de que puede salir alguna vez del salón pero no siempre, en cambio para la maestra es un comentario condescendiente mediante el cual les confiere libertad, aunque para él es una forma de cuidar el buen funcionamiento de la institución de la cual oficialmente es el responsable.

Del mismo modo, cuando algún maestro sale del salón a la hora de clase, por algún alimento, tranquilamente les hace comentarios como: *“...ya desayunen en su casa, no sean flojos, no los quiero ver allí, porque ese no es tiempo para ustedes, es tiempo para los niños...”*<sup>423</sup>, comentario, donde al parecer cuida el tono de la voz, para que los maestros no se sientan agredidos, pues cuando la maestra lo platica lo hace en forma sonriente, y en ningún momento connota el comentario como un regaño, sino como una sugerencia, cuando desde mi perspectiva, es muy enfático cuando dice que el horario de clase es tiempo de los niños, por lo tanto, el maestro no tiene por que salirse del salón. Podría verse que la maestra se contradice, porque mientras al inicio de la entrevista cita que el director nunca les dice nada cuando llegan a faltar, o llegan tarde o tienen que retirarse, que les da toda la libertad, después, enuncia que si hay comentarios, pero que éstos se dan por lo regular, sólo cuando se salen del salón a la hora de clase, no obstante, para ella, dichos comentarios no son limitantes de la libertad laboral que el director les concede, sino que son indicaciones obligadas del director, por la posición y el puesto que ocupa en la institución.

En sí, en lo concerniente sobre este último inciso, para los maestros entrevistados, en la escuela primaria “Independencia” tienen libertad académica, política sindical y laboral, libertad que se establece mediante un proceso de negociación implícita entre el director y los maestros, en el que el director es condescendiente hasta determinados límites, y los maestros adquieren un compromiso hacia el trabajo y responsabilidad en los permisos que solicitan; negociación que ha sido el elemento clave dentro del marco ideológico instituyente en la escuela primaria, para evitar el conflicto al interior del

---

<sup>421</sup> RE8, 2005, p. 98.

<sup>422</sup> RE8, 2005, p. 107.

grupo de docentes, y por ende para mantener cierta estabilidad o control en su funcionamiento, pero sobre todo, porque a través de tal libertad, los maestros desarrollen un sentido de pertenencia, que expresan así *me gusta estar aquí, estoy orgulloso de estar aquí, para mí, es un...un orgullo estar aquí*<sup>424</sup>. Comentarios que no es frecuente escuchar hoy en día en los maestros de educación primaria, a diferencia de los maestros de la “Independencia” que aún con todos los claroscuros de la institución, lo comentan con emoción y tienen la convicción de que en ninguna otra escuela estarían igual, *“porque realmente aquí nos dan esa libertad entonces en otras escuelas no y este...y que a fuerzas esto y esto y lo tienen que hacer así y así, porque así lo digo yo, y porque así lo manda...entonces como que ese tipo de actitudes como que no se dan aquí”*<sup>425</sup>.

En suma, el presente capítulo da cuenta de como “educar en un ambiente distinto: en la libertad y para la libertad”, “dejar el papel operativo del docente para transformar la práctica”, “lo que nos une es el trabajo, pero más la situación política sindical” y “la libertad como estrategia de control de la institución”, no son simples enunciaciones sin significado alguno, sino que en esencia representan el conjunto de valores, ideales, creencias e intereses que conforman el marco ideológico que identifica y cohesiona al grupo de docentes de la escuela primaria “Independencia”; los cuales se derivan principalmente de la historia de vida personal y profesional del director y atraviesan políticamente los sentidos de sus acciones sociales y educativas, a la vez que han encontrado resonancia en los maestros que trabajan en dicha institución; siendo el dispositivo que moviliza a los maestros de dicha institución en la consolidación del trabajo colegiado y nutre el liderazgo directivo estratégico-interpersonal del profesor Alejandro.

---

<sup>423</sup> RE8, 2005, p. 107.

<sup>424</sup> RE4, 2004, p. 54.

<sup>425</sup> RE11, 2005, p. 134

## REFLEXIONES FINALES

La realidad social no es algo que se dé una vez y para siempre sino que depende de la mente y en cierto modo es construido por ésta<sup>426</sup>; por consiguiente, todo fenómeno social es único e irreplicable, de ahí que no es posible comprenderlo e interpretarlo mediante un método cuantitativo y bajo leyes universales como lo hace la ciencia natural, sino que requiere de metodologías propias que permitan dar forma a una cultura social con toda la creación no racional de significados que ello implica.<sup>427</sup>

Por tal razón, el estudio del liderazgo directivo del profesor Alejandro en la escuela primaria “Independencia”, se hizo a través de una investigación de corte interpretativo, con la finalidad de comprender no sólo el aquí y ahora del fenómeno de estudio, sino dar cuenta de los sentidos y significados que subyacen a las acciones de los sujetos que integran la institución, en otras palabras, qué intenciones, concepciones y motivos guían cada una de las acciones del director y de los maestros que han ubicado al profesor Alejandro como un **líder directivo estratégico-interpersonal: motor y eje de un colectivo escolar.**

Investigación cuyos resultados y hallazgos me llevaron a comprender cómo el liderazgo directivo del profesor Alejandro en la escuela primaria “Independencia” no sólo está configurado por la política educativa y las tendencias sobre la gestión escolar, que privilegian al director como un líder sino por su trayectoria profesional y personal como sujeto, es decir, su desempeño como director se construye diariamente de acuerdo a su historicidad, a los sujetos con los que interacciona y al contexto histórico, político, social y cultural en que se desenvuelve; lo cual se espera haber mostrado en el desarrollo de la narrativa que conforma la presente tesis.

En este sentido, puedo afirmar que el profesor Alejandro en función de las características de los maestros que laboran en la escuela “Independencia”, del contexto institucional, y sobre todo de sus experiencias personales y profesionales como directivo, desde el momento de su adscripción a esta institución, empezó a

---

<sup>426</sup> Törsten, Husén “Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión” en Dendaluze, Iñaki *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa*. Madrid, Narcea 1998, p.52

<sup>427</sup> Bruner, Jerome “La construcción narrativa de la realidad”; en Jerome Bruner, *Educación puerta de la cultura*. Madrid, Morata. 1997. pp. 149-167.

promover el trabajo colegiado al interior del Consejo Técnico bajo un proceso gestivo sensible y estratégico, cimentado en el trato personal, el carisma, la condescendencia, la seducción, la persuasión y privilegiando las alianzas y el consenso sobre la división y las imposiciones; estrategias sutiles que sin lugar a dudas no sólo fortalecieron la participación, la comunicación y la solidaridad entre los docentes en la realización de las actividades académicas, cívicas, sociales y culturales en colegiado que se llevan a cabo tanto al interior como en el exterior de esta escuela primaria pues “en la medida en que la definición propuesta por el director es aceptable para el personal y se logra una definición común, la acción conjunta se desarrollara suavemente, con regularidad y estabilidad”<sup>428</sup> sino que despertó en los maestros un mayor compromiso hacia el trabajo pero sobre todo reconocimiento, admiración y lealtad hacia la persona del director, lo que hoy en día lo constituyen como un líder directivo-estratégico-interpersonal..

Ejercicio de liderazgo en el que es posible advertir el entrecruzamiento tanto de las experiencias que su trayectoria personal y profesional han hecho cuerpo en él, como de las políticas educativas implementadas a finales de la década de los 80s, cuya esencia enfatizan que el director debe ser un líder y de las tendencias en el campo de la gestión escolar, donde se precisa que “el director debe convertirse en un líder que impulsa y estimula un proceso de mejoramiento continuo” o que “difícilmente puede promoverse un trabajo en equipo en organizaciones en las que las personas que tienen responsabilidades directivas no ejercitan un liderazgo a través del ejemplo”<sup>429</sup>, en consecuencia, el ser líder no puede ser atribuido a la personalidad del profesor Alejandro como lo cité en el segundo capítulo, pues aún cuando posee y moviliza rasgos determinantes de su personalidad como el conocimiento, la sensibilidad y el carisma para seducir a los maestros; el liderazgo no se reduce a ellas, sino a la relación que se establece entre director-maestros al compartir un mundo social con estructuras de percepción y de valoración semejantes en un contexto histórico determinado.

---

<sup>428</sup> Stephen J. Ball. *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*, México, Paidós, 1987; p. 94

<sup>429</sup> Serafín Antúnez, El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares, en *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*, México, 2000; p. 192

En otras palabras, el vínculo que relaciona al líder-maestros se apoya en toda la estructura social con valores, creencias, ideales e intereses que comparten en un espacio social, por ejemplo: su afiliación sindical, el ideal del ser docente, una educación para la libertad, etc., en sí, por las estructuras mentales y las disposiciones producidas por esa estructura social que es la escuela, siendo el director el principal símbolo, gestor y guardián de tales ideales, creencias e intereses, de ahí el poder que ejerce sobre los maestros.

Poder que no es una propiedad o atributo del sujeto en sí, como la mayoría de los maestros de la institución lo conciben sino que dicho poder es un proceso activo que depende de las habilidades y recursos que hasta el momento ha movilizad el director al interactuar con los maestros, sobre las zonas de incertidumbre de cada una de las situaciones que viven, porque el “poder es el resultado que se logra en y mediante una ejecución en y mediante la acción conjunta”<sup>430</sup>, de ahí que tal liderazgo se sustenta en un proceso de negociación no de imposición.

Aunque también es posible que tal relación entre líder y seguidores, pueda Interpretarse como un acto calculado, en la que el director promueve que la escuela preserve y distribuya una cultura de trabajo colegiado con determinados valores y fines, para mantener su liderazgo; sin embargo, tal explicación significaría reducir a los maestros a sujetos manipulables, cuando “incluso en la situaciones más extremas el hombre conserva siempre un margen de libertad”<sup>431</sup> para actuar, por lo que su comportamiento jamás está directamente determinado; en este sentido, puedo precisar que el liderazgo del director se construye no sólo por la convergencia de ideales, intereses, creencias y valores, sino en función de la admiración y reconocimiento que el director despierta en los maestros que laboran en la institución educativa al simbolizar tales principios y por su capacidad política y académica para llevarlos a la práctica en un proceso de negociación entre director – maestros.

Proceso de negociación al que subyace un intercambio simbólico, pues las atenciones que el director les brinda, el trato cordial, el estar al tanto de sus

---

<sup>430</sup> Stephen J. Ball. La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar, México, Paidós, 1987, p. 95.

<sup>431</sup> Michel Crozier y Friedberg, Erhard. “El poder como fundamento de la acción organizada”; en *El actor y el sistema*. México: Alianza Mexicana, 1990; p. 36

necesidades, el apoyo académico y moral que reciben cuando lo solicitan, el predicar con el ejemplo, el respeto a los diferentes niveles de participación y compromiso de acuerdo a las condiciones singulares de cada docente, la relación horizontal entre director-maestros, la condescendencia en los permisos, la sutileza de basar sus propuestas en acuerdos y consensos cimentados en los significados compartidos en lugar de disposiciones imperativas y sobre todo el margen de libertad que poseen; seducen y persuaden a los docentes, por lo que en correspondencia a tales deferencias manifiestan respeto, lealtad y compromiso hacia el trabajo y principalmente hacia el director; es decir, el director implícitamente genera en los maestros, el pensamiento que en la medida que reciben están obligados a dar<sup>432</sup>, negociación que no sólo otorga poder y control al director sino que fortalece el liderazgo que ejerce, pero en la que los maestros participan activamente al corresponder a lo recibido.

De esta manera, los maestros no sólo se encuentran a gusto de trabajar en dicha institución sino que coadyuvan a que subsista el liderazgo ejercido por el director; de tal forma, que se ha convertido en el motor y eje del colectivo escolar dentro de la institución; porque el director no sólo es la fuente de energía del trabajo colegiado sino también es el que orienta el camino a seguir del colectivo escolar; en sí, el liderazgo directivo en relación con los maestros es el que promueve y sostiene el trabajo colegiado dentro del Consejo Técnico, como eje de todas las actividades administrativas, cívicas, sociales y, sobre todo, de las actividades académicas dentro de un marco ideológico compartido.

En tal sentido, el Consejo Técnico se ha convertido en el espacio fundamental para la reflexión de la práctica docente cuya esencia principal es el trabajo colegiado; forma de trabajo, que si bien universaliza una cultura de trabajo al interior de la institución que en determinado momento puede significar una imposición para algún docente y limitar su creatividad e individualidad; también ha permitido que los docentes tengan la oportunidad de intercambiar experiencias, teórico-prácticas en distintos espacios tanto dentro como fuera de la institución; convirtiéndose en una vía posible para la formación y actualización profesional, ya que la Comisión Técnica,

---

<sup>432</sup> María Trinidad, Montiel "Las supervisoras y su imaginario de posesión de saber, En la Supervisión en el sistema de educación básica en el estado de Hidalgo: La eufemización del ejercicio de poder y su relación con el género. México, UPN, 2005

la elaboración y desarrollo de proyectos de investigación e intervención, la planeación por grado, los sábados culturales; la participación en Foros, Congresos, Talleres Pedagógicos, son espacios donde los maestros han tenido la posibilidad de fortalecer su formación profesional y por consecuencia, su práctica docente de modo singular y único en función de su historia personal y profesional de cada uno.

Trabajo colectivo, que de alguna forma favorece que los docentes de dicha institución tengan la oportunidad de participar en la planeación y operacionalización de su propio proceso de formación y actualización permanente dentro de su centro de trabajo; aunque claro está, no bastan las buenas intenciones del director, puesto que, si bien hay docentes que se van formando en dichos espacios, es siempre y cuando los profesores así lo quieran, ya que la formación no sólo implica un saber hacer sino un ser, un saber y un saber hacer, es decir, “no es posible reducir la formación a un conjunto de técnicas asimilables y consumibles de facilitación, de iniciación u ocio, como suele creerse”<sup>433</sup>, sino que la formación es un proceso permanente mediante el cual el sujeto en interacción con los otros construye su personalidad, a través de condensar las experiencias vividas, en sí, es el sujeto el que selecciona e interioriza lo que le es significativo, por lo tanto, cada maestro decide si se forma o no.

No obstante, como cité anteriormente la institucionalización del colectivo escolar como espacio de formación permanente del docente al que subyace el liderazgo directivo-estratégico-interpersonal, no es accidental, sino que se fundamenta en un conjunto valores, ideales, creencias e intereses, que conforman un marco ideológico que fue integrando y unificando al grupo de maestros que se identificaban no sólo en cuestiones de tipo académico sino esencialmente en cuestiones de tipo político sindical, lo que ha hecho posible, la cohesión de los maestros en torno al director.

En sí, comparten una ideología<sup>434</sup>, que el director tenía bien sedimentada, pero que no había podido desplegar en otro contexto y con otros sujetos, a diferencia de

---

<sup>433</sup> B. Honoré, “Introducción” y “problemas” en Honoré, B. Para una teoría de la formación. Madrid, Narcea, 1980, pp. 9-14 y 15 – 44.

<sup>434</sup> Considero pertinente precisar que manejo la noción de ideología no como una ideología impuesta, sino como el conjunto de significados, creencias y valores que en la medida que se viven se confirman, porque “si la ideología fuese solamente alguna noción abstracta impuesta, si nuestras ideas políticas, sociales, culturales y nuestras suposiciones y hábitos fuesen solamente el resultado de una manipulación determinada, un especie de entrenamiento visible que pudiera simplemente terminarse o retirarse, entonces la sociedad sería más fácil de mover y de cambiar de lo que ha sido o lo que es en la práctica”. Al respecto puede consultarse , Michel Apple en *Analizando la hegemonía*, Ideology and currículo, London, Routledge and Kegan, 1979, p. 7

cuando llega a la escuela primaria “Independencia” donde estos mismos valores, ideales, creencias e intereses encuentran resonancia en los maestros que trabajan en esta escuela; por lo que se suscita una identificación con los docentes más allá de la realización de la tarea, es decir, se da una filiación muy profunda en su manera de pensar que convoca a la mayoría de la institución y que los mantiene unidos; forma de pensar que tampoco los docentes habían podido manifestar en otras instituciones donde han trabajado por las restricciones existentes.

En este sentido, el liderazgo directivo-estratégico-interpersonal se ha construido sobre un marco ideológico que moviliza a los maestros de dicha institución en el desempeño de su tarea en colegiado; y al que subyacen valores, ideales, creencias e intereses compartidos, que excluyen ciertos significados y prácticas pero que enfatizan otros tales como: el trabajo colegiado, la libertad, una posición política sindical de crítica al Sindicato, la actualización permanente, la afiliación a una política de oposición, un ambiente distinto de trabajo al que frecuentemente se vive en las primarias de la región, mayor comunicación entre maestros, compañerismo y un mayor compromiso hacia el trabajo; aspectos con los que se fueron identificando poco a poco y ahora son formas de pensar y de vivir que los unen y que les proporcionan la oportunidad de transformar su papel como docentes.

Marco ideológico en el que el proceso de identificación que se dio desde el primer año que el director Alejandro llegó a la institución, se convirtió en admiración y lealtad focalizada en el líder, y, por ende, en un lazo afectivo muy profundo entre él y los maestros, es decir, es la fuente de cohesión entre los maestros y el director de la escuela; cohesión muy favorable para el profesor Alejandro, pues mientras dicho marco ideológico que comparten produce estructuras cognitivas, formas y categorías de percepción y de pensamiento en consonancia a las estructuras objetivas del mundo social legitiman el ejercicio del liderazgo.

Liderazgo que se explica desde el momento que la puesta en marcha de un nuevo proyecto institucional, siempre implica la búsqueda y la investidura de alguien, para asegurarse frente a la incertidumbre que acarrea el proyecto, teniendo la certeza de poseer a alguien muy poderoso “que sabe” y para eximirse, en consecuencia, de

responsabilidad y culpa ante eventuales fracasos<sup>435</sup>; un alguien que en este caso fue el profesor Alejandro, cuyo liderazgo no sólo es el motor y eje del trabajo colegiado que se realiza en la institución, sino que ha instituido como un símbolo que los identifica, los unifica y reúne en grupo; es decir, es el punto de referencia, el portador de los valores y las representaciones que movilizan y dinamizan la vida psíquica de la institución.

En sí, para los profesores el profesor Alejandro representa al líder académico, moral y político, el que los guía y los protege y por ende indica el ejemplo a seguir; de ahí que su presencia y dirección sean indispensables en cualquier actividad que se lleve a cabo, y que en su ausencia se debiliten los lazos afectivos que cohesionan a los docentes y sobre todo el riesgo de que el trabajo colegiado se diluya en el momento en que él se ausente de la institución; lo que pone en evidencia una relación de dependencia recíproca director- maestros, porque si bien los maestros necesitan del director para continuar trabajando como hasta ahora lo han hecho, también el director requiere de ellos para ejercer poder y ser un líder; ya que “el poder no es una sustancia, tampoco es un misterioso atributo cuyo origen habría que explorar, el poder no es más que un tipo de relaciones entre individuos”<sup>436</sup>, o sea, el poder no existe por sí mismo, sino es una relación<sup>437</sup>, por lo tanto, el liderazgo directivo estratégico – interpersonal de director Alejandro es resultante de la interacción director, maestros y contexto.

Aunque claro está, es este proceso de interacción no es posible ignorar que el ejercicio de liderazgo se sustenta en determinados patrones culturales, ya que desde la infancia en la familia, en la iglesia y máxime en la escuela, estamos inmersos en un universo donde el recibir órdenes está socialmente instituido, entonces ¿cómo escapar a tales estructuras mentales? si no sólo las estructuras objetivas sino también la subjetividad del sujeto limitan la posibilidad de pensar y obrar de otro modo, o simplemente operan por el sujeto de modo inconsciente. Patrones culturales que se privilegian en la cultura magisterial, donde la práctica

---

<sup>435</sup> Lidia M. Fernández, Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa pp. 183 – 237 en Ida Butelman (comp.) *Pensando las instituciones*. México,,: Paidós. 1996. p. 215.

<sup>436</sup> Michel Foucault, *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 138.

<sup>437</sup> Michel Crozier y Friedberg, Erhard. (1990) “El poder como fundamento de la acción organizada” en *El actor y el sistema*. Las restricciones de la acción colectiva. México, Alianza Mexicana p.55

cotidiana es obedecer a otro, depender de otro o delegar la responsabilidad en un otro, renunciando “al ejercicio de tratar de pensar de otro modo como condición de posibilidad misma para la creación de la libertad”<sup>438</sup>.

En este sentido, los valores, las creencias, los ideales y los intereses que ahora comparten, en el aquí y ahora son la sustancia que nutren el liderazgo directivo directivo-estratégico-interpersonal que promueve el trabajo colegiado de la institución.

En sí, esta es la tesis que presento como producto de la interpretación de los hallazgos y resultados de la investigación realizada en la escuela primaria “Independencia”, la cual considero brinda ciertas posibilidades:

Primero, el identificar las características de un director líder, en tanto que, por su estatus social en una escuela primaria es un actor clave para posibilitar o limitar oportunidades de formación permanente de los docentes, ya que “los directores, son quienes en suma, por el lugar que ocupan, la principal barrera o puente para el desarrollo de los procesos colaborativos y de trabajo en equipo”<sup>439</sup> por lo tanto, “la preparación profesional de los directores es un factor que interviene de manera importante en el desarrollo de las actividades cotidianas”<sup>440</sup>, de ahí que sea fundamental considerarlo en la elección y promoción para ser director de una escuela primaria.

Segundo, la investigación permite conocer y generar aportaciones sobre la formación permanente del docente, con la posibilidad de que los procesos institucionalizados para docentes en servicio puedan descentralizarse y se promuevan al interior de las escuelas primarias para responder a las necesidades reales de los docentes; y, tercero, los resultados permiten sensibilizar sobre la formación permanente del docente desde los mismos centros escolares, con el propósito de destacar la necesidad de privilegiar una formación diferenciada y centrada en los docentes sobre una formación homogénea y uniformadora que ha matizado fuertemente los procesos

---

<sup>438</sup> Michel Foucault, *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 138.

<sup>439</sup> Serafín Antúnez, El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares, en *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*, México, 2000.

<sup>440</sup> Alma Elizabeth, El director de la escuela primaria. En *La construcción identitaria de un sujeto particular: El director de escuela primaria*, Tesis Doctoral, México, UPN, 2004, p. 13.

de formación docente en nuestro país; es decir, que los programas de formación no sean pensados desde arriba y desde fuera sino que los profesores tengan la oportunidad de participar tanto en el proceso de planeación como de desarrollo de su formación continua y no sólo en el plano operativo.

Por otro lado, antes de concluir me parece pertinente reconocer y enunciar mi implicación con el objeto de estudio, con la cual he tenido que luchar en todo momento, mediante una actitud abierta y reflexiva a la voz de los otros: los sujetos entrevistados, los textos teóricos, los compañeros, asesores y tutor; situación que me ha permitido cierto distanciamiento y poner entre paréntesis mis opiniones personales e inclinaciones individuales; así como ir rechazando o ratificando juicios previos bajo la fuerza de la información empírica, lo que no significa que tal trabajo haya logrado la neutralidad total, porque toda narrativa no está ajena a la subjetividad del autor, y porque, la neutralidad, no es posible en función de que somos seres humanos con sentimientos, emociones e intereses y no sólo máquinas que se programan para funcionar.

En este sentido, la presente tesis representa sólo una mirada más, sin pretender ser una verdad única, porque no deja de ser una construcción propia, cruzada de alguna forma por mi historia personal y profesional, parte ciencia y parte ficción, que siempre estará sujeta a cuestionamiento porque es una de las múltiples interpretaciones que pueden darse sobre un mismo fenómeno pues ninguna historia tiene una interpretación única.

En sí, es un trabajo que queda abierto y como fundamento para nuevas investigaciones de las que pueden derivarse distintas problemáticas como: ¿Cuál es el impacto del liderazgo directivo y el trabajo colegiado en la formación de los niños de la escuela primaria “Independencia?”, ¿La ideología que promueve el colectivo escolar ha logrado atravesar los muros de la institución y trascender hacia la comunidad? y ¿Porqué muchos maestros no quieren llegar a trabajar a dicha escuela primaria?, interrogantes que emergen al construir la presente tesis.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Citlali. El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana. México, Tesis DIE No. 5, 1991.

ANZIEU, Didier y Jacques - Jacques - Yves Martín. “Poder, estructuras, comunicaciones”; en La dinámica de los grupos pequeños. Madrid, Biblioteca Nueva, 1997.

ARDOINO, Jacques. Intervención e investigación. Ponencia presentada el 11 de Septiembre de 1993, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 1993.

ARIAS Ochoa, Marcos Daniel y Alberto Flores Martínez (Coord.). Los profesores nos decidimos por el cambio. México-UPN, 2000.

ARNAUT, Alberto. “Recuento y reflexiones sobre una larga historia”; en Los maestros de educación primaria en México 1887-1994. México, SEP-Biblioteca del normalista/CIDE, 1996.

BALL, Stephen. La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Paidós, 1989.

BERNSTEIN, B. “El dispositivo pedagógico”; en Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid, Morata, 1996.

BLEGER, José. “El grupo como institución y el grupo en las instituciones”; en Käes, René y otros: La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico. Buenos Aires, Paidós, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Cosas dichas. Buenos Aires, Gedisa, 1988.

BOURDIEU, Pierre. “Economía de los bienes simbólicos”; en Razones prácticas. sobre la teoría de la acción. Barcelona, Anagrama, 2002.

BOURDIEU, Pierre. “El mercado lingüístico”; en Sociología y Cultura. México, Grijalbo. 1984.

BRUNER, Jerome. “La construcción narrativa de la realidad”; en Educación puerta de la cultura. Madrid, Morata, 1997.

CÁRDENAS, Vázquez, et. al. Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. (Síntesis documental), cuadernos Número 8, Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1957-1984.

CASTILLO, Isidro. “Desarrollo del Sistema de Educación”; en México y su revolución educativa. México, Pax-Mex. 1976.

CORVALÁN, Alicia. “Recuerdos personales – memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórica institucional”; en Ida Butelman: (comp.) Pensando las instituciones, Buenos Aires, Paidós, s/f.

CROZIER, Michel y Fridberg Erhard. “El poder como fundamento de la acción organizada”; en El actor y el sistema. México, Alianza Mexicana, 1990.

CHIAVENATO, Idalberto. “Orígenes de la teoría de las relaciones humanas”; en Introducción a la teoría general de la administración. s/l, Mc. Grw Hill, 1989.

DAVE, Jones. “La genealogía del profesor urbano”; en Ball: Disciplinas y saber. Madrid, Morata, 2001.

DIET, Emmanuel. “El tanatóforo. El trabajo de la muerte y la destructividad en las instituciones”; en Käes, René: Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Buenos Aires, Paidós.

EDWARDS, Verónica. “Las formas de conocimiento en el aula”; en Rockwell Elsie (coord.): La escuela cotidiana. México, FCE, 1995.

ELIZONDO, Aurora. “Supervisar: una relación pervertida”; en Diversidad de la Educación, México, UPN, 1994.

ETKIN, Jorge y Leonardo Schvarstein. “Marco teórico para el análisis organizacional”; Identidad de la organizaciones. Buenos Aires, Paidós, 1989.

EZPELETA, Justa. Sobre las funciones del Consejo Técnico, eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria, México, DIE CINVESTAV-IPN. Doc. 20, 1991.

FERNÁNDEZ, Lidia. “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa”; en Ida Butelman (comp.): Pensando las instituciones. México, Paidós, 1996.

FERNÁNDEZ, Lidia. “Introducción”; en Instituciones Educativas. Buenos Aires, Paidós, 1994.

FERRY, Gilles. “La formación dinámica del desarrollo personal”; en Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.

FIERRO, Cecilia y Rojo S. El Consejo Técnico, un encuentro entre maestros. México, SEP, 1994.

FOUCAULT, Michel. Tecnologías del yo, Barcelona, Paidós 1990.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. México, Siglo XXI, 2004.

FULLAN, Michel y Hargreaves, Andy. “Escuelas totales” y “Profesionalismo interactivo y lineamientos para la acción”; en La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar. México, Amorrortu, 2000.

FURLAN, Alfredo et. al. “La gestión pedagógica. Polémicas y casos”; en La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile, UNESCO/CRELAC, 1992.

FREUD, Sigmund. “Psicología de las masas y análisis del yo”; en Obras Completas. Buenos Aires, Amorrortu, 1984.

FREUD, Sigmund. “Tótem y Tabú”; en Obras Completas. Buenos Aires, Amorrortu, 1984.

GEERTZ, Clifford. “Estar aquí”; en El antropólogo como autor. Barcelona, Paidós, 1989.

GIMENO, J. “La práctica se institucionaliza: el contexto de la acción educativa”; en Los poderes inestables de la educación. Morata, Madrid, 1998.

GIROUX, Henry. “Los profesores como intelectuales transformativos”; Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós, s/f.

HAMMERSLEY, M. y Atkinson, P. “El proceso de análisis”; en Etnografía. Barcelona, Paidós, 1994.

HONORÉ, B. “Introducción” y “problemas”; en Para una teoría de la formación. Madrid, Narcea, 1980.

JITRIK, Noé. “Escritura primer despliegue de nociones”; en Los grados de la escritura. Buenos Aires, Manantial, 2000.

LISTON D.P. y Zeichner K. M. “Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos”; en Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata, 1993.

MONTIEL, María Trinidad. “Las supervisoras y su imaginario de posesión de saber”; en La supervisión en el sistema de educación básica en el estado de Hidalgo: La eufemización del ejercicio de poder y su relación con el género. Tesis Doctoral, México, UPN, 2005.

NICASTRO, Sandra. La historia Institucional y el director de la escuela, versiones y relatos. Barcelona, Paidós, 1997.

KÄES, René. “Pensar la institución en el campo del psicoanálisis”; en La institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós. 1996.

KOSIK, Karel, Dialéctica de lo concreto. Grijalbo, México, 1985.

PASTRANA, F. L. Eloina. Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. México, DIE Tesis no. 24. 1997.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Plan Nacional de Desarrollo; México, 2001-2006.

REMEDI, Eduardo. “El trabajo institucional y formación docente”; en Encuentro de investigación educativa. México, Plaza y Valdez. 1999.

RICOEUR, Paul. “El conflicto de las interpretaciones”, en Freud, Sigmund: Una interpretación de la cultura. México, Siglo XXI, 1999.

ROCKWELL, Elsie. Desde la perspectiva del trabajo docente, México, DIE\_CINVESTAV\_IPN. 1987.

ROCKWELL, Elsie y Ezpeleta Justa. La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Documentos DIE, 1), 1983.

SÁNCHEZ, Puentes Ricardo. Enseñar a investigar. México, CESU- ANUIES, 1995.

SÁNCHEZ, Serrano Rolando. “La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados”; en María L.Tarrés: Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México, FLACSO/El Colegio de México/ Porrúa, 2001.

SCHLEMENSON, Aldo. “La organización como objeto”; en La estrategia del talento. Buenos Aires, Paidós, 2002.

SCHMELKES, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México, SEP, 1995.

SCHUTZ, Alfred. El problema de la realidad social. Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Acuerdo 96, relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. México, SEP, 1982.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Documento de Apoyo: Fortalecimiento a la gestión escolar del director de la escuela primaria. México, 2000.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Manual técnico-pedagógico del director del plantel de educación primaria, México, SEP, 1986.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Primer curso nacional para directivos de educación primaria. México, SEP, 2000.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de Desarrollo Educativo, México, 1995-2000.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA–SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. México, 1992.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Ley General de Educación. México, 1992.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA/UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. México, SEP/UPN, 1985.

TAYLOR, S.J. y Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós, 1992.

TÖRSTEN, Husén. “Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión”; en Dendaluze, Iñaki: Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid, Narcea, 1998.

VITE, Alma Elizabeth. “El director de la escuela primaria”; en La construcción identitaria de un sujeto particular: el director de escuela primaria. Tesis Doctoral México, UPN, 2004.

W. Eisner. El ojo Ilustrado, Barcelona, Paidós, 1998.

WHITE, Hayden. “El texto histórico como artefacto literario”; en El texto histórico como artefacto literario. Barcelona, Paidós, 2003.

WOODS, Peter. La escuela por dentro. Barcelona, Paidós, 1988.

ZORRILLA, Margarita. “Un proceso de descentralización centralizado o la construcción de oportunidades de desarrollo de un sistema educativo estatal. El caso Aguascalientes, México”; en Frigerio, Graciela, Poggi Margarita y Giannoni Mario (comps): Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.

ZÚÑIGA, Rosa M. “Un imaginario Alienante: la formación de maestros”; en Revista Cero en Conducta, México, año 8, núm. 1993.

## **FUENTES DE INFORMACIÓN EMPIRICA.**

Diario del Investigador. Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo/Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, 2004-2005.

Registros de Observación. Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo/Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, 2004-2005.

Registros de Entrevista. Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo/Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, 2004-2005.

Registros de Documentos Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo/Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, 2004-2005.

Registro de Proyectos Escolares. Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo/Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, 2004-2005.

## CAPITULO I

### LA ESCUELA: ESPACIO COLECTIVO DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE.

*La formación no se recibe,  
nadie puede formar a otro,  
uno se forma a sí mismo.  
G. Ferry*

La formación y actualización del docente, al parecer, siempre ha estado circunscrita a las instituciones formadoras de docentes y a los programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional de los maestros en servicio; cuyas propuestas o programas de formación han respondido más a un ideal del ser maestro que a las necesidades reales de los docentes; pues conciben al docente como un sujeto no sólo incompleto sino en “falta”<sup>41</sup>, por lo que los programas se diseñan con un saber y un saber hacer, a fin de habilitarlo en lo que, supuestamente, le hace falta; y, en función de ello, fundamenta y mejora su desempeño en las aulas.

Desde esta concepción, la formación se reduce a la adquisición de conocimientos conceptuales, cuando paradójicamente la formación trasciende los límites conceptuales de la información y se configura por la trayectoria personal y profesional del docente, porque la formación implica “un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sobre sus conductas, como un proceso natural que debe satisfacerse, y que no puede limitarse a lo profesional sino que abarca todos los planos: personal, familiar y profesional; es decir, uno se forma permanentemente con todas las actividades que realiza”<sup>42</sup>, por consiguiente, no existe un modelo que capte la riqueza de todas las situaciones que se gestan cotidianamente al interior de las instituciones de desempeño profesional, porque cada docente y cada alumno tienen una vivencia muy singular que impide construir una propuesta universal de formación permanente.

---

<sup>41</sup> Entendiendo al sujeto en “ falta” como: “el docente como una imagen fijada de incompletud o falta de conocimientos, que enfatiza el carácter técnico de la profesión, cuya visión no concibe al maestro como teórico de su acción ni agente de su propia práctica, lo que implica un extrañamiento de lo que somos y, dificultad para reconocer y relacionarnos con el movimiento y unidad de su historicidad, retomado de M. Tlaseca, “El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente”, en *El saber de los maestros en la formación docente*. México, UPN, 2001; pp. 31-52.

<sup>42</sup>Gilles Ferry, “La tarea de formarse”; en *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós Mexicana, 1990; pp.43 – 64.

Desde esta perspectiva, si el docente es un sujeto potencial que resignifica los conocimientos que recibe en el espacio de su práctica docente, por lo tanto, la formación, no es un proceso acabado sino permanente que se configura por la realidad que vive, no sólo por factores externos al sujeto sino por factores internos a él, lo que hace viable, ver a la escuela primaria como un espacio colectivo de formación permanente del docente.

En este sentido, el presente capítulo pretende dar cuenta, de cómo en una singular escuela primaria ubicada en el Valle del Mezquital, el liderazgo directivo estratégico-interpersonal ha posibilitado el trabajo colegiado a través de la creación de espacios y estrategias que fortalecen la formación profesional permanente de los docentes y, por ende, la transformación colectiva y personal de su práctica docente; no obstante, se logra hacer comprensible que dicho proceso de formación permanente en esos espacios ha sido posible por el compromiso y responsabilidad de todos los sujetos involucrados en el proceso. Proceso de formación en el que el colectivo de profesores reconoce el papel fundamental desempeñado por el director de la escuela, ya que según docentes entrevistados: “el trabajo colegiado de la escuela es iniciado por el director”, aunque, también resulta cuestionable el hecho de que su presencia parece ser imprescindible para que se cumplan cada una de las actividades que se realizan.

### **1. Del trabajo ordinario al trabajo colectivo planeado estratégicamente.**

En el comentario de los informantes destaca el hecho de que coinciden en el carácter rutinario y ordinario que caracterizaba a las actividades escolares, antes de establecerse el trabajo colectivo: “...*el trabajo en esta escuela era como todo, ordinario, apegado a lo que era el horario, maestros de tiempo, llegábamos exactamente a las ocho y a la una, ya nadie estaba aquí...*”<sup>43</sup>, esta es una expresión oral del maestro Augurio (seudónimo), profesor con 23 años de servicio en la escuela primaria “Independencia”, mediante la cual precisa cómo se trabajaba en esta escuela, antes de que se instituyera el trabajo colectivo dentro del Consejo Técnico, el cual es un espacio que se constituye como tal a partir de que ocurre la adscripción

---

<sup>43</sup> RE1, 2004, p. 2. (Nota: Las abreviaturas que utilizaré en esta cita y en las siguientes corresponden a los registros del investigador: RE: Registro de Entrevista, 1: es el número de entrevista realizada, 2004: año en que se realizó la entrevista y 2: alude al número de página consecutiva del registro total de entrevistas).

del Profesor Alejandro, actual director de dicha institución, quien llega 3 años después que el profesor Augurio.

En contraste, se advierte que el director anterior únicamente organizaba las reuniones de Consejo Técnico al inicio de cada ciclo escolar, y sólo con el propósito de planear las actividades cívico-socioculturales que se iban a realizar a lo largo del ciclo, a quién le tocaban los números, qué grupos iban a participar, y el reparto de comisiones que correspondían a cada maestro, (como acción social, recursos materiales, puntualidad, disciplina, higiene, etc.); es decir, en la reunión inicial sólo se enunciaban las acciones que se iban hacer en el transcurso del ciclo escolar, para que después, cada quien organizara lo que le hubiese tocado. La siguiente reunión de Consejo Técnico, se hacía antes del 20 de noviembre, con la finalidad de comentar y acordar cómo iban a participar; después, otra reunión se celebraba en Navidad para organizar los convivios de los niños y de los maestros; posteriormente, otra reunión ocurría antes del 21 de marzo con el objetivo de organizar el desfile en conmemoración al aniversario del natalicio de Benito Juárez y el inicio de la Primavera; y la reunión final se efectuaba antes del término del año lectivo, a fin de organizar el evento de clausura del ciclo escolar.

Bajo la razón de ser de las reuniones programadas a lo largo del ciclo escolar, se puede advertir que el sentido de las mismas era totalmente intencionado, ya que se deja entrever que las reuniones de Consejo Técnico privilegiaban la preparación de actividades de tipo cívico, establecidas como prioritarias en el calendario escolar; así como la organización de tareas de carácter social, mismas que por tradición festiva se realizan prácticamente en la totalidad de escuelas primarias; contradictoriamente, en la organización y objetivo de tales reuniones sobresale el hecho de que deja de lado la importancia del trabajo académico, como el mismo maestro Augurio lo reafirma *“a veces se comentaba si se hacían los exámenes, si no se hacían, se compraban pero hasta ahí, porque no había ni planificación ni nada”*<sup>44</sup>; y termina por reconocer que el trabajo pedagógico se caracterizaba por el individualismo porque la mayoría de los maestros enseñaban solos tras las puertas cerradas, en el ambiente insular y aislado de sus propias aulas<sup>45</sup>; situación existente aún cuando

---

<sup>44</sup> RE1, 2004, p. 3.

<sup>45</sup> Ibidem. p. 191.

desde la dimensión de lo instituido se establece la integración del Consejo Técnico para analizar y hacer recomendaciones sobre asuntos pedagógicos como métodos de enseñanza y evaluación, materiales didácticos, capacitación docente, elaboración de planes de clase, análisis de planes de clases, formación y práctica docentes, planeación de actividades cívicas, socioculturales y procesos administrativos<sup>46</sup>.

Aunque también hay que reconocer que el individualismo como característica del comportamiento profesional de los profesores, por un lado, “es una manifestación de una forma histórica de funcionar en la que se han socializado, es fruto de una regulación de su forma de trabajar poco favorable a la elaboración colectiva de un proyecto de trabajo de desarrollar en común, aunque hubiera de estar regulado por las normas inherentes a la institución. Los espacios de decisión común entre profesores no forman parte de la historia de los sistemas educativos centralizados y controlados<sup>47</sup> como los de nuestro país, y, por el otro lado, los aspectos físicos del trabajo docente explican tal individualismo: los edificios individuales, las aulas separadas como hueveras y los tabiques aislantes son características arquitectónicas que pueden inducir al individualismo y hacer más difícil el trabajo en equipo entre los maestros<sup>48</sup>, en sí, “el individualismo no es sólo una actitud de los docentes sino que arraiga en las condiciones mismas bajo las cuales ha evolucionado su rol”<sup>49</sup>.

No obstante, en dicha institución, el trabajo colectivo era propiamente inexistente o se realizaba en el marco de las circunstancias antes descritas que predominaban; ello a pesar de que en la escuela primaria ya se trabajaba por asignaturas y en cuya dinámica se obligaría un trabajo colectivo constante, aunque, para ese trabajo los maestros únicamente se reunían para precisar las páginas de los libros que abordarían pero no para planear, porque el trabajo por asignaturas emergió sólo como inquietud derivada de la cantidad de maestros que había, en este sentido, acordaron que los docentes que laboraban eran suficientes para que cada uno se hiciera cargo de una asignatura, del total que se abordan de cuarto a sexto grado;

---

<sup>46</sup>Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo 96, Manual técnico-pedagógico del director del plantel de educación primaria*, México, 1986; p. 81 y Documento de apoyo: *Fortalecimiento a la gestión escolar del director de escuela primaria*. México, 1998-1999; p. 17.

<sup>47</sup>Gimeno Sacristán, “Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores”; en Ezpeleta, Justa y Furlán Alfredo (comp.) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992; p. 76.

<sup>48</sup> Fullan Michel y Andy Hargreaves, “Escuelas totales”; en *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, Amorrortu. 2000; p. 76.

<sup>49</sup> Ibidem. p. 80.

pero en ningún momento se pensó por qué y para qué se trabajaba de esa forma. Al respecto es muy significativo el comentario del maestro Augurio “*simplemente repartimos grupo y empezamos a trabajar, el maestro ya no iba a trabajar con un sólo grupo sino por asignaturas*”<sup>50</sup>, en otras palabras, cada docente se empezó a hacer responsable, de manera individual y aislada de planear su trabajo académico sólo de la asignatura que le correspondía.

En estas condiciones, estuvieron trabajando, hasta 1982 que llegó el profesor Alejandro, hace 22 años (interrumpidos por un periodo de 4 años), quien en su calidad de director empezó a promover la necesidad de analizar el trabajo que estaban haciendo, cuáles eran las ventajas y las desventajas de trabajar por asignaturas, qué era lo que estaban haciendo y qué es lo que faltaba por hacer; por ejemplo, un detalle que el maestro Augurio recuerda que en tal análisis se reconoció el hecho de que las clases seguían siendo como cátedras donde el maestro era un dictador y el alumno simple receptor, o sea se concluyó críticamente que el trabajo por asignaturas no había alterado la relación vertical entre maestro-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje; asimismo, se empezaron a analizar los exámenes que se aplicaban, hallándose con el hallazgo de que muchas veces no coincidían con los contenidos abordados, pues aunque fueran los mismos maestros quienes los elaboraban no había trabajo colegiado para su construcción sino sólo “*decían a ti te toca hacer el de matemáticas o el de español, pero no coincidían porque no había planeación general o toma de decisiones sobre qué contenidos debía elaborarse el examen*”<sup>51</sup>; y ello, por supuesto, no era sino el resultado de que no había planeación del contenido y tratamiento de las clases.

Éste es el momento de ruptura, de reinicio y de contraste entre lo que ocurría antes y de lo que se empezó a hacer y es en la actualidad basado en el trabajo colectivo al interior del Consejo Técnico; momento de ruptura y de reinicio que el director selló con un determinado estilo de liderazgo directivo para el impulso e institucionalización del trabajo colegiado, mismo que hasta el presente continúa y al cual no sólo subyace el ideal de la dirección horizontal sino una serie de valores, creencias, ideales e intereses que se abordan en el capítulo III de la presente tesis y sin los cuales no

---

<sup>50</sup>RE1, 2004, p. 3.

<sup>51</sup> RE1, 2004, p. 4.

hubiera sido posible el colectivo escolar; el director inició a instituir de manera más formal las reuniones de Consejo Técnico, en las cuales se enfatizó la necesidad de abordar y mejorar el trabajo en el aula, es decir, lo académico. Contraste radical, ya que como señalé en el párrafo anterior, antes las reuniones eran muy esporádicas y sólo trataban cuestiones administrativas, sociales y cívicas, pero en ningún momento asuntos pedagógicos y la planeación de clase, los cuales son asuntos y preocupaciones que resaltan en el orden del día de las reuniones de Consejo Técnico que el director Alejandro empieza a organizar, a diferencia de que anteriormente cada quien se dedicaba exclusivamente a su grupo.

Esto a pesar de que oficialmente el Consejo Técnico Consultivo es instituido como un órgano de consulta de la dirección del plantel cuyas recomendaciones pueden ser consideradas o rechazadas según lo considere la autoridad de la institución<sup>52</sup> no como un espacio colectivo de formación permanente del docente y transformación de la práctica docente como era la intención del profesor Alejandro.

Asimismo, de acuerdo con lo registrado en las actas de Consejo Técnico revisadas, me pude percatar que el proceso de institucionalización del trabajo colegiado teniendo como eje el aspecto académico, es progresivo ya que en 1987, se nombra un Coordinador por Área, para atender el trabajo académico por asignaturas, cuya función era revisar y firmar los avances programáticos de su área. Este hecho representa el inicio de una reorganización estructural de la institución y del trabajo académico por asignaturas. Además, entre 1984 a 1992, se realizaban un promedio de 6 a 9 reuniones durante cada ciclo escolar, en las cuales dentro del orden del día, se explicitaba como un punto a abordar: la planeación de clase y el trabajo por asignaturas, así como el acuerdo de asumirla como una obligación para elaborarla semanalmente de 1º a 6º grado<sup>53</sup>.

Estas reuniones de corte más académico, fueron aumentando sucesivamente, pues de 6 a 9 reuniones que se hacían regularmente de 1984 a 1992, en el ciclo escolar 1993-1994, se llegaron a efectuar 22 reuniones de Consejo Técnico, lo cual es trascendental, ya que significa no sólo un gran aumento en el número de reuniones

---

<sup>52</sup> Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo 96 relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*.

<sup>53</sup> RD, 030884-220884 (las siglas corresponden al Registro de Documentos y la fecha, es de las actas del Consejo Técnico de la institución donde se realizó la investigación).

comparadas con los años anteriores, sino atender de manera constante y sostenida los procesos académicos, porque en dichas reuniones destaca que ya no sólo la inclusión de la planeación de clase sino se incorpora la creación y funcionamiento de una Comisión Técnica Pedagógica y de una Comisión de Actualización Docente.

Proceso que sin duda alguna es parte de la expresión de la política educativa nacional, ya que a partir de 1989 en adelante el Programa para la Modernización Educativa, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal y la Ley General de Educación en su artículo 12,13 y 20 establecen atención prioritaria a los contenidos y materiales educativos, y a la motivación y preparación del magisterio, pero sobre todo ponen especial énfasis a la formación, actualización, capacitación y superación permanente del maestro en servicio, con miras a fortalecer los conocimientos de los maestros y coadyuvar a sí a que desempeñen mejor su función, combinando la educación a distancia, cursos, sesiones colectivas y trabajo individual de los maestros<sup>54</sup>, intención análoga a la del profesor Alejandro en la escuela primaria “Independencia”.

De este modo, el sentido de las reuniones se modifica sustancialmente, pues el nuevo sentido indica que las reuniones de Consejo Técnico requerían mayor número y frecuencia, a fin de privilegiar el ámbito pedagógico por sobre lo festivo social y lo administrativo. Es decir, los maestros empezaron a reunirse periódicamente en colegiado ya no sólo para planear eventos cívicos y socioculturales sino para discutir temas y problemas de tipo pedagógico donde resalta el consenso, los objetivos comunes y la transición del yo al nosotros<sup>55</sup>, en sí, para articular las experiencias de los maestros y generar espacios comunes de discusión pedagógica en los que pudieran asumir compromisos colectivos y diseñar estrategias para transformar la práctica docente<sup>56</sup>. En este cambio de acontecimientos es fundamental no sólo la llegada del director Alejandro y las condiciones contextuales de la institución, sino la serie de ideales, valores, creencias e intereses que poseía y que de alguna u otra forma coincidían con los de los maestros que laboraban en la misma, como se desarrolla en el capítulo III.

---

<sup>54</sup> Secretaría de Educación Pública –Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*, México, 1992 y *Ley General de Educación*, México, 1992.

<sup>55</sup> RD, 030884-220884, p. 15.

<sup>56</sup> Aurora Elizondo, “Supervisar: una relación pervertida”; en *Diversidad de la Educación*, México, UPN, 1994, p. 8.

De la misma forma, en paralelo a las acciones de análisis del trabajo académico de la institución y del impulso al trabajo colectivo en las reuniones de Consejo Técnico, por 1985 aproximadamente se da un suceso relevante en materia de formación docente: por gestión del director Alejandro se crea en la escuela un Círculo de Estudio, con un horario de 14:00 a 16:00 horas, con el propósito de estudiar la Licenciatura en Educación Primaria de la UPN- Hidalgo, en el sistema abierto. Tal espacio de Círculo de Estudio da la oportunidad a los maestros, no sólo para seguirse preparando sino para mirar analíticamente su práctica docente desde múltiples aristas conforme posibilita la teoría abordada; tal y como expresa la maestra Oli: “...*como para ir viendo como ir modificando nuestras formas de trabajo de manera que no se viera tan rutinaria.*”<sup>57</sup>. Similar a lo que enuncia el maestro Augurio: “*entonces vamos viendo qué estamos haciendo en el grupo y qué estamos estudiando*”<sup>58</sup>.

Aunque, cabe precisar que si bien es cierto a dicho Círculo de Estudio no asistían todos los maestros que laboraban en la escuela primaria donde realicé la investigación, en función de que no se estableció como obligatorio; no obstante, lograron formar un grupo de más de 20 maestros integrándose docentes de otras escuelas, pues la invitación la hacían extensiva a todos los maestros pertenecientes a la misma zona escolar; de esta forma, la formación del Círculo de estudio fue la cimiento para la integración de un grupo de maestros en colectivo.

Sin embargo, la vinculación del trabajo colectivo del Círculo de Estudio con el trabajo colectivo que se impulsaba dentro de la escuela, no fue *de facto*, sino que el director puso en práctica ciertas estrategias; que poco a poco definirían claramente el liderazgo directivo estratégico –interpersonal del profesor Alejandro; tales como: en la distribución de los grupos al inicio del ciclo escolar, evitaba que los profesores que no asistían a la actualización dentro del Círculo de Estudio de la UPN o los que no querían trabajar en colectivo quedaran juntos en el mismo grado, con la intención de que en cada grado hubiera maestros que impulsaran el trabajo colectivo y que se estuvieran actualizando. No obstante, si había un maestro que no aceptara determinado grado, el director platicaba personalmente con él, para después negociar con algún docente que cediera el lugar del grado que el maestro deseaba y lo

---

<sup>57</sup> RE6, 2004, p. 71.

<sup>58</sup> RE1, 2004, p. 5.

ubicaba ahí; de esta forma, no sólo se evitaba dificultades para el trabajo colectivo sino que lograba que el maestro al que le había concedido el lugar que él quería, adquiriera mayor compromiso para integrarse al trabajo colectivo por la deferencia que había tenido con él.

En otras palabras, los maestros se repartían estratégicamente en los diferentes grados y con distintos niveles de compromiso, a fin de cumplir con el sentido intencionado de fortalecer el trabajo colectivo dentro del Consejo Técnico, condiciones que dieron una nueva orientación a la vida académica, social y política de la institución con el matiz impreso por las concepciones, creencias, valores e ideales del director y de los maestros.

No obstante, con el paso del tiempo y por múltiples circunstancias no fue posible continuar con los Círculos de Estudio, pero con la gestión y trato personal del director se logra que algunos maestros sigan sus estudios, acudiendo a la sede de Ixmiquilpan de la UPN; y, a su vez, que los que no estaban en condiciones de hacerlo se integraran con mayor empeño al trabajo colectivo dentro del Consejo Técnico<sup>59</sup>; tal acontecimiento sirve de dispositivo para tratar de consolidar el trabajo colectivo dentro del Consejo Técnico, ya que los círculos de estudio, de alguna forma, habían despertado cierta inquietud en los maestros que no asistían; como el maestro Augurio lo declara: *“...vimos que era necesario reunirnos cada 15 días para platicar, pues los que se estaban actualizando tienen ventajas pero los que no, tenemos necesidad de actualizarnos...”*<sup>60</sup>, por lo tanto, como ya no había círculos de estudio, el trabajo en colectivo dentro de la escuela adquirió mayor significado, pues se consideró como espacio de actualización docente, en consecuencia, los maestros que estaban en los círculos de estudio, que sí deseaban prepararse y que no tenían oportunidad de trasladarse a la sede de Ixmiquilpan, se interesaron más por el trabajo colectivo al interior de la institución con apoyo del director.

Aunque no se descarta que para mantener este convencimiento, interés y/o compromiso, hubo ocasiones que el director tuvo que hablar personalmente en la dirección con algún maestro que no asistía al trabajo o que no quería integrarse al

---

<sup>59</sup> RE1, 2004, p. 5.

<sup>60</sup> RE1, 2004, p. 6.

colectivo; ello con la finalidad de negociar con él e integrarlo al trabajo colectivo; lo que era motivo claro cuando formaba los equipos para cualquier actividad, pues en ese proceso los iba ubicando de manera que en cada equipo hubiera alguien que dijera: “los invitamos a que hagamos esto o hay que hacer esto”. Es decir, para lograr el trabajo colectivo en la institución, la conformación de los equipos de trabajo no era al azar, sino estratégicamente para que en cada equipo siempre hubiera un maestro que impulsara el trabajo colegiado.

De esta forma, el director va promoviendo las reuniones de Consejo Técnico, donde además de planear las actividades cívicas, sociales y culturales gradualmente se otorga prioridad especial al trabajo pedagógico con algunas interrogantes como: qué es lo que saben y qué es lo que quieren recordar, con el propósito de estipular qué temas de tipo pedagógico es necesario investigar, rifarlos entre los maestros, para que los investiguen y en las siguientes sesiones de Consejo se expongan y se discutan en colegiado; aunque, inicialmente sólo era el director quien llevaba las lecturas que se debían analizar en la reunión del Consejo Técnico, o poco a poco fue generando esas mismas inquietudes en los maestros, de tal forma que después otros maestros empezaron a llevar lecturas a las reuniones de Consejo Técnico para comentarlas. Tales circunstancias son las que permiten e interesan a los maestros en ir reflexionando sobre su práctica docente e implementar diversas estrategias, con la intención de transformarla; como lo comenta la maestra Oli:

*“...no recuerdo exactamente el año, fue por los 89 90s que decidimos cambiar nuestro programa, porque según nosotros, ese programa no era ya funcional para la escuela, y cambiamos el programa, hicimos todo un, un, este... un programa de primero a sexto, en el que tratamos según nosotros, de que llevara una secuencia tanto horizontal como vertical...”*<sup>61</sup>

Lo antes expuesto alude a un ambiente cooperativo y constructivo, no obstante, como todo proceso social no está dado sino que hay que construirlo por lo que no está exento de altibajos y resistencias; por ejemplo, hubo un tiempo (década de los 80s) en que en el Estado se vivía muy acentuadamente la lucha magisterial entre “disidentes” e “institucionales”<sup>62</sup>; situación que se reflejaba en las relaciones entre los

---

<sup>61</sup> RE6, 2004, p. 71.

<sup>62</sup> Se entiende por maestros “disidentes” aquellos maestros que compartían los mismos esquemas de percepción y valoración de la Coordinadora Nacional de Trabajadores del Estado (CNTE), es decir, los maestros que expresan una actitud de protesta con el SNTE y de la SEP, por considerarlo negativo tanto para la educación como los derechos laborales de los maestros; e “institucionales” a los maestros que apoyan y coinciden con la línea política del SNTE y la SEP.

docentes de esta escuela y que, en cierta medida, influía en el trabajo en equipo en función de que el director y la mayoría de los maestros eran disidentes, pero no todos, por lo cual, al igual que en la distribución de grupos y de equipos de trabajo, el director tuvo que buscar algunas alternativas explícitas e implícitas para impedir que los maestros “institucionales” frenaran el trabajo en equipo, lo que denota que si bien el trabajo en equipo se fue fortaleciendo no así las relaciones sociales entre los maestros que por una u otra causa continúan fracturadas, aspecto al que el director no le da mayor importancia como se percibirá en el desarrollo de la presente tesis.

De esta forma, una de las estrategias utilizadas sutilmente por el director fue que en el momento de distribuir los grupos al inicio de cada ciclo escolar, ubicaba a los maestros de tal forma que los tres que se encargarían de cada grado no fueran tres institucionales, con la finalidad de que en cada grado por lo menos hubiera un maestro que los invitara al trabajo en colegiado y así impedir que en el trabajo por grado los tres se negaran a trabajar; asimismo, si a pesar de dicha distribución estratégica de grupos, algún maestro no se integrara al trabajo colegiado, la siguiente estrategia era suscitar que los padres de familia fueran los que se encargaran de invitar a trabajar al maestro que no quisiera cuando observaran que no hacía lo que los demás del grado hacían; tácticas que le daban resultado, pues mientras hubiera uno o dos maestros en cada grado que estaban convencidos de impulsar el trabajo colectivo, el tercero tenía menos posibilidades de negarse; en sí, siempre trató de tener un grupo de maestros con la disposición personal de colaborar el colegiado, como estructura mínima de participación para promover la organización en colectivo.

Además, tal y como expone el maestro Augurio, las prácticas institucionalizadas de los docentes, antes de la llegada del director Alejandro, se reducían a atender a su grupo y dando la una de la tarde se retiraban, así como cumplir sólo con lo administrativo y con las actividades cívico-culturales que la escuela demandaba; en cambio con la llegada del director Alejandro el sentido de las acciones referidas a la organización escolar transformaron el trabajo colectivo que se implementó bajo ciertas negociaciones entre el director y los maestros, a fin de que permitieran impulsar el trabajo con otra dinámica diferente a la acostumbrada.

Situación que empezó a dar cuenta de un liderazgo directivo estratégico-interpersonal<sup>63</sup> en la escuela, liderazgo que sin duda alguna está configurado por la historia personal y profesional del director; el cual de manera general se define como un ejercicio personalizado y centralizado de poder, resultado de la relación de lo que el director es y hace, de un grupo de maestros con una historia determinada y de un contexto específico que comparten: la escuela; cuyos rasgos sustantivos son: es estratégico porque en cada escenario despliega un comportamiento diferente, pero él es quien establece la dirección de la institución, centraliza el poder, vigila y regula el desarrollo de cada una de las actividades que se realizan, tiene el control de los maestros, promueve la libertad laboral y académica condicionada por lo acordado en el colectivo escolar, aunque cabe destacar que aún cuando en todo momento se enfatiza la libertad regularmente se hace lo que el director quiere (autoritarismo velado), en sí, por que el director sabe cuándo, cómo, y con quien ser autoritario o democrático, así como en qué actividades y circunstancias; es decir, no siempre utiliza las mismas tácticas para todos los maestros y en ocasiones con un mismo sujeto puede tener actitudes diferentes; es interpersonal porque: privilegia el trabajo colegiado; hay una relación directa entre el director y los maestros mediante la formalización de reuniones; establece relaciones horizontales aunque siempre se enfatiza al líder; el director brinda apoyo, atenciones y elogios a los maestros tanto en los problemas laborales como personales (carismático); asimismo, tal liderazgo adquiere significados complementarios en la ejecución directiva, por un lado, aún cuando todos los maestros tienen normativamente las mismas funciones, se respetaron los diferentes niveles de participación y compromiso, de acuerdo a las condiciones singulares de cada docente, lo que significó la necesidad de establecer un mínimo para todos y hacer que el colectivo lo entendiera para evitar dificultades y trabajar con cierta armonía; no obstante, tal estrategia generó un proceso de

---

<sup>63</sup> Considero pertinente citar que el estilo directivo estratégico-interpersonal que aquí desarrollo no tiene relación alguna con el estilo interpersonal que maneja Stephen Ball, ya que dicho nombre emerge de las características propias del objeto de estudio de la investigación realizada en la escuela primaria "Independencia", que si bien es cierto quizá tenga alguna semejanza en alguna característica, como el énfasis en la interacción personal, definitivamente el significado de la misma es diferente, por ejemplo, mientras para Ball, la interacción personal refiere a "la preferencia de negociaciones y acuerdos individuales cara a cara y la solución de problemas y quejas pueden resolverse uno a uno con el director", la presente tesis define la interacción interpersonal como la toma de acuerdos y decisiones en colegiado como una estrategia para fortalecer el compromiso de los docentes y la solución a los diferentes problemas que se presentan se hacen en colegiado, sólo en casos necesarios el director opta por la negociación individual; asimismo, Ball cita que el dicho estilo hay "una concomitante reducción de la importancia asignada a las reuniones formales y la toma formal de decisiones", mientras que en el estratégico-interpersonal las reuniones se han formalizado semanalmente para la discusión y toma de decisiones en colectivo; finalmente, Ball, enuncia en el mismo estilo el uso de redes informales de comunicación y consulta, a diferencia del aquí desarrollado lo esencial de dicho estilo es que el director privilegia formalmente dos reuniones para la comunicación y consulta: la de Consejo Técnico y la de la Comisión Técnica. Véase Stephen Ball, *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. México, Paidós, 1987; pp. 98-103.

selección entre los maestros que trabajaban en dicha institución, pues el director expresa:

*“el que no cumplía el mínimo...se iba porque no, imagínese una escuela en la que trabajan más de 20 profesores y que 20 profesores están comentando de una actividad y que vamos hacer esto y que vamos hacer aquello, o qué hiciste o qué no hiciste, y que alguien está fuera de lugar, sólo se va haciendo a un lado, yo lo integraba y pues... lo tenía que hacer, pero el mismo grupo de trabajo se iba, haciendo, no doy lo que tengo que dar, pues mejor me voy.”<sup>64</sup>*

Cita que deja entrever que aún cuando categóricamente no segregaban a nadie, los maestros que no se integraban al trabajo colectivo se veían en la necesidad de cambiarse de centro de trabajo.

Más específicamente, en tal liderazgo, las relaciones que se empezaron a establecer entre el director y los maestros, mismas que hasta el momento se mantienen, se basaron más en la informalidad que en la coacción, pues, como director no llega con esa actitud de jefe autoritario, sino bajo una actitud de colaboración, si alguien necesita su ayuda o su apoyo en algún documento o situación personal, se lo brinda; la premisa que maneja es que todos son iguales, aunque tal igualdad ante él sólo sea una ilusión, pues finalmente como cité párrafos anteriores se hace lo que él dice; sin embargo, la ilusión de que el director no hace diferencias entre los maestros es una condición que cohesiona al grupo de docentes pues todos los maestros se sienten iguales ante su jefe<sup>65</sup>; además, tiene palabras de aliento hacia su trabajo y hacia la persona, no les niega los permisos, nunca evidencia a algún maestro, la participación al trabajo es una invitación no una orden, evita la confrontación, no critica, y sobre todo les da “libertad”; actitudes que para los maestros de esta escuela no son habituales en un director, por lo que han generado un ambiente de compañerismo y confianza entre director-maestros, pero fundamentalmente han movilizado mayor compromiso hacia el trabajo en la generalidad de los maestros, pues más de un maestro pensaba: “ *híjole como le voy a fallar*”<sup>66</sup>; y, además la forma de dirección horizontal al parecer, se ha instituido como una ilusión, un ideal o un ejemplo a seguir, pues cuando se ausenta el trabajo no es igual.

---

<sup>64</sup> RE7, 2005; p. 87.

<sup>65</sup> Sigmund Freud, *Psicología de las masas*, México, Alianza. 1969; p. 2597.

<sup>66</sup> RE2, 2004, p. 20.

Es decir, la gestión horizontal del director, disemina un discurso que seduce a los maestros, pues sienten que los toma en cuenta, que les tiene atenciones; lo que hace que ellos se sientan comprometidos a corresponder, pues las deferencias las ven como un favor del director hacia ellos y no como un derecho, lo que crea en ellos un sentimiento de responsabilidad para no fallarle al director; porque hay un obsequio, por lo tanto debe haber un contraobsequio, pero cuya pantalla es el intervalo de tiempo que hay entre un evento y otro, para que los dos actos simétricos aparenten como únicos, no vinculados, para permitir tanto a los maestros como al director vivir el obsequio como gratuito, aunque en los maestros crea el efecto de compromiso que los obliga a devolver el favor recibido, no obstante, aclaro, en ningún momento considero que sea un acto calculado, de quien lo da y quien lo recibe, o sea del director y de los maestros, sino que colaboran, sin saberlo en una labor de disimulo, para negar la verdad del intercambio; pero obran sin saberlo, sin concertarse para reprimir o disfrazar la verdad objetiva de lo que hacen quizá si lo saben prefieren ocultarlo <sup>67</sup> para presentarlo como un acto desinteresado por ambas partes.

No obstante, desarrollar en los maestros mayor compromiso en el trabajo, no es fortuito, sino que es la finalidad que subyace muy claramente a todo este proceso de formación del colectivo escolar impulsado por el director, como se manifiesta en la siguiente cita de entrevista realizada al director, cuando le pregunto ¿Por qué trabajar en colectivo?:

*“...porque...la mejor forma de compartir la responsabilidad es compartir la posibilidad de decidir, yo creo que como profesores democráticos no queremos que decidan por nosotros, queremos participar en la toma de decisión, por ello, nosotros empezamos a ver que ir tomando decisiones entre todos, compromete al que participa para tomar decisiones, y el compromiso de los compañeros aumenta, porque...bueno si yo tomé la decisión, yo tengo que cumplir y eso eleva el nivel de participación de los compañeros, al tomar decisiones de manera colectiva el compromiso para cumplir es mayor, y ya no es compromiso con el director sino que es compromiso con el colectivo, de ahí la necesidad de toda la vida estar impulsando el trabajo colectivo...”<sup>68</sup>*

De esta forma, el trabajo colectivo también tiene el propósito de enriquecer la formación del maestro y mejorar su práctica docente, como se enuncia explícitamente en un Proyecto de Intervención: “*El Consejo Técnico es el espacio*

---

<sup>67</sup> Pierre Bourdieu, “Economía de los Bienes Simbólicos”; en *Razones Prácticas*, Barcelona, Anagrama, 2002; p.161.

para fortalecer el proceso de formación docente, pues en estas reuniones constituidas en un grupo colegiado, analizamos algunos elementos teóricos y prácticos que nos permiten comprender de mejor manera la problemática que enfrentamos<sup>69</sup>, donde se señala en forma muy precisa la relación entre colectivo escolar- formación del docente; no obstante, también es posible advertir que la intención del director no era desarrollar una gestión como la simple administración de una organización sino una gestión aproximada a la “dirección, gobierno y más puntualmente a la idea de participación colectiva por parte de los miembros de la organización con una intencionalidad pedagógica”<sup>70</sup>, que responde al ideal de una dirección horizontal en la que se enfatiza la necesidad de promover nuevas formas de interacción para la formación de maestros democráticos que participen en la toma de decisiones, de ahí el impulso del trabajo colegiado; como lo manifiesta el director:

*“el trabajo colectivo es para que los maestros vayan teniendo la conciencia de la importancia del trabajo colaborativo, y para que vayan formándose en la horizontalidad, puesto que en la escuela todos son iguales por lo que se tienen que ir horizontalizando las situaciones, para lo cual en más de una ocasión han diseñado sus propios programas de actualización docente, donde los maestros han desarrollado temas, de: teorías pedagógicas, psicológicas, sociológicas y de trabajo docente”.*<sup>71</sup>

En suma, desde la perspectiva de los maestros entrevistados hubo un cambio radical en la institución, porque se superó el trabajo rutinario y ordinario; y, con ello, bajo el liderazgo del director se fue institucionalizando el trabajo colectivo en la escuela primaria “Independencia”, como una de las experiencias más significativas que han vivido al llegar a la institución; recuerdan que se encontraron con formas de trabajo diferentes, en contraste relativo con el trabajo efectuado en otras escuelas donde habían trabajado antes y donde no se realizaban con el mismo sentido; al respecto reconocen que las reuniones de Consejo Técnico sólo eran para organizar los convivios del día del niño, del 10 de mayo, del quince de mayo, y la clausura. A diferencia en esta escuela, donde se logró que el trabajo ya no se realizara en forma rutinaria, ordinaria y tradicionalista; pues colectivamente se han asumido que tenían

<sup>68</sup> RE7; 2005; p. 87.

<sup>69</sup> RDP1, 1996; p. 5 ( DP: registro de documentos, P1, proyecto número 1, 1996 año en que se elaboró el proyecto y el 5, número de página del proyecto).

<sup>70</sup> Alfredo Furlán, et. al. “La gestión pedagógica. Polémicas y casos”; en *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/CRELAC, 1992; pp. 138-175.

<sup>71</sup> RE7, 2005, p. 89.

que cambiar algunos aspectos de su trabajo docente, pero con la firme intención de mejorar sus prácticas cotidianas, a través de procesos de actualización; de este modo, las reuniones del Consejo Técnico empezaron a convertirse en un espacio de intercambio académico, de actualización docente, de diálogo sobre lo que los maestros viven, saben, hacen, piensan y sienten, para mejorar su práctica docente<sup>72</sup>, porque ahora se analizan lecturas y comparten experiencias, que les otorga la oportunidad de darse cuenta de sus errores, ya que al intercambiar y comentar experiencias entre todos, dan sugerencias, discuten qué lagunas o lo que no está bien; y ello, como consecuencia, consideran que les da la oportunidad de aprender y transformar su práctica docente.

## 2. La actualización permanente es dentro del Consejo Técnico

Oficialmente el reglamento<sup>73</sup> establece que la función del Consejo Técnico es un órgano consultivo para auxiliar a la dirección del plantel, lo que restringe de alguna forma su poder de decisión de dicho Consejo en las escuelas primarias y muchas veces sólo se integra en respuesta a un requisito normativo; no obstante, promover el trabajo colegiado en la escuela primaria “Independencia”, ha permitido reconceptualizar la función del Consejo Técnico Consultivo que por años había ocupado un lugar periférico en relación a otras instancias de la organización institucional, ya que por actividades administrativas y sociales se había excluido el trabajo pedagógico o se había desplazado a segundo plano; no obstante, ahora es el dispositivo para impulsar una cultura diferente en la institución con la intención de “lograr que la enseñanza como tarea cotidiana de los maestros constituya la actividad central y articuladora de la vida escolar”<sup>74</sup> para transformar la práctica docente; de ahí que hoy en día se reúnen los días viernes de cada semana de las 11:40 a las 13:40 horas, para abordar 4 temas en específico: Talleres Generales de Actualización; Proyecto TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela)<sup>75</sup>; Intercambio de experiencias innovadoras y Evaluación del Proyecto

---

<sup>72</sup> Cecilia Fierro y S. Rojo, *El Consejo Técnico, Un encuentro entre maestros*. México, SEP, 1994; p. 16.

<sup>73</sup> Secretaría de Educación Pública, *Manual Técnico-Pedagógico del director del plantel de educación primaria*. México, 1986: p. 81

<sup>74</sup> Justa Ezpeleta, *Sobre las funciones del Consejo Técnico, eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*, DIE CINVESTAV-IPN. Doc. 20, 1991.

<sup>75</sup> TEBES es un programa que busca transformar la práctica docente del profesorado de educación básica en servicio y, al mismo tiempo, favorecer su desarrollo profesional; El germen esencial que ilumina su camino de TEBES, es la Escuela Mexicana, porque retoman principios derivados de experiencias educativas como la escuela Modelo de Orizaba (1883-1903) donde recuperan valores como la cooperación y la ayuda mutua, métodos como los cursos de enseñanza práctica para contrastar entre los profesores de las escuelas las experiencias prácticas y las teorías; de la Escuela Rural Mexicana (1922-

Estratégico de Transformación Escolar (PETE); una vez al mes abordan cada tema, y estiman que además de promover el enriquecimiento de los conocimientos del maestro, les permite reflexionar, analizar y buscar soluciones a los problemas que se enfrentan cotidianamente en el salón de clase, es decir, tienen la oportunidad de generar y ensayar soluciones a problemas de acuerdo a las condiciones específicas que viven<sup>76</sup>. Con ello procuran mejorar su práctica docente, tal y como lo expresa la maestra Lucy:

*“...también se hizo la reunión en cuanto a los exámenes entonces estuvimos revisando exámenes, le tocó a un equipo porque nos repartimos el trabajo, entonces el equipo que le tocó revisar los exámenes, vio que sí teníamos deficiencias, en cuanto a la elaboración del examen, en cuanto al enfoque que se le daba, porque algunos solamente rescataban conocimientos y no habilidades y otros mal elaborados, otros sí, con un sentido constructivista, eso también nos sirve a nosotros para ver nuestros desaciertos y mejorar...”.*

<sup>77</sup>

El día de la reunión, antes de abordar cada uno de los temas, se ha implementado que el maestro de guardia sea el que coordine la reunión y no el director de la escuela, lo que suele advertirse por los participantes como una relación de horizontalidad; pues durante la sesión, comentarios y análisis el director supuestamente se ubica como un docente más y así lo expresa: “*el director es un elemento más por decirlo así*”<sup>78</sup>; lo cual crea condiciones óptimas de ánimo e interacción para el trabajo en colectivo por la supuesta sensación de estar entre “iguales”, como lo manifiesta el maestro Ariel:

*“...y la dinámica de trabajo me agrada, pues tal parece que es invitación no es que lo haces y lo haces, es invitación al trabajo, invitación, invitación, Consejo Técnico, este...todas las actividades, este no las toma sólo el director, sino las tomamos como debería de ser, en Consejo Técnico y sin comparar, sin comparar, pues en otro lado pues casi casi los que nos daban las órdenes eran los directores, y entonces me agrada porque hay libertad...”*<sup>79</sup>

Asimismo, se le pide al maestro de guardia que entre tanto se presidirá la reunión que se dé a la tarea de buscar un texto relacionado con la temática a tratar en

---

1944) recobran el estudio y trabajo con la comunidad escolar, desarrollar un plan de trabajo en la escuela, valorar las acciones socialmente y atender las poblaciones marginadas que los profesores aprendan y se formen en el servicio. Marcos Daniel Arias Ochoa y Alberto Flores Martínez (Coord.), *Los profesores nos decidimos por el cambio*. México, UPN, 2000; p. 32.

<sup>76</sup> Elsie Rockwell, *Desde la perspectiva del trabajo docente*, México, DIE. CINVESTAV\_IPN. 1987.

<sup>77</sup> RE2, 2004; p. 23.

<sup>78</sup> RE4, 2004, p. 49.

<sup>79</sup> RE4, 2004, p. 49.

colegiado, por ejemplo, si el viernes van a trabajar Proyecto TEBES, tienen que leer un texto relacionado con TEBES, lo pueden leer en diferentes modalidades, con la finalidad de que el docente mejore sus competencias de lectura y, en consecuencia, pueda desarrollarlas en sus alumnos; aunque también se considera que el contenido de las lecturas es útil para abordar situaciones específicas de sus alumnos; como lo afirman respectivamente la maestra Mary y la maestra Lucy:

*“...dentro de la lectura en voz alta, a veces se da este... el desarrollo de la expresión oral, en nosotros los docentes, bueno en ese aspecto nos damos cuenta que carecemos mucho de... o de algunos elementos para expresarnos de una manera eficaz...”<sup>80</sup>*

*“...si vamos a hablar de evaluación pues leemos un texto referente a la evaluación, si vamos a abordar este... nos toca este... sobre el tema de niños con necesidades educativas, pues entonces nos dan una lectura donde hable de los niños que tienen problemas educativos, como debemos de tratarlos, cuales son sus... porque sus problemas...”<sup>81</sup>*

No obstante, no deja de recurrirse a la superioridad jerárquica del director ante dilemas que se le consultan o requieren que resuelva, es decir, por ejemplo, a pesar de que el docente que está de guardia sabe qué tema se va a abordar cada viernes, en diversas ocasiones recurre al director para que le oriente sobre el tipo de lectura a seleccionar, o para que le dé el visto bueno a la lectura que llevará a la sesión del Consejo Técnico, o simplemente para que sea el director quien la busque; en estricto, para que este trabajo colectivo no se empantane, la responsabilidad no sólo recae en el maestro de guardia sino también en el director, aunque el compromiso de dirigir la reunión del día viernes sea del maestro de guardia; tal regularidad se percibe en la siguiente cita de la entrevista a la maestra Lucy:

*“...bueno el maestro de guardia es el encargado de buscar las lecturas, pero si tú no la buscas, tú puedes decirle al maestro, ¿qué lectura me sugiere? entonces él empieza a buscar, por lo general es él, el que empieza a buscar todas las lecturas, no se de donde las saca, ni como le hace pero siempre acopla una lectura, según este... este... el día de reunión de Consejo...”<sup>82</sup>*

De esta manera, el hecho de que sea el docente de guardia y no el director quien coordine la asamblea de Consejo Técnico, tiene sus ventajas, pues además de que los docentes tienen que desplegar ciertas habilidades en el manejo de grupos, se

---

<sup>80</sup> RE2, 2004, p. 16.

<sup>81</sup> RE2, 2004, p. 16.

<sup>82</sup> RE2, 2004, p. 27.

involucran y aprenden, porque finalmente tienen que investigar alguna lectura y prepararse sobre el tema a tratar, antes del día de la reunión.

En este sentido, desde la estimación de los informantes, las reuniones de Consejo Técnico son para los maestros una de las experiencias más significativas, pues son el espacio donde tienen la oportunidad de actualizarse en forma permanente dentro de su misma práctica, porque les permite el intercambio, la reflexión y la trasmisión de saberes, así como detectar los verdaderos problemas que enfrentan cotidianamente en sus grupos e irles buscando alguna solución; ello lo afirma de la siguiente manera el maestro Ariel: *“...hasta ahorita me doy cuenta de cuantas regadotas hace uno como maestro frente a grupo...”*<sup>83</sup> pero con las experiencias que se comentan y se debaten, aprenden a diseñar nuevas estrategias de aprendizaje, por lo que darse cuenta de sus faltas, lejos de desanimarlos, los motiva a participar en la dinámica del Consejo Técnico.

Asimismo, consideran que el hecho y responsabilidad de tomar decisiones compartidas les da la oportunidad de poner en práctica ciertas hipótesis que tienen e ir transformando su práctica; por ejemplo, en este ciclo escolar decidieron que los maestros de primero, tercero y quinto, pasen directamente al siguiente grado con su mismo grupo, para que los aprendizajes de los niños se consoliden en el siguiente ciclo, de otra manera, si cambian de docente, es más difícil lograr esa continuidad; no obstante, es una decisión que se evaluará al final del ciclo escolar, para valorar sus resultados y continuar o buscar otras alternativas en caso de ser necesario; circunstancias que los van motivando a transformar su práctica; como lo testifica el maestro Ariel :

*“...nos ayuda a reflexionar nuestra propia práctica docente, entonces nosotros tenemos algunas situaciones que nos ...nos este...nos afectan y no tenemos solución a ellas, o no sabemos como conducirnos y todo esto nos ha ayudado también para podernos este... como se llama desarrollarnos un poco más, este...nos ayuda dentro de nuestro grupo”*<sup>84</sup>

De igual forma, el intercambio de experiencias innovadoras, son muy significativas, porque además de identificarlos entre sí, por la constante comunicación que tienen, cada maestro no sólo desarrolla habilidades de investigación, sino de reflexión y

---

<sup>83</sup> RE4, 2004, p. 50.

análisis, porque cuando le toca abordar un tema en el Consejo Técnico, además de tener que fundamentarlo teóricamente tiene que llevarlo a la práctica y analizar sus resultados para comentarlos en la reunión de los viernes; por lo tanto, el despliegue de tales habilidades sobre su hacer docente al relacionar teoría y práctica, le permiten al maestro irse autoformando. Aunque, claro está y se reconoce, siempre y cuando el maestro quiera, porque “la formación es un camino estrictamente intersubjetivo que se recorre de manera individual, aunque requiera de la intersubjetividad”<sup>85</sup>; pero además, el hecho llevar a cabo proyectos de investigación e intervención, obliga a desarrollar la habilidad de sistematizar la práctica, de escribirla, de experimentarla, de ir transformando y de irse formando quien lo desee; entonces, la escuela se convierte en un espacio colectivo de formación docente, como se percibe en la cita de la maestra Lucy:

*“Las reuniones son para socializar el conocimiento que te va ayudar, a superar en cuanto a las clases, a las estrategias, a la forma de planear, de abordar, para mí esa ha sido la finalidad,...tú observas cómo lo hicieron, cómo lo analizaron, como conceptualizaron y tú vas aprendiendo y este...retomas algunas cosas de los demás, o algunas cosas más a lo mejor alguien las retoma y así, se socializa el conocimiento, yo digo que es por eso del trabajo colaborativo”,<sup>86</sup>*

Además, independientemente de que en Consejo Técnico se diseñen algunas actividades para llevarse a cabo dentro de los grupos, el maestro tiene que poner en juego su creatividad, porque en ocasiones sólo se comenta qué actividades de lectura se deben hacer en los grupos, pero cada uno las tiene que ir reestructurando de acuerdo al grado y características de los niños de su grupo; por lo tanto, aún cuando hay trabajo colectivo, este se complementa con el trabajo individual de cada maestro y “se estimula aquella capacidad creadora, generalmente desaprovechada, de los maestros para viabilizar iniciativas en las que creen”<sup>87</sup>.

En este sentido, según actas del Consejo Técnico Consultivo dan cuenta, específicamente, de cómo el trabajo en equipo como espacio de formación permanente del docente, ha ido ocupando un papel central dentro de las reuniones de

---

<sup>84</sup> RE4, 2004; p. 54.

<sup>85</sup> Rosa M. Zúñiga “Un imaginario Alienante: la formación de maestros” en Revista *Cero en Conducta*, México, año 8, núm. 33-34, 1993; pp.15 – 31.

<sup>86</sup> RE8, 2005, p. 103.

Consejo Técnico, sobre todo a partir de 1990; por ejemplo, en una acta se explicita que a raíz de los problemas que presentan hay necesidad de capacitar a los maestros en la teoría del aprendizaje y metodología de enseñanza, para ello, proponen dentro de los puntos principales: implementar un programa de actualización docente con la siguiente temática: evaluación del aprendizaje, planeación e instrumentación del plan de clase, elaboración de apoyos didácticos, metodología de investigación, vinculación o relación de contenidos de aprendizaje, teorías del aprendizaje, propuesta para la lectoescritura, teoría sobre el desarrollo del niño y propuesta de matemáticas; y años después se crea, específicamente, una Comisión de Actualización Docente, que es la que se encarga de coordinar el análisis de temas teórico y prácticos dentro Consejo Técnico; lo que les da la posibilidad de participar en Foros y Congresos Educativos. Esta información deja entrever cómo el análisis de textos teóricos han ido configurando dicho proceso de formación y actualización del docente.<sup>88</sup>

No obstante, el trabajo colectivo de dicha institución es un proceso que se ha ido construyendo poco a poco, las reuniones en las que se intercambian temas y experiencias, se organizan primero cada mes, cada quince días y finalmente cada viernes; pero siempre bajo la premisa de ir dando una forma diferente a la práctica docente, sin embargo, la concepción que subyace en algunos docentes de esta institución sobre el trabajo colectivo dentro del Consejo Técnico, no precisamente es que a través de la participación e interacción entre todos se realicen las actividades sino que también el repartir el trabajo entre ellos, forma parte del trabajo en equipo. Esto se advierte cuando la maestra Lucy procura resolver la pregunta *¿por qué trabajan en colectivo? ella contesta que por facilitarse el trabajo, por ejemplo, dice, “las maestras de tercero somos tres, entonces además para hacer la dosificación de contenidos y poner las fechas, yo hago todo lo de español, la maestra lo de matemáticas y la otra maestra lo de historia y naturales”<sup>89</sup>*; ante la inquietud de preguntar si eso sólo sucede cuando hacen la dosificación, Lucy, contesta que no, que también con los exámenes, ella hace el de español, la otra de matemáticas y la otra historia y naturales, pues como expresa, que es más fácil que hacer todo, ya que

---

<sup>87</sup> Justa Ezpeleta, *Sobre las funciones del Consejo Técnico, eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*, DIE CINVESTAV-IPN. Doc. 20 ,1991.

<sup>88</sup> RD, 180190, 270891, 31093, 70194 (Actas de Consejo Técnico).

<sup>89</sup> RE8, 2005, p. 103.

en todas las actividades deben estar involucrados todos; de esa forma ya no siente la “carga ella sola” y sabe que cada quien va a colaborar con algo.

De esta forma, en el análisis se puede advertir que las preguntas que contesta la maestra dejan advertir que en su concepción de trabajo en equipo se incluye repartirse el trabajo, ya que en otras informaciones aportadas ella es la que manifiesta que el hecho de que intercambien experiencias teórico-prácticas en colectivo, les permite ir aprendiendo y transformar su práctica. En otras palabras, la concepción que se ha ido formando del trabajo en equipo comprende tanto trabajo colectivo como el reparto de trabajo; aunque quizás esta situación también esté permeada por las 5 horas de clase establecidas oficialmente, las que son insuficientes para la diversidad de actividades que se realizan en esa institución lo que obliga a los maestros a participar con mayor tiempo.

Sin embargo, el trabajo colectivo de la institución se ha fortalecido también mediante participaciones fuera de la institución, como en actividades con la Fundación SNTE que los invita a participar en un concurso de experiencias y propuestas pedagógicas, al asistir, tuvieron que sistematizar lo que hasta el momento habían realizado al interior del Consejo Técnico; por lo tanto, entre todos se dedicaron a reunir la información y documentos como la reformulación del programa de estudios que habían implementado con anterioridad, siendo el director el responsable de escribirlo. Una vez terminado, lo presentan en México y se ganan el segundo lugar, por el cual les entregan 10 000 pesos, premio que no sólo los motivó a seguir adelante sino que fortalece el trabajo colectivo en Consejo Técnico, pues significaba que lo que estaban haciendo no estaban mal, *“que a lo mejor teóricamente les faltaban elementos pero en la práctica trataban de hacer cosas diferentes”*<sup>90</sup> la maestra Oli reconoce que tal logro fue alcanzado con diferentes niveles de compromiso, pues no todos los maestros tenían el mismo tiempo para participar; pero que, aunque sea en mínima parte, lo hacían, lo que permite ir consolidando el trabajo en equipo, además de ser una de sus primeras participaciones de las múltiples que vivirían después.

---

<sup>90</sup> RE6, 2004; p. 72.

Posteriormente, participan en el 1<sup>er</sup> Congreso Estatal Pedagógico, organizado, por la SEP, en la ciudad de Pachuca, que fue donde tuvieron la oportunidad de integrarse con maestros de los diferentes niveles educativos, desde inicial, preescolar, primaria y secundaria, conformando un grupo con el que asistieron a pláticas, a conferencias, y a distintos eventos con investigadores como Lirian Medibozqui que trabaja en el DIE, con Andrea Barcenás, que estaba en un programa sobre niños de la calle, y otros, además, de tener la posibilidad de transmitir sus experiencias vividas en dicho Congreso; lo que enriquece su trabajo y los motiva a continuar por el mismo camino, al mismo tiempo que les crea la inquietud de establecer relaciones con grupos que estaban intentando hacer algo diferente.

En este sentido, con el trabajo colectivo surge la necesidad de establecer lazos de comunicación con grupos que estaban haciendo trabajos en colectivo, de investigación y de intervención, por lo tanto, cuando asistían a algún evento académico, si tenían la oportunidad de contactar algún investigador, asesor, maestro, que creían que los podía apoyar con alguna plática, taller o conferencia en su escuela, lo invitaban a la institución; aunque específicamente nombraron una comisión de maestras, para que fueran las encargadas de establecer las redes de comunicación, sobre todo con la UPN, Ajusco, una estrategia fundamental que les ayuda a fortalecer el trabajo colectivo que estaban realizando en dicha escuela, ya que lograron la comunicación de diversos investigadores como: Juan Luis Hidalgo, en la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano en México, donde tenía grupos de aprendizaje operatorio y organizaba Congresos Nacionales de Aprendizaje Operatorio y aún cuando no estaban en la dinámica del aprendizaje operatorio les resultó interesante vivir una experiencia más, que les sirvió como vía de comunicación, pues a partir de allí los invitaron a participar a la Nacional de Maestros en México, en un Congreso que organizó Juan Luis Hidalgo, donde tuvieron la oportunidad de exponer su trabajo con los maestros de la Nacional, para después ser invitados a dar una plática a los alumnos de la misma institución.

Tiempo después, establecieron comunicación con Tere Rojas, quien no sólo les dio una plática sino que les impartió un curso de una semana, llevando a Delia Lerner,

César Carrizales, Yolanda de la Garza, Eréndira Valdez, Fernando Cuatepotzo<sup>91</sup> y otros; con actividades mañana y tarde, que incluían a los niños, a los padres de familia y a los maestros de la institución, haciendo extensiva la invitación a los maestros de la zona escolar, que según expresa la maestra Oli no asistían, porque los maestros de esta escuela no son bien vistos en la zona, pues les dicen “*los mataditos*”<sup>92</sup>; sin embargo, el hecho de que había investigadores o maestros que tenían conocimientos que podían compartir con ellos y que los apoyaran en su trabajo sin cobrarles, generaba en ellos el deseo de seguir adelante, sobre todo cuando los invitaban a compartir sus experiencias en alguna otra institución o grupo; situación que se vio reforzada cuando algunos maestros de dicha institución entran a trabajar como Asesores a la UPN-Hidalgo, lo que les da la oportunidad de leer otros materiales, poder compartirlos con sus compañeros de escuela y enriquecer el trabajo colegiado al interior del Consejo Técnico.

De esta forma, la diversidad de actividades realizadas en colectivo dentro y fuera de la institución, no sólo han hecho posible que el trabajo colectivo dentro del Consejo Técnico sea el eje de todas las actividades cotidianas que se realizan en la escuela, pues es un espacio para promover el trabajo social, cultural, cívico y académico de la institución, sino sobre todo es una forma de hacer que los profesores desarrollen un sentido de compromiso mayor con su labor docente; imprimiéndole un estilo muy singular a la escuela “Independencia” en relación a las otras escuelas primarias de la zona.

Sin embargo, el liderazgo directivo estratégico-interpersonal que ejerce el profesor Alejandro y que subyace al trabajo colectivo, en el cual el “carisma”<sup>93</sup> y la permisividad son algunos rasgos que lo caracterizan parece haber creado una relación de dependencia de los maestros y el director, porque si bien es cierto ha logrado que los docentes se sientan a gusto de estar trabajando en la escuela, el problema es que demandan su dirección en todo momento, de tal forma, que cuando por circunstancias personales el director se ausentó por 4 años de la institución, para ocupar el puesto de Presidente Municipal de la localidad, a pesar de que dirección fue

---

<sup>91</sup> Maestros e Investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco.

<sup>92</sup> RE6, 2004, p. 77.

<sup>93</sup> Carisma, entendido como el capital simbólico del director que despliega el encanto adecuado para suscitar una fascinación afectiva, que ejerce influencia en los maestros sin necesidad de contacto físico, apoyándose en las creencias compartidas y socialmente construidas. Véase, Pierre Bourdieu, *Cosas dichas*. Buenos Aires, Gedisa, 1988; p. 172.

ocupada en forma interina por tres maestros que laboraban en la misma institución y que no sólo tenían conocimiento del trabajo realizado sino que eran participes activos del mismo; la escuela entra en crisis y se desestabiliza el trabajo, situación que es percibida por la maestra Liz, y el maestro Augurio:

*“...porque estuvimos sin él los tres años que estuvo como presidente municipal, entonces haga de cuenta que .....quiera que no a lo mejor nos hemos hecho muy dependientes a su presencia, a la manera en que organiza las cosas, entonces este...cuando él sale como presidente municipal, así como que nos quedamos sin cabeza pero el liderazgo que tiene el maestro...”<sup>94</sup>*

*“...el director nos ha dado todo para volar, y no queremos hacerlo... porque si ya tenemos los elementos para trabajar solos porque no lo hacemos, por ello, tuvimos que ir a verlo y platicarle lo que estaba sucediendo y él dijo que se regresaba”.*<sup>95</sup>

Ante estas circunstancias, a petición de los padres de familia y de los maestros el director decidió regresar y actualmente sigue al frente de la institución; sin embargo, tal situación deja entrever que la vida académica depende del estilo de dirección y el vínculo que se ha establecido entre los maestros y el director representa una fuerte necesidad de dirección en los docentes hacia el director, a pesar de haber trabajado más de 10 años en colectivo y de lo cual se esperaría la autogestión del colectivo, no obstante, es una situación en la que profundizaré en el capítulo II.

Así en el transcurso de vivir diversas experiencias tanto dentro como fuera de la institución, se fortalecía la convicción de que no estaban mal, pero que algo les faltaba, entonces comentan la necesidad de entrarle a la investigación, por lo cual se dan a la tarea de revisar materiales que les permitieran entender lo que era la investigación, y deciden instituir un programa que le denominan autoformación, en el cual se fueron planteando y distribuyendo una serie de temas de evaluación, de aprendizaje, de metodología, o temas que consideraban de mayor problema en su dominio, en el que todos participan, en binas, tríos o en forma individual, según la complejidad del texto; se reparten las lecturas, con el propósito de que las lean y se vayan comentado el día de la reunión de Consejo Técnico, para llegar a su comprensión a través de la discusión.

---

<sup>94</sup> RE3, 2004, p. 44.

Programa de autoformación que es estimulado cuando les llega la convocatoria de CONACYT, evento en el que participan y les financian un proyecto de investigación, lo que refuerza la idea de que tenían que llegar a la investigación, pues si una institución de esa calidad les acepta un proyecto es porque algo bueno debe tener.

### 3. Teníamos que llegar a la investigación

En este sentido, el Consejo Técnico, ya no sólo era un espacio donde se abordan temas, sino ahora es un lugar de reflexión, de discusión y generación de propuestas, reformas y ajustes que se consideran necesarios hacer; aunque destaca que por la diversidad de participaciones con otras instituciones, con grupos colectivos y con investigadores ahora hay un resultado que consideran de mayor capitalización, mismo que se deriva de la necesidad de elaborar proyectos de investigación e intervención, donde indudablemente la presencia del director fue esencial, como dice la maestra Oli: *“el director inventaba cosas y todos le seguíamos”*<sup>96</sup>, hasta lograr participar de manera más frecuente en TEBES, que como grupo de investigación de UPN, les abrió la puerta para vivir nuevas experiencias de formación y actualización, no sólo al ir presentando los avances de investigación, sino para asistir a Congresos, Talleres y Conferencias Educativas, y conocer a otros investigadores, en diversos estados de la república mexicana, como el Distrito Federal, Zacatecas, Chihuahua, Tamaulipas, etc, Congresos en los que la premisa fundamental es transformar la escuela desde la práctica docente y favorecer el desarrollo profesional de los docentes en el ámbito de la investigación,<sup>97</sup> como puede percibirse en la cita de la maestra Mary :

*“...hemos participado con ellos, en Zacatecas Chihuahua, este...Tamaulipas y son Congresos en los que desde nuestra escuela queremos transformar nuestra práctica y exponemos los ...lo que estamos haciendo, los avances de nuestro proyecto, asistimos a un congreso que es, el primer Congreso Latinoamericano, por que vinieron de Brasil, Venezuela, Cuba, en Oaxtepec, y si, hemos ido a Aguascalientes, Querétaro, hemos ido a León, y este... a exponer, o sea, en Aguascalientes fue inquietud de los maestros de allá, conocieron el proyecto y lo fuimos a exponer..”*<sup>98</sup>.

---

<sup>95</sup> RE1, 2004, p.10.

<sup>96</sup> RE6, 2005, p. 72.

<sup>97</sup> Marcos Daniel Arias Ochoa y Alberto Flores Martínez (Coord.), *Los profesores nos decidimos por el cambio*. México, UPN, 2000; p. 32

<sup>98</sup> RE5, 2004; p. 63.

Intervenciones que reiteradamente se ven gratificadas con nuevas invitaciones de investigadores como Cecilia Fierro, para ir a presentar su proyecto escolar a León Guanajuato; de Margarita Zorrilla, quien al estar al frente del Instituto de Educación de Aguascalientes, los invita a dar una plática a los supervisores del Estado, lo que les da la posibilidad de intercambiar experiencias teórico-prácticas con directivos de otros estados. No obstante, es un proceso en el que los lazos de comunicación establecidos, son determinantes, pues dieron a los maestros de esta institución la posibilidad de vivir experiencias formativas al interactuar con diversos grupos de investigación, lo que demuestra que sin duda alguna han ampliado su capital cultural respecto a la docencia, aunque cada docente lo haga de una forma única según su trayectoria de vida personal y profesional.

En este contexto, los proyectos de investigación al parecer constituyeron un elemento básico para el desarrollo de diferentes estrategias que favorecieron el análisis de la práctica cotidiana y, en consecuencia, el proceso de formación permanente de los docentes de esta escuela, como lo comenta el maestro Ariel:

*“dentro de Consejo Técnico, dentro de los proyectos, dentro de todas las actividades, se van planeando cómo mejorar nuestro trabajo nosotros como docentes, para que se refleje en el niño, este...al hacer estas actividades pues también por ejemplo, yo quiero decirle que desconocía muchas actividades que había caído en el maestro tradicional prácticamente y que llegando aquí pues me mueve el tapete no...”<sup>99</sup>*

Algunos de los proyectos que se han desarrollado en dicha institución son: “Pensar la práctica como condición para la transformación del trabajo docente” (1994); Dar la palabra al niño: una propuesta metodológica para la escuela primaria” (1995); “La lectura en el proceso de construcción de nuevas conceptualizaciones” (1996); “La lectura como medio para adquirir los contenidos escolares” (1997); “La lectura como medio para adquirir los contenidos escolares” (2000); Proyecto Escolar (2000); Programa de formación trabajo con padres de familia” (2000); “La formación de lectores eficientes en la escuela primaria”(2001-2002), “Colectivo el Rosario Transformación de la Educación Básica” (2002) “Plan Estratégico de Transformación Escolar”(2003)<sup>100</sup>.

---

<sup>99</sup> RE4, 2004; p. 50.

<sup>100</sup> RPE, 1994-2003.

Proyectos cuya elaboración, desarrollo y evaluación, implicó el despliegue de diversas actividades por parte de los docentes, lo que les permitió comprender el importante papel que desempeñan como profesores y estar en posibilidades de construir sus propios proyectos escolares; por ejemplo, en el proyecto, “Pensar la práctica como condición para la transformación del trabajo docente” (1994); las acciones realizadas para su elaboración fueron: revisión de teorías del aprendizaje, desarrollo del niño, evaluación del aprendizaje e investigación educativa (método clínico, método de la sociología empírica cuantitativa, método hermenéutico, método etnográfico y la investigación participativa), con el objeto de reflexionar la práctica, analizarla y poder transformarla<sup>101</sup>; en otras palabras, hacer una lectura de su realidad, detectar algunos problemas en su grupo clase e iniciar la búsqueda de medios, recursos o acciones que los llevaran a la solución del problema detectado; donde las entrevistas y cuestionarios a padres de familia, alumnos y maestros, fueron parte fundamental de los recursos que utilizaron para obtener información para elaborar su proyecto de investigación e intervención<sup>102</sup>.

Contexto en el que el Consejo Técnico Consultivo queda explícitamente considerado como un espacio esencial para la formación permanente del docente, ya que textualmente el documento cita así:

*“...El Consejo Técnico Consultivo es el espacio fundamental para la reflexión del trabajo docente como vía para la formación y actualización profesional, este espacio académico, permite en forma grupal analizar la problemática que cotidianamente se presenta para buscar vías de solución...”*<sup>103</sup>

Para el desarrollo del proyecto “Pensar la práctica como condición para la transformación del trabajo docente” (1994), las actividades realizadas fueron: análisis del Plan y Programas de Estudios vigente de Educación Primaria, en cuanto a objetivos, enfoque y conceptualización de cada asignatura, y las sugerencias metodológicas; de La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), del artículo 3º Constitucional, del Programa para la Modernización Educativa, del

---

<sup>101</sup>RPE, 1994; p. 1-2 (Nota: a partir de esta página también utilizaré las siguientes abreviaturas que corresponden al registro de proyectos escolares como parte del registro de documentos: RPE: registro de proyectos escolares, 1: es el orden en de los proyectos conforme aparecen en el registro, 1994: año en que se elaboró el proyecto, 31: número de página del proyecto escolar.)

<sup>102</sup> RPE1, 1994; p. 6.

<sup>103</sup> RPE1, 1994; p. 31.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y de la Ley General de Educación, con el propósito de reconocer los contenidos básicos de la educación primaria y posteriormente construir una idea acerca de lo que fundamentalmente deben aprender sus alumnos y en función de ello, diseñar sus actividades cotidianas<sup>104</sup>.

En cuanto al proyecto de “Dar la palabra al niño, una propuesta teórico metodológica para la escuela primaria” formulado en 1995, de igual forma, la condicionante de que cada maestro tenía que llevar a la práctica diversas experiencias en determinada materia o grupo, llevó a los maestros a buscar el intercambio de experiencias con otros docentes no sólo dentro de la reunión de Consejo Técnico, sino fuera de ella también, en pláticas informales o a la hora de recreo, quizá podría decir, a romper ese individualismo o aislamiento en el que comúnmente nos encontramos los docentes, ya que la planificación y la resolución de problemas dejó de reservarse para sí mismo para compartirse con los compañeros; situación que se reafirma en la siguiente cita de la maestra Oli:

*...“En el curso escolar 94-95, el Consejo Técnico me asignó trabajar Ciencias Naturales con 5º y 6º grados, a partir de entonces y al elaborar mi avance programático, cruzaron por mi mente muchas ideas en torno a cómo abordar cada uno de los contenidos, realicé entonces, la revisión de algunos textos sobre la enseñanza de las ciencias naturales: intercambié experiencias con los compañeros que habían trabajado esta asignatura el curso anterior y comenté con otros compañeros los planes e ideas que me había surgido”<sup>105</sup>.*

De la misma manera, en el proyecto 1996, en el proceso de reconceptualizar el aspecto metodológico de la práctica docente, es decir, el cómo del proceso de aprendizaje, los docentes se vieron en la necesidad de hacer su jerarquización y calendarización de los contenidos de aprendizaje en relación al contexto de los alumnos, al trabajo por asignaturas de 4º a 6º, a la planeación por unidades de trabajo y a la planeación diaria del trabajo, por consiguiente esto origina algunos cambios en su actuar cotidiano como: dejar atrás la explicación y exposición como formas de presentación de contenidos, y dar prioridad a los recorridos –clase, el uso

---

<sup>104</sup> RPE1, 1994; p. 19.

<sup>105</sup> RPE2, 1995; p. 5.

del periódico, trabajo en equipo, investigaciones etc, y en la evaluación además de las pruebas pedagógicas tomar en cuenta los trabajos clase y los extraclase.<sup>106</sup>

De forma similar, se realizaron diversas acciones de preparación teórica-práctica en los demás proyectos, cuya finalidad era que los maestros tuvieron las competencias necesarias para la puesta en práctica de los diferentes proyectos de investigación e intervención; no obstante, ya teniendo el antecedente anterior, considero pertinente limitarme a citar algunas estrategias que se realizan en la actualidad con el desarrollo del PETE (Proyecto Estratégico de Transformación Escolar 2004-2005), que es el proyecto escolar vigente en el ciclo escolar en que se llevó a cabo la investigación; en el cual se enfatiza que el proceso de transformación escolar implica desechar actitudes y actividades no adecuadas, acrecentar y fortalecer saberes y prácticas positivas que los caracterizan como escuela; diseñar y llevar a cabo innovaciones que coadyuven a elevar efectivamente la calidad del servicio educativo de nuestra escuela, además uno de sus propósitos principales, es el logro de lo formativo en la escuela primaria, como un medio para favorecer el desarrollo del propio docente, lo que significa que también se contempla la formación y actualización del docente<sup>107</sup>.

De forma más específica en el discurso utilizado tanto en la visión de la escuela como en los compromisos establecidos para el director y los docentes, la intención clara es privilegiar la formación y actualización del docente; como se señala a continuación: “la escuela que queremos es una escuela en la que: los maestros, alumnos y padres de familia participen activamente en procesos permanentes de formación”<sup>108</sup>; director: “desarrollar y promover permanentemente procesos de actualización profesional”<sup>109</sup> y maestros: “participar permanentemente en procesos de actualización”<sup>110</sup>, compromisos que de manera explícita afirman que la formación del docente se ha instituido como parte inherente al trabajo colegiado.

Para ello, en el programa anual de trabajo del mismo proyecto, se considera también el despliegue de habilidades de análisis; pues se plantea realizar análisis de los programas de estudio, de los libros del maestro y del alumno, intercambio de

---

<sup>106</sup> RPE2, 1996; p. 7.

<sup>107</sup> RPE10, 2004; p. 2-3.

<sup>108</sup> RPE10, 2004; p. 29.

<sup>109</sup> RPE10, 2004; p. 30.

experiencias de aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales, desarrollo de situaciones de aprendizaje significativo, etc., de manera colegiada entre el director y los docentes<sup>111</sup>. Lo que da cuenta que la formación permanente del docente dentro del trabajo del Consejo Técnico sigue ocupando un lugar central en el proyecto actual.

En términos generales, es una evidencia respecto a algunos proyectos escolares que se han desarrollado o se están desarrollando en esta escuela, lo que pone de relieve las posibilidades de formación y actualización que tienen los docentes de este centro educativo, puesto que toda acción educativa deja huella y genera efectos o expectativas en quienes la realizan y en el contexto interpersonal y social en el que tienen lugar, es decir, la práctica no está dada y se construye cotidianamente, por lo tanto, todas las acciones generan cultura subjetiva y nos constituyen como personas, nos educan porque a través de la experiencia se crea nuestra biografía continuada.<sup>112</sup>

Desde esta perspectiva, los docentes de esta escuela han tenido la oportunidad de vivir experiencias variadas que se han integrado a su experiencia personal, pues la experiencia no sólo se nutre de biografía personal, sino también de la cultura compartida con los otros, en este caso, se puede decir que la experiencia de los maestros de esta escuela se nutre de la experiencia colectiva, no obstante, cada sujeto lo hace de un modo particular y único, pues cada maestro retoma sólo lo que le significa, y es lo que le deja huella de todas las acciones de formación y actualización permanente que se ha llevado a cabo en la institución.

Asimismo, según lo registrado en los proyectos, para la elaboración, desarrollo y evaluación de los mismos, el director no sólo fue el investigador responsable de coordinar cada uno de los proyectos desde su diseño, desarrollo y evaluación, sino que fue partícipe activo y central en cada una de las actividades a realizar, situación que se explica no sólo por el poder que la jerarquía le otorga, sino por el capital simbólico<sup>113</sup> que moviliza en función de la preparación académica y política que tiene,

---

<sup>110</sup> RPE10, 2004; p. 31.

<sup>111</sup> RPE10, 2004; p. 33.

<sup>112</sup> Gimeno Sacristán, "La práctica se institucionaliza: el contexto de la acción educativa"; en *Los poderes inestables de la educación*, Madrid, Morata, 1998; pp. 84-119.

<sup>113</sup> Se entiende por capital simbólico a una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, y que ejerce una especie de acción a distancia, en Pierre Bourdieu, *Cosas dichas*. Buenos Aires, Gedisa, 1988.

lo que le ha permitido apuntalar el liderazgo que ejerce en la institución y tener mayor poder sobre los otros, lo que de alguna forma limita o restringe a los maestros, como lo reconoce Oli:

*“...nosotros lo vimos como alguien que sabe mucho, porque bueno para entonces él ya tenía la maestría, es una de las cosas que siempre ha tenido que lee mucho, entonces mientras nosotros queríamos ir él ya había dado dos vueltas no, y eso es algo que nos tenía como un poco limitados a no atrevernos a decirle que estaba equivocado, porque decíamos no es que él si sabe, él si sabe y si lo está planteando es porque las cosas deben ser así, y porque además bueno pues ya habíamos visto como situaciones importantes a nivel profesional.”<sup>114</sup>*

Circunstancias, que como mencioné antes, dejan entrever, que los maestros de dicha institución no sólo demandan la dirección de “un líder capaz de motivar e involucrar al personal en un proceso participativo, constante y permanente para hacer las cosas cada vez mejor”<sup>115</sup>, sino que esa dirección sea precisamente la del maestro Alejandro, entonces surge una interrogante ¿se ha idealizado al director? y, por ello, los tres maestros que ocuparon la dirección en ausencia del profesor Alejandro, incluso cuando conocían y habían trabajado años en el colectivo escolar no lograron cubrir las expectativas de los maestros, puesto que no se buscaba una dirección sino un ideal de “Alejandro”, situación que profundizaré en el capítulo II de la presente Tesis.

Por último, la diversificación de actividades y participaciones como colectivo escolar, no podían dejar de lado, la necesidad de planear, como una actividad básica para el desarrollo óptimo de las diferentes acciones, por ello, se instituye la comisión técnica, que está conformada por un vocal de cada grado, que se reúnen con el director y el maestro de guardia los días martes, para hacer la propuesta del orden del día para la sesión plenaria del día viernes, en ella se analizan los asuntos que de manera imprevista se presentan y de ser posible se toma la decisión, si hay necesidad de consultar al resto de los compañeros se espera a la reunión plenaria para tomar los acuerdos pertinentes, pero además surge como necesidad, para no llegar a improvisar los días viernes y sobre todo para que los vocales de integran la comisión técnica se encarguen de dirigir el trabajo de cada grado <sup>116</sup>.

---

<sup>114</sup> RE6, 2004, p. 74.

<sup>115</sup> Silvia Schmelkes, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, SEP, 1992; pp. 66-67.

<sup>116</sup> RP10, 2004-05, p. 24.

#### 4. Dirigir el trabajo de cada grado.

Dirigir el trabajo de cada grado implica que los tres maestros de primero, de segundo, de tercero y así sucesivamente en común acuerdo nombren un representante de grado, a quien se le denomina vocal, en quien depositan la confianza y la responsabilidad en la toma de decisiones, para que junto con los otros representantes de los otros grados y el director conformen la Comisión Técnica y en reunión no sólo planeen las reuniones de los días viernes, sino que puedan tomar decisiones que ellos respaldarán para los problemas que requieran solución inmediata, por lo tanto, nombrar un representante de cada grado significa no sólo tener un vocal que asista las reuniones los días martes para preparar la reunión del Consejo Técnico, sino sobre todo, contar con un líder en cada grado, que en forma permanente impulse el trabajo en equipo, como lo manifiesta la maestra Mary: *“su función es de líder del grado”*<sup>117</sup>, porque no sólo se le pide que informe lo tratado en las reuniones de la Comisión Técnica sino que este en constante contacto con el director, porque, como él lo expresa, a pesar de que se ven el viernes, de lunes a jueves es preciso ir resolviendo algunas situaciones que se presentan y no es posible estar citando a todos los compañeros continuamente para tomar decisiones, por ello, se consideró pertinente nombrar un vocal en cada grado, que juntos conformaran una comisión diferente a las que ya existían, de allí que se integró la Comisión Técnica, situación que es evidente cuando la maestra Mary que es la vocal de primer grado, expresa la concepción que tiene de la Comisión Técnica:

*“La comisión técnica, es donde nosotros vamos a organizar la reunión del viernes de Consejo Técnico, es donde se planea, y si hay alguna situación dentro de nuestro grupo o hay algunas tareas que tengamos que hacer de acuerdo al tema a tratar”*<sup>118</sup>

La Comisión Técnica, inicialmente se encargó de revisar los exámenes, no obstante ahora, específicamente tiene dos funciones: como comisión, debe encargarse de preparar las reuniones de los días viernes y como vocal de grado, debe transmitir información, conjuntar, coadyuvar y dirigir el trabajo de grado, sobre todo la planeación, pero no sólo en el aspecto académico sino en todas las actividades que implican la práctica docente de los tres maestros (actividades académicas, sociales,

---

<sup>117</sup> RE5, 2004, p. 61.

<sup>118</sup> RE5, 2004, p. 62.

culturales, cívicas, etc.); de ahí, que cuando entrevisté al maestro Augurio, respecto al vocal del grado, él contesta que *“era más que nada eso, un líder por decirlo así”* <sup>119</sup>.

Desde esta óptica, el vocal de grado, debe organizar el trabajo pedagógico, las actividades culturales, la planeación de la reunión, o si hay algún tema de interés que se quiera proponer para el día viernes, o algún problema dentro de los grados, se comenta a la hora de la planeación, para buscarle solución entre los tres y de no ser así, se socializa el día martes para buscar medidas viables o en caso necesario agendarlo para discutirlo en la reunión de Consejo Técnico y tomar las decisiones pertinentes

En este sentido, de acuerdo a la función que se le pide desempeñe el vocal de grado y conforme a lo que expresan los entrevistados, para ser vocal de grado es necesario reunir ciertas características, que si bien es cierto, no se enuncian de forma explícita, la función que se le exige lo hace evidente, ya que no sólo se pide que sea transmisor de información sino que promueva el trabajo del grado en que se encuentra, lo que de alguna forma implica visión, disposición, compromiso, responsabilidad y despliegue de habilidades de organización, de motivación, etc; situación que se confirma cuando en una entrevista le pregunto al director que si para ser vocal de grado se deben tener ciertas características; primeramente me contesta que no, porque el vocal de grado es nombrado entre los tres maestros del grado, pero posteriormente después de quedarse un rato en silencio, comenta:

*“...supongo que si debe tener ciertas características, ha habido compañeros que han llegado a la escuela, que han estado y que se han ido y que nunca fueron nombrados parte de la comisión técnica, y hay compañeros que año con año el grado en el que estén llegan a la comisión técnica, y hay compañeros que están y a los siguientes años no están, pero supongo que son características que presentan ante sus compañeros, y que los compañeros son los que deciden, ha habido casos de compañeros que llegaron, estuvieron y se fueron y nunca estuvieron en la comisión técnica”*<sup>120</sup>

Cita, que ratifica, que efectivamente los vocales de grado son maestros que tienen determinadas habilidades que les permiten ocupar el cargo, pero que además desde mi perspectiva, es una condición que sustenta en gran parte el trabajo colectivo de la escuela, pues aunque el director tiene el liderazgo dentro del trabajo colectivo, contar

---

<sup>119</sup> RE1, 2004, p. 6.

con seis vocales que refuerzan el trabajo que él impulsa, explica de alguna forma los logros alcanzados del trabajo colectivo. Condición, que no es desconocida por el director puesto que el maestro Augurio manifiesta que *“en un principio sí, para ir, encauzando el trabajo, si había que buscar, quien apoyara, porque un trabajo colegiado no se iba dar decíamos...”*<sup>121</sup>, lo que significa que para impulsar y consolidar el trabajo colectivo dentro de la institución fue necesario seleccionar a los vocales de grupo, y él estaba consciente en qué tipo de maestros debía apoyarse para impulsar el trabajo colegiado, es decir, que los maestros vocales de cada grado no podía ser cualquier maestro sino regularmente debían ser aquellos que apoyaran el trabajo colegiado, de otra manera posiblemente no lo hubiera conseguido, aunque él manifiesta que fue sólo al principio, todo parece indicar que implícitamente se fueron estableciendo los requisitos que un maestro tiene que reunir para ocupar el cargo de vocal de grupo, de ahí que haya maestros que durante su estancia en la institución nunca ocupan el puesto, y otros que ocupan año tras año la comisión, como lo señaló el director en la cita anterior.

En sí, en este espacio, los que integran la comisión técnica: el director, el maestro de guardia y los vocales de grado, tienen una comunicación constante, porque no sólo se encargan de hacer la propuesta del orden del día para la sesión plenaria del día viernes, que será coordinada por el maestro de guardia, sino que también tienen el poder de decisión en los asuntos que de manera imprevista se presentan en cada uno de los grados; pero particularmente, los vocales de grado tienen la gran responsabilidad de impulsar la planeación de grado, que es otro espacio de formación para el docente, porque es donde se decide qué, cómo y con qué, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, un espacio donde los maestros reflexionan sobre su hacer, al intercambiar conocimientos, ideas, experiencias y, sobre todo, tomar decisiones para ver cómo le “entran” a cada clase.

## 5. ¿En ésta clase cómo le entramos?

En este sentido, surge la planeación por grado, como otro de los espacios donde se intercambian experiencias y se decide qué estrategias se llevan al aula; quizá la

---

<sup>120</sup> RE7, 2005, p. 89.

<sup>121</sup> RE1, 2004. p. 7.

interacción con los otros se reduce más en este espacio, pues se circunscribe a los compañeros de grado de 1º a 3º y compañeros de academia de 4º a 6º, sin embargo, el sólo hecho, de no diseñar las estrategias de aprendizaje en forma individual, es una ventaja, porque además de hacerlo con gusto, cuando se reúnen para planear, entre los tres, aportan ideas para ir diseñando las actividades para el contenido o contenidos que se pretendan trabajar pero que también le dan la oportunidad al maestro de aprender, como lo señala el maestro Ariel:

*“...a mí me agrada porque por ejemplo he escuchado comentarios de mis compañeros, que dicen bueno en esta clase cómo le entramos, yo doy mi punto de vista, pero luego a veces ellas dicen saben que pues le entraríamos con esto o con lo otro, algo real, algo vivido, no fantasioso, entonces a mí en lo particular me gusta, porque ahí también estoy aprendiendo, yo en lo particular estoy aprendiendo”<sup>122</sup>.*

Esa es una decisión que toma la escuela “Independencia” para hacer de la planeación, el eje de todas las actividades y sobre todo del trabajo académico a partir del trabajo colaborativo, trabajo en el que todos los maestros debían participar a partir de un mínimo establecido, por ello, no sólo se decide dosificar los programas en equipo sino planear por grado de manera conjunta, incluyendo la elaboración de exámenes para evaluar el proceso no sólo el producto; acciones que se planean desde el inicio de curso y que se van evaluando mes a mes en las reuniones de evaluación del Consejo Técnico.

Desde esta perspectiva, la planeación de grado es una actividad que se realiza diaria o semanalmente, según la organización de los tres maestros de grado, por ejemplo, en primer año, que es el grado en el que estuve observando, regularmente lo hacían diario, excepto cuando había reuniones imprevistas de información o elaboración de exámenes, la guardia, la preparación de los honores a la bandera, algún número sociocultural para el día de muertos o navidad, entonces planeaban de manera individual.

La finalidad de planear es para no ser tan “librescas” dice la maestra Lucy, de cuarto grado, quien al parecer quiere expresar que planean para evitar que el maestro llegue al salón y haga las actividades que se le ocurran, es decir, que no llegue a improvisar, con la clásica frase “saquen su libro”; no obstante, para los tres maestros de primer

---

<sup>122</sup> RE4, 2004, p. 51.

grado, las razones por las cuales planean adquieren un sentido diferente, por ejemplo, el maestro Ariel hace hincapié, en que para él es muy importante planear por grado, porque además de aprender tienen la oportunidad de comentar *“bueno en ésta clase cómo le entramos”*<sup>123</sup>, por lo tanto, la planeación no sólo le permite aprender de las otras maestras ( Liz y Mary) compañeras de grado, sino que el intercambio de ideas entre los tres, le dan la posibilidad de proponer actividades adecuadas a los niños y más reales en función del contexto en que se desenvuelven y no fantasiosas como a veces suele suceder.

Mientras que para Mary y Liz, lo primordial es que los tres grupos de primer grado vayan más o menos “parejos”, refiriéndose a las mismas actividades y aceptando que cada quien tiene su propio estilo, para evitar que los padres de familia empiecen a mostrar cierta preferencia por algún maestro en especial; es decir, de cierta forma buscan la homogeneidad de actividades como mecanismo de protección para impedir de alguna forma la comparación que los padres de familia hacen entre los maestros, y quizá hasta el calificativo del “buen maestro o mal maestro”, lo que indica que para ellas, una de las intenciones de planear por grado es para responder a las expectativas de los padres de familia; y porque el planear por grado, los lleva a que sus grupos más o menos lleven un ritmo igual y cuando un niño no pueda asistir a la escuela por alguna enfermedad o cualquier otra causa, tenga la oportunidad de preguntarle a un vecinito la tarea, como lo expresa la maestra Mary:

*“...la necesidad de planear por grado es, de que bueno, cada maestro tiene su forma de trabajar, de ser, pero los padres de familia no entienden eso a veces, entonces los padres de familia, entran en unas comparaciones, bueno, yo quiero que quede con fulano por que ella trabaja así, yo quiero que quede con zutano por que me gusta como trabaja, y con zutano, entonces en determinado momento, por ejemplo, trabajamos, trabajamos, pues cada quien por nuestro lado, entonces los papás dicen, bueno y por que la maestra esta trabajando así, y a el le dejaron esto, y a aquel le dejaron esto, entonces, el planear por grado, pues los invita a que más o menos llevemos un ritmo iguales, y que si un vecinito no vino hoy a la escuela por que esta enfermo, pues puede preguntar la tarea con el otro vecino, esa la intención...”*<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> RE4, 2004. p. 51.

<sup>124</sup> RE5, 2004. p. 61.

Los maestros de primer grado, se reúnen diariamente a la hora de recreo en un salón, para planear su clase del siguiente día, llevan sus materiales: avance programático que realizan desde el inicio del ciclo escolar, los libros del maestro, los libros del alumno y los ficheros; inician por indicar área, contenido, actividades y páginas del libro propuestas, intercambian opiniones entre los tres y finalmente van escribiendo las mismas actividades para los tres grupos, aunque a la hora de la práctica cada uno le imprime su estilo personal, ya sea en el orden de las actividades, en la profundidad del contenido o incluso llegan a implementar otras actividades no contempladas en el plan de clase, a diferencia de los maestros de cuarto, quinto y sexto, que planean por academias, porque trabajan por asignaturas, pero utilizan los mismos materiales que los maestros de 1º a 3º.

No obstante, siendo que la planeación es un espacio elemental para el trabajo colectivo y un orgullo según lo manifiesta la maestra Liz, ha tenido sus incidencias que quiérase o no, influyen en la práctica, por ejemplo: en primer grado se puede percibir que no hay empatía entre los tres maestros al momento de planear, lo que de alguna manera hace que la comunicación entre ellos se restrinja a lo necesario y la reflexión y la discusión sea mínima, sin que esto impida que se reúnan para planear.

En cuarto grado sucede algo parecido, como las tres piensan completamente diferente, prefieren no planear sus actividades juntas, sino que se reúnen cada jueves a las doce y media, con su avance programático para comentar qué actividades hicieron en la semana, qué no hicieron y cuáles fueron las dificultades a las que se enfrentaron cada uno, para posteriormente intercambiar opiniones sobre qué podría hacer cada una para superar las dificultades que haya tenido y lograr el aprendizaje que se propone, y explican qué van a hacer la siguiente semana y de manera individual cada quien diseña sus actividades que específicamente se concretarán en el grupo, de acuerdo a las opiniones, su experiencia, dominio de contenidos y enfoques; situación que no siempre sucede pero que en este ciclo escolar sí; es decir, cada grado tiene sus propias condicionantes que permean la planeación por grado, pero también cada grado busca sus propias alternativas para llevar a cabo el trabajo en equipo.

Asimismo, las tres maestras de cuarto grado, dentro de su planeación, es común que se repartan el trabajo, como los exámenes, dice la maestra Lucy: *“a mi me toca matemáticas, a la otra maestra ciencias naturales e historia y a la otra español”*<sup>125</sup>, y aún cuando no es trabajo en equipo, para ella es algo natural, porque señala que nunca han tenido problemas en cuanto a la organización del trabajo, ya que desde el avance programático de inicio de curso, se lo reparten por asignaturas, para después sacarle copias e intercambiarlo entre ellas, para que cada quien tenga su avance programático completo; aunque de repente duda si lo que hacen es correcto pero se justifica diciendo: *“que a la mejor no debería de ser, pero es difícil estar todos en todo.”*<sup>126</sup> Que desde mi punto de vista, el tiempo que tienen para llevar a cabo todas las actividades es poco de manera que tienen que buscar las formas para cumplir con lo requerido, por lo tanto, aún cuando el colectivo prescribe la forma de trabajo, “los maestros en tanto sujetos, hacen uso en su trabajo de las apropiaciones adquiridas en su historia personal y laboral, con ellas resuelven las diversas situaciones que su desempeño concreto les plantea<sup>127</sup>.

Sin embargo, la planeación por grado, es una actividad que apoya directamente su práctica docente, como proceso de construcción cotidiana, por ejemplo, en este ciclo escolar tuvieron algunos problemas por repartirse el trabajo, a la hora de aplicar los exámenes, se dieron cuenta que había instrucciones ambiguas, datos irrelevantes, etc., que decidieron, que ahora antes de aplicar los exámenes, se van a reunir para analizarlos entre las tres y hacer los cambios que consideren pertinentes.

En este sentido, la maestra Liz, enuncia que en otros años la planeación ha sido un proceso natural, a diferencia de ahora que se ha ido “dispersando” poco a poco, porque anteriormente tenían una hora específica para llevar a cabo esta actividad, además de que la mayoría de los compañeros que laboraban en la escuela no tenían prisa por irse, podían quedarse hasta las dos o tres de la tarde, a diferencia de ahora, que algunos maestros tienen doble plaza como el profesor Ariel, o trabajan en otra institución y tienen que retirarse a las 13:00 horas, para llegar puntualmente al otro trabajo, lo que impide tener el tiempo suficiente para planear el trabajo del día siguiente, y además como ahora se ha integrado al horario de clase, computación e

---

<sup>125</sup> RE2, 2004, p. 18.

<sup>126</sup> RE2, 2004, p. 22.

inglés, se han recorrido los horarios y algunos salen a la 13:40 horas, en consecuencia, ya no coinciden en tiempos libres y no es posible planear, ante estas condiciones, se ha dejado en libertad que cada grado y academia planeen a la hora que puedan, lo que hace que la planeación se vaya adaptando a las necesidades sin tener hora o día fijo, como se percibe en la siguiente cita:

*“...hace...¿10 años?12 años por decir, creo que en ese entonces no existía la comisión técnica, entonces este...por ejemplo ahorita si ya existe, y esa comisión tiene que estar...sesionando todos los días martes, entonces la vocal de primero, hay una vocal por grado, pues se tiene que ir a las reuniones el martes y ya no estamos los tres y ya no planeamos este...el lunes por decir a la hora de recreo, queremos planear a la salida pero...el maestro Ariel tiene doble plaza, pues se tiene que ir rápido, entonces a veces si o a veces nadamas nos ponemos de acuerdo en que temas, pero ya cada quien hace sus actividades...”<sup>128</sup>*

Situación que les preocupa y que no ha quedado en el vacío porque ya se comentó en reunión de Consejo Técnico, para ver qué estrategias van a implementar para el siguiente ciclo escolar para solucionar dichas circunstancias, lo que llama mi atención, porque a diferencia de otras escuelas primarias, no se evade el problema sino que se llevó a reunión de colectivo, con la intención de buscarle solución, como la manifiesta la maestra Liz:

*“...pues quien sabe (sonríe) pero no sé algo sucede y que es notorio a nivel escuela, porque el que todos nos estemos dando cuenta, eso si todos nos hemos dando cuenta, entonces este...estamos pensando qué tenemos hacer el próximo curso para... pues para mejorar, pues no podemos irnos para abajo...”<sup>129</sup>*

Por último, la planeación es un espacio donde el director también participa, porque aunque sea por grado, cada semana pasa a los salones a revisar su plan de clase del día o de la semana según lo realice el docente, y en algunas ocasiones el director se reúne con los maestros que planean por grado, no sólo como observador sino como un maestro más, porque interviene en el intercambio de ideas y sugerencias, aunque pude observar que si él no participa los mismos maestros le piden su opinión, quizá por el status académico en que lo han ubicado los maestros o por su jerarquía,

---

<sup>127</sup> Citlali Aguilar, *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México, Tesis DIE No. 5, 1991; p. 47.

<sup>128</sup> RE3, 2004; p. 30.

<sup>129</sup> RE11, 2005; p.138.

pero finalmente su presencia en estas reuniones como en otros espacios es determinante.

No obstante, llegó el momento en que como los espacios de reunión privilegiaban el trabajo académico, surge la inquietud: *“Pero bueno, una vez se dijeron, ya estamos haciendo trabajo sindical, político, con los niños pero y la comunidad qué”*<sup>130</sup>...entonces, se implementan los sábados culturales, programa sociocultural cuyo propósito es transmitir mensajes a la comunidad, que despierten el aprecio por nuestra cultura, para divulgar información sobre lo que pasa en nuestro país y sobre todo para que estén orgullosos de nuestra identidad, por lo cual, en las actividades que se presentan no se escucha música que se escuche en la radio o en la televisión, mucho menos se observan bailes modernos, sino todo es parte de nuestra cultura, folklore, música, danza, canto, poesía, que lleve un mensaje distinto hacia la comunidad.

## **6. Para que estén orgullosos de nuestra identidad cultural.**

Los sábados culturales, si bien no son espacios de reunión, su preparación si implica que los docentes se reúnan en colectivo para tomar decisiones sobre qué hacen, cómo lo hacen y qué hace cada quien, pues aunque los números le corresponden a determinados grupos, el colectivo dentro del Consejo Técnico es el encargado de validar el programa sociocultural que se va a presentar; en otras palabras, es una actividad preparada comúnmente por la comisión de Extensión Educativa, la cual se encarga de llevar las propuestas de las participaciones a consideración de la reunión de Consejo Técnico, si las aceptan tal y como se proponen se reparten en la misma reunión los números y las comisiones, para que se preparen; no obstante, aunque cada maestro y el director tienen su comisión en particular, el director de la institución se encarga de vigilar que todos los números socioculturales se preparen con anticipación, y días antes observa los ensayos para ver la calidad de las participaciones y hacer las sugerencias en caso de ser necesario

En este sentido, no sólo han servido para estrechar la relación con la comunidad llevándoles un mensaje cultural, sino también para que los niños desarrollen habilidades de canto, baile, declamación, expresión, y conducción y sobre todo para

que los docentes desplieguen habilidades de investigación y creatividad, ya que cuando un profesor tiene que poner un bailable, primero tiene que investigar, leer, indagar, desde, sus antecedentes, el vestuario, la coreografía y los pasos, pero además qué escenografía va a poner, situación que es valorada por los maestros, como lo expresa el maestro Ariel:

*“...para mi forma de pensar los sábados culturales para mi están bien porque todos los niños participan, porque es una difusión cultural, porque los papás este... toda la comunidad van y a lo mejor aprenden algo...”<sup>131</sup>.*

Actualmente se llevan a cabo tres veces en el ciclo escolar, 20 de noviembre, 21 de marzo y Día del papá: el primero es el día 20 de noviembre, el siguiente, el 21 de marzo y el último, el día del padre; el primero lo realizan los grupos “A”, el segundo, los grupos “B” y el tercero, los grupos “C”; en cada uno se realizan diversas actividades socioculturales como bailes regionales, cantos, poesías, obras de teatro etc.

Sin embargo, aún cuando participan maestros, niños y padres de familia con su apoyo y asistencia al sábado cultural y cuyo propósito de tal actividad es estrechar la relación escuela-comunidad, algunos maestros como Liz, considera que hasta el momento no han logrado tal finalidad, en función de que al parecer la asistencia al evento se reduce a algunos padres de familia que tienen a sus hijos estudiando en la escuela primaria y que requieren de su compañía y no a los demás habitantes de la localidad; aunque la maestra reconoce que en estas actividades es donde muchas veces se hace patente la diferencia de ideología política entre la escuela y la comunidad, por ello, sencillamente sólo asisten algunos de los padres de familia de los niños de la escuela, no así miembros de la comunidad que no comulgan con las ideas políticas sindicales de los maestros.

En contraste con la valoración del director de la escuela, quien que califica positivamente el impacto que los sábados culturales han tenido en la comunidad, aunque reconoce que ha habido algunas dificultades; no obstante, su estimación la hace desde dos referentes: en función de llevar un mensaje a la comunidad y por lo beneficios que dicha actividad proporciona a los niños, a los docentes de la institución

---

<sup>130</sup> RE6, 2004; p. 75.

<sup>131</sup> RE2, 2004, p. 25.

(habilidades) y al trabajo colaborativo en sí; mientras que la apreciación de la maestra Liz, responde a la relación escuela – comunidad a través de los sábados culturales; sin embargo, cuando yo asistí a un sábado cultural donde representaron al Estado de Oaxaca, en vestuario, tradiciones, folklore, música, geografía, etc., tuve la oportunidad de darme cuenta que si bien no asiste todos los habitantes de la localidad, si había aproximadamente unas 500 personas de la comunidad, buen número de sujetos en función que no es un municipio sino sólo una localidad con 4000 habitantes aproximadamente.

En suma, en la escuela primaria “Independencia”, la llegada del profesor Alejandro, el actual director de la escuela fue determinante, ya que bajo el ideal de una gestión horizontal y la formación de maestros democráticos impulsa e institucionaliza el trabajo colectivo dentro del Consejo Técnico como eje de todas las actividades administrativas, cívicas, sociales y principalmente académicas, que si bien ha permitido que los docentes tengan la oportunidad de intercambiar experiencias, teórico-prácticas en distintos espacios tanto dentro como fuera de la institución, que fortalecen su formación permanente de modo singular y único en función de su historia personal y profesional de cada uno, sobre todo posibilitó el desarrollo de un liderazgo directivo estratégico-interpersonal cuyo ejercicio descansa en la convergencia de valores, creencias, ideales e intereses entre el director y los maestros; liderazgo que al parecer ha suscitado una relación de dependencia entre director-maestros para cualquier actividad, situación que profundizo en el siguiente capítulo.

Asimismo, antes de terminar considero pertinente poner en evidencia como el proceso de institucionalización de trabajo colegiado en la escuela primaria citada está configurado y matizado por la política educativa nacional, en función de que mientras a nivel micro social la intención es la consolidación del trabajo colegiado como espacio para la formación permanente de los docentes, a nivel macro social tal intención implícita o explícitamente está vinculada con lo establecido en el Programa para la Modernización Educativa de 1989 que cita: “ampliar y profundizar las tareas de formación y actualización de docentes para propiciar una práctica profesional productiva e innovadora”<sup>132</sup>: en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa

---

<sup>132</sup> Secretaría de Educación Pública, *Programa de Modernización Educativa*, México, 1989.

de 1992 que estipula: “El núcleo de la actualización emergente se ubicará en los consejos técnicos de cada escuela e involucrará a los directores de las escuelas”<sup>133</sup>, en la Ley General de Educación 1992, artículo 20 que señala: “se constituirá un sistema nacional de formación, actualización....con las finalidades siguientes: II.- la actualización de conocimientos y superación de los maestros en servicio”<sup>134</sup>; en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 que especifica: “la actividad más amplia debe concentrarse en la operación de un programa de actualización al personal en servicio con cursos con diversas formas de estudio individual autónomo o en grupos de estudio y la participación de actividades semiescolarizadas y escolarizadas”<sup>135</sup> y en lo citado en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006: “...para lograr una educación de calidad, se trabajará para asegurar que cada escuela cuente con una comunidad educativa constituida por los maestros, los alumnos y los padres de familia, una comunidad que participe en la definición de los aspectos que deben mejorarse en cada escuela y la apoye para lograr su mejora”<sup>136</sup>; la diferencia está en la forma de resignificar lo instituido y en estructurar el campo de acción, es decir, en las estrategias que utiliza el director Alejandro para organizar y concretar cada una de las actividades académicas, pedagógicas, sociales y culturales, en sí, la acción colectiva y la singularidad de la institución.

---

<sup>133</sup> Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*, México, 1992.

<sup>134</sup> Secretaría de Educación Pública, *Ley General de Educación*, México, 1992.

<sup>135</sup> Secretaría de Educación Pública, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, 1995.

<sup>136</sup> Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, México, p. 49.

## CAPITULO II

### LO FUNDAMENTAL ES EL DIRECTOR

*El poder es disputado no investido*  
*S. Ball.*

La escuela como espacio colectivo de formación permanente, puntualizado en el capítulo anterior, permite reconocer cómo el impulso del trabajo colectivo en la escuela “Independencia”, posibilitó la creación de espacios que fortalecen el proceso de formación profesional de los docentes; proceso en el cual el papel del director ha sido fundamental, en función de que fue desde su llegada a la institución cuando bajo el ejercicio de un liderazgo directivo estratégico interpersonal instituyó una nueva forma de trabajo en la escuela primaria, movilizado por un marco ideológico de ideales, creencias, valores e intereses, resultado del entrecruzamiento de la historia personal y profesional de cada uno de los docentes que laboraban en la misma y especialmente del director Alejandro, y del cual se ocupa el presente capítulo.

La función del director de la escuela primaria es una tarea compleja y llena de contradicciones, pues a pesar de estar definida normativamente no existe una formación profesional para ello, simplemente se les apoyan con algunos cursos o talleres implementados por iniciativa e inquietud de las autoridades oficiales. Por tal razón, cada vez que un docente asciende al puesto de director, su desempeño se determina no sólo por su formación profesional como docente sino por su historia personal como sujeto, es decir, la función del director se construye cotidianamente de acuerdo con la historicidad del sujeto y al contexto histórico, social y político en el que se desenvuelve.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo da cuenta de cómo el director Alejandro consciente o inconscientemente desde su llegada a la escuela primaria “Independencia”, instituye una forma de trabajo específica: el trabajo colectivo connotado por ciertos ideales, creencias, valores e intereses, cuyo motor y eje es el liderazgo directivo estratégico-interpersonal, cuyos rasgos distintivos son el carisma,

---

la seducción, la persuasión, la permisividad y el autoritarismo, que continúa vigente después de 22 años de trabajo (con una interrupción de cuatro años).

Tal liderazgo directivo estratégico-interpersonal, se ha caracterizado por fortalecer la participación de todos los docentes en las actividades académicas, cívicas, sociales, y culturales que se realizan en la escuela primaria; las cuales le han obligado a desarrollar un proceso gestivo basado en la horizontalidad, la participación, la comunicación, la conciliación y la solidaridad entre los docentes de la misma, donde al ser vital el papel ejercido por el director le ha otorgado un gran reconocimiento y admiración, por parte de los maestros que laboran en la institución, que podría considerarse que tal sentimiento se ha convertido en afecto, lo que otorga un capital simbólico<sup>137</sup> al director para mantener el liderazgo que ejerce.

De esta forma, los docentes no sólo se encuentran a gusto de trabajar en dicha institución sino que coadyuvan a que subsista el liderazgo directivo estratégico-interpersonal del director y por ende la forma de trabajo colegiado; no obstante, su presencia ejerce tan decisiva influencia en la vida anímica del colectivo escolar, que durante una ausencia temporal no sólo la forma de trabajo se empezó a desequilibrar, sino los lazos afectivos que cohesionaban a los docentes, se vieron seriamente debilitados, y el ambiente se tornó conflictivo; a tal grado, que tanto los padres de familia como los propios maestros acudieron a él para que regresara a dirigir la institución.

En este sentido, tal y como antes se enunció, resalta como evidencia empírica que la forma de trabajo colegiada institucionalizada y el liderazgo directivo estratégico-interpersonal del director responde de forma evidente a la trayectoria personal y profesional de los maestros pero principalmente a la del profesor Alejandro; por lo cual de tal hallazgo y contenido se hace mención en el desarrollo de este capítulo.

---

<sup>137</sup> En el primer capítulo p. 62 hago breve referencia que se entiende por capital simbólico y como el director Alejandro lo utiliza para seducir a los maestros que laboran en la escuela primaria "Independencia" para promover el trabajo colegiado, no obstante, me parece pertinente citar que para que dicho capital simbólico exista es necesario que haya una labor previa a menudo invisible y en cualquier caso olvidada o reprimida, es decir, una labor de socialización como la que realizó el director a su llegada a la institución con los sujetos que trabajan en la institución que en este caso son los maestros para posibilitar la sintonía entre las estructuras mentales del que dirige y las estructuras mentales de los dirigidos; labor que se fue operando con las deferencias, apoyo, el trato personal, su capital cultural, el prestigio de la escuela, los logros obtenidos durante su gestión con el trabajo colegiado, lo que se ha transformado en afecto y sostiene el liderazgo del director.

**1. Ésta es la columna vertebral de mi formación docente-directiva: formación formal-experiencia profesional y participación en movimientos magisteriales.**

Normativamente el director de la escuela primaria, como elemento clave del sistema educativo, tiene “la función de integrar armoniosa y óptimamente a todos los elementos de su comunidad educativa, pues en el interior del plantel de educación primaria cobran vida los contenidos de los planes y programas de estudio, en relación con el trabajo de los educandos, educadores y padres de familia”<sup>138</sup>; en este sentido, en el “director descansa gran parte de la responsabilidad que tiene el Estado para impartir educación con calidad y eficiencia adecuadas; de su capacidad para administrar y supervisar los recursos y de su experiencia para orientar a los docentes a su cargo depende en gran medida el logro de los objetivos educativos”<sup>139</sup>.

Contradictoriamente, pese a la función tan delicada que oficial y formalmente se le demanda al rol del director, no existe institucionalmente una formación específica para ellos, a fin de sustentar sus tareas institucionales de manera sólida, sino que de una manera un tanto asistemática a lo sumo se implementan algunos programas de cursos, talleres o seminarios de capacitación, con la pretendida intención de “habilitarlos”<sup>140</sup> para dicho desempeño; sin embargo, en los hechos mismos de muchos directores se logra advertir que tal habilitación muchas veces no responde a las múltiples necesidades reales de los contextos diversos donde se desenvuelven los miles de directores. Lo anterior se sostiene bajo la elemental consideración de que las instituciones en las que laboran no son homogéneas, porque las actividades que tienen que emprender y coordinar no son cosas hechas y acabadas, sino que corresponden a requerimientos diversos, cambiantes, singulares, y complejos propios de las organizaciones humanas.

Al respecto resulta pertinente tener en cuenta que una institución no puede ser entendida sólo como una organización formal que forma parte de un sistema, con normas, funciones y roles, que sólo con cumplir con tales aspectos funciona, porque

---

<sup>138</sup> Secretaría de Educación Pública, *Manual Técnico Pedagógico del Director del Plantel de Educación Primaria*, México, 1986; p. 5.

<sup>139</sup> *Ibidem.* p. 7.

<sup>140</sup> Por “habilitación” se entiende a la adquisición de los conocimientos y los modos de razonamientos propios de la o las disciplinas (de especialistas o teorías) que el maestro va a enseñar, a través de diversos cursos o talleres; es decir, un saber y el saber hacer (habilidades), porque la práctica se considera una aplicación de la teoría. Véase, Gilles Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós Mexicana, 1990; pp. 68-70.

la institución es una empresa humana que no se da de una vez y para siempre, el cambio es inherente a su naturaleza<sup>141</sup>, es decir, es un espacio de encuentro entre trayectorias, deseos, posibilidades, restricciones, conflictos e historias de los sujetos que la constituyen y el medio social, económico, político e histórico en que se encuentra, es decir, es una construcción social intersubjetiva resultante de las acciones e interacciones cotidianas de los sujetos que la componen en interacción con el meta contexto en el que se desarrolla, el cual le imprime ciertas características particulares que le dan un estilo único e irrepetible a cada una y a la inversa, la dinámica socio histórica de toda institución escolar influye en el medio social en que se encuentra, en tanto que hay una relación recíproca entre institución y macrocontexto.

En este sentido, a pesar de que el funcionamiento de todas las instituciones educativas estén reglamentadas por principios y normas instituidas de manera general y homogénea por la Secretaría de Educación Pública, su funcionamiento real no coincide con lo prescrito; porque como construcción social que cada institución es, su estructura adquiere las particularidades de los sujetos que la conforman de acuerdo a sus historias personales y profesionales de cada uno y del contexto en el que se desenvuelve; en sí, “su singularidad se define por los actores y sus relaciones”<sup>142</sup>; de ahí que resulta significativo que cada director le imprime su propio estilo conforme a su formación profesional, historia de vida y el contexto institucional; sin obviar el influjo o huellas de las políticas educativas y tendencias sobre gestión escolar que hacen cuerpo en cada director; en consecuencia, el desempeño de cada uno de los directores de educación primaria es heterogéneo en cuanto a la construcción cotidiana, que contribuyen a elaborar, como lo manifiesta el maestro Ariel al advertir diferencias significativas de los directores de los que puede dar cuenta su experiencia:

*“recuerdo a un director que decía por qué no están calladitos tus niños, este...se ve que aquí no hay disciplina, era un director que prácticamente ni era director era capataz; ahora otro director, a pesar de que no había hecho la Normal, era preparatoriano y había hecho creo Nivelación y estaba asistiendo a cursos al Ajusco de la UPN, en lo que cabe mi punto de vista ese maestro era activo, inclusive creamos en el curso en una escuelita también así por asignaturas de cuarto a sexto”<sup>143</sup>*

---

<sup>141</sup> Margarita Zorrilla, “Un proceso de descentralización centralizado o la construcción de oportunidades de desarrollo de un sistema educativo estatal, el caso Aguascalientes”; en Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Giannoni, Mario (comps): *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997; p.133.

<sup>142</sup>Ibidem. p.134.

<sup>143</sup> RE4, 2004, p. 53.

Evidencia que deja entrever como en el director que para el maestro Ariel es “capataz” enfatiza dentro de su función “el control” a diferencia del segundo que el maestro lo califica como “activo” quien se interesaba por el aspecto académico; prácticas que relaciona directamente con su formación profesional, pero en ningún momento con su historia de vida de cada uno y el contexto institucional en que se desarrolla cada escena, que finalmente también configuran la función de cada director y no sólo las instituciones formadoras de docentes, que además no atienden en forma específica la formación de directores.

En otras palabras, como en el Sistema Educativo Nacional no se ha implementado una formación específica para ser director de una escuela primaria, sino simplemente reglamentos o documentos<sup>144</sup> que establecen su función, cada director crea su propio estilo de dirección; nutriendo sus saberes, creencias, valores, ideales y concepciones a partir de las experiencias que vive, de los sujetos con quienes interactúa y de los contextos en que se desenvuelve; en consecuencia, todo desempeño directivo se construye de un modo particular y único, pues cada director retoma sólo lo que le convoca personalmente, al ser lo que le deja huella condicionando su ser, su saber y su saber hacer

Lo que significa múltiples posibilidades en cada posición directiva, pues aunque todas las actividades y funciones de director corresponden a la misma organización y al mismo organigrama en el que se jerarquizan los roles establecidos oficialmente, el liderazgo, la división de las tareas, funciones, interacción, negociación y relaciones entre director, maestros, alumnos, intendentes y comunidad, son muy distintas entre los establecimientos escolares; ya que los sujetos que la integran son diferentes y las condiciones histórico-sociales y contextuales también.

A ello se debe que muchas veces los maestros se encuentren a gusto o a disgusto en cada institución educativa. Bajo tal heterogeneidad y complejidad resulta significativo que si cada director crea su propio estilo de dirección, dicho estilo también le imprime un sello distintivo a la institución en que se desempeña el director, por la configuración recíproca entre el director y la institución, pues no sólo el director instituye un

---

<sup>144</sup> Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo 96, Manual técnico-pedagógico del director del plantel de educación primaria, Manual Técnico Pedagógico del Director del Plantel de Educación Primaria*, México, 1986 y “*Fortalecimiento a la gestión escolar del director de la escuela*”, México.1998.

determinado estilo a la institución en que se desempeña sino la institución contribuye también a configurar el modo del director.

En el marco de las anteriores consideraciones se analiza el rol, funciones y actividades del profesor Alejandro, director de la escuela primaria "Independencia", en cuyo marco es imprescindible reconocer su trayectoria profesional (formativa y de experiencia); es profesor normalista egresado de la Escuela Normal Rural del Mexe, quien una vez titulado de profesor, inicia a estudiar la Licenciatura en Educación Primaria, promovida por la Dirección General de Normales, donde tiene la oportunidad de convivir con maestros que tenían 10, 15 o más años de servicio, en función de que era una Licenciatura que se abría para dar la posibilidad a maestros que no habían hecho estudios posteriores a la Normal, lo que significó estudiar *"con gente madura, toda seriedad, con mucho cariño, que asumían su papel"*<sup>145</sup>, por lo tanto, reconoce que tuvo la oportunidad de vivir experiencias significativas y aprender mucho de ellos.

Sobre tales experiencias destaca el énfasis que pone en esos recuerdos, pues advierte que sin duda alguna dejaron huella en su pensamiento respecto a su ser, saber y saber hacer de la docencia; ello más claramente se manifiesta cuando enuncia que este proceso le permitió construir su posición didáctica que se basa en *"la idea de que teníamos que ir buscando maneras distintas de que los niños aprendieran ya no tanto enseñarles sino propiciar situaciones significativas para ellos,"*<sup>146</sup>. En el momento presente, se mantiene vigente su posición didáctica, misma que se deja entrever directamente en su desempeño como director en la escuela primaria.

La retrospectiva de su desempeño directivo ofrece un hallazgo significativo: Alejandro es director prácticamente desde que empieza su labor profesional docente, pues en su primer año de servicio es adscrito en una escuela primaria con cuatro maestros, en la cual no sólo se le asigna la función de maestro frente a grupo sino también se le asigna la función de director comisionado, quienes son profesores frente a grupo que a su vez, se hacen cargo generalmente de dirigir escuelas de "organización incompleta", en las que no se imparten todos los grados de educación primaria con independencia

---

<sup>145</sup> RE7, 2005, p. 83.

<sup>146</sup> RE7, 2005, p. 84

del número de docentes y grupos”<sup>147</sup>. Ello significa que desde que inicia su labor profesional docente tuvo que atender grupo y cubrir al mismo tiempo la función directiva sin haber sido formado para ello, por lo tanto, necesaria e inevitablemente su cometido como director tuvo como referentes la normatividad, su formación profesional en la Normal Rural y en la Licenciatura, sus experiencias de las prácticas observadas durante su formación, las condiciones objetivas de la escuela primaria donde funge como director y la influencia de las políticas educativas o tendencias en el campo de la gestión donde se enfatiza la necesidad del liderazgo del director<sup>148</sup>, referentes que serán evidentes en el lapso de desempeño de su hacer como director.

En estas condiciones, el hacerse cargo del grupo no tuvo mayores dificultades, no así, al ejercer la autoridad conferida y cuestionada que aún cuando le otorgaba una relación de cierta igualdad con los otros directores y con el supervisor<sup>149</sup>, el reconocimiento a su posición por los cuatro maestros de la escuela primaria no fue fácil, porque decían: *“un escuincle que va saliendo del gallinero, va a ser nuestro director”*<sup>150</sup>, es decir, no aceptaban que alguien más joven que ellos y sin experiencia en el servicio fuera su director; no obstante, él inicia su función, según expresa: *“me dije bueno con ellos y sin ellos, y me acerque más a la comunidad, trabajaba yo en tres turnos, para cubrir los grupos que dejaban vacantes los compañeros”*<sup>151</sup>, situación que deja entrever su sentido de compromiso como docente y el significado que él le otorgaba a la relación que debe existir entre la comunidad y la escuela, lo que se manifiesta más claramente y con mayor madurez y experiencia, siete años después de iniciar su servicio como docente y directivo, cuando llega a la escuela “Independencia”.

---

<sup>147</sup> Alma E. Vite, “El director de la escuela primaria”; en *La construcción identitaria de un sujeto particular: el director de escuela primaria*, Tesis Doctoral, México, UPN, 2004; p. 7.

<sup>148</sup> Específicamente a finales de la década de los 80s es una etapa donde se vislumbran cambios significativos en el campo de la gestión, los cuales imprimen una nueva dinámica en la organización de las escuelas, específicamente la función del director cobra relevancia a las nuevas perspectivas de la gestión escolar, que centra su atención en el trabajo sobre el núcleo particular de las escuelas y los elementos que están presentes cotidianamente como son: estructura, organización, **la formación docente, la vinculación con la comunidad, el trabajo colegiado**, el aprovechamiento escolar. Asimismo, paralelo a la reforma educativa de 1993, la tendencia sobre gestión escolar especifica claramente que **“el director debe ser un líder**, debe de apoyar y estimular, debe buscar que el docente este orgulloso de su trabajo, se preocupa por investigar, por la formación en el trabajo, tiene la responsabilidad de mantener y mejorar y tiene dos funciones la de estimulación y apoyo y la de control” véase Sylvia Schmelkes, hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, México, 1992, pp. 65-75. Aspectos que son privilegiados y fundamentales en el desarrollo del liderazgo del profesor Alejandro Además, normativamente también se destaca la importante participación de los directores como sujetos indispensables para fortalecer la capacidad de organización del sistema educativo. Véase Secretaría de Educación Pública, *Documento de Apoyo: “Fortalecimiento a la gestión escolar del director de la escuela”*, México, 1998.

<sup>149</sup> Ibidem. p. 7.

<sup>150</sup> RE7, 2005; p. 84.

<sup>151</sup> RE7, 2005; p. 84.

En este sentido, su desempeño se basa en lo que él cree que debe ser, pues según manifiesta *“este...seguía yo más o menos al pie de puntillas, las sugerencias que nos daban los programas de estudio en aquel entonces, pero más o menos sabía yo algo del incipiente constructivismo, no recuerdo que me echaba rollotes, ni explicaba pero trataba yo de promover la interacción de los niños, mucho trabajo fuera del aula, este...pero de manera intuitiva”*<sup>152</sup>. cita que hace evidente que los recursos que moviliza para el ejercicio de su función son lo instituido oficialmente, su experiencia profesional y personal.

Bajo esta visión, él comenta *“me dediqué más al desarrollo de programas y como era una comunidad pequeña no había actividades culturales, me dediqué a promover actividades culturales con los jóvenes, con los niños...”*<sup>153</sup>, trabajo que le respaldó, cuando el clima de inconformidad que prevalecía dentro de la escuela, se agravó por las frecuentes inasistencias de los cuatro maestros, que inicialmente como autoridad de la institución sólo comentaba con el supervisor de la zona, *“oiga, es que el maestro o la maestra viven ahí en la casa del maestro pero no se levantan para trabajar”*<sup>154</sup>, a lo que él le respondía, *“pues sí, así es el sindicato, tú sabes, están bien con el Secretario General”*<sup>155</sup>, situación laboral de la que él deduce que *“el Sindicato protege la flojera”* y quizás sea uno de los motivos que expliquen por qué cuando llega a la escuela “Independencia” los maestros y él se aíslan casi en su totalidad de las prácticas de su Delegación Sindical; no obstante, llegó el momento de que algunos maestros acumularon tres días continuos de no asistir a trabajar, entonces aplicó la norma<sup>156</sup> levantando actas de abandono de empleo, acontecimiento que detona un conflicto sindical.

Conflicto que lejos de perjudicarlo lo benefició, porque en función del trabajo que había realizado en la escuela primaria pese a las inasistencias de los maestros que laboraban con él, recibió apoyo del supervisor cuando el Secretario General de la Sección XV fue a su escuela y quiso regañarlo; el supervisor da testimonio de veracidad a lo expresado por el director y de validez a la aplicación de la normatividad por parte del profesor Alejandro; en consecuencia, no sólo se resolvió el problema

---

<sup>152</sup> RE7, 2005; p. 85.

<sup>153</sup> RE7, 2005; p.85.

<sup>154</sup> RE7, 2005; p.84.

<sup>155</sup> RE7, 2005; p.84.

sino que fue la razón por la que al finalizar el curso escolar, le otorgaran la plaza de director, quizá para poner en evidencia el reconocimiento del trabajo del maestro Alejandro aunque la verdadera intención de la acción sea el acallar la actitud de protesta del profesor Alejandro (práctica común de nuestro SNTE) es decir, le dan la clave que lo convierte en director efectivo, “que son quienes ostentan una clave 21 y, por lo tanto, son dueños de esa plaza que pueden llevar consigo donde se adscriban”<sup>157</sup>, pues según él: *“le demostré que simple y sencillamente yo estaba haciendo lo que me correspondía y le hice saber que no era correcto lo que hacían esos profesores.”*<sup>158</sup> Expresión que reafirma que la norma ha sido parte esencial en el ejercicio de su autoridad directiva.

En el siguiente ciclo escolar, se cambia a otra escuela primaria con cuatro maestros pero ya con la clave de director, lo que al parecer de alguna forma le otorga cierta posición, pues su estancia en ella no tuvo mayores problemas, promovió el trabajo en equipo con sus compañeros tanto en las actividades con los niños como en la comunidad, en un ambiente de armonía, pues había compromiso y entrega de los maestros, según manifiesta; a los tres años decide irse a estudiar con beca comisión, la Maestría en Administración Educativa, a la UPN Ajusco, la cual termina en la primera generación de UPN, quizá como una forma de legitimar la clave de director en propiedad, vía la preparación profesional para asegurar su status y el sueldo correspondientes a este puesto en la educación primaria<sup>159</sup>.

A partir de lo anterior, puedo precisar que es durante sus estudios de la maestría de la UPN; donde es posible encontrar algunos indicios que dan cuenta de la forma en que el profesor Alejandro dirige la institución, durante el periodo que él estudia la Maestría, había dos corrientes dentro de los profesores, la lucha por el poder entre SEP- SNTE, el SNTE con Jongitud Barrios al frente, reclamaba que la SEP, debía estar en manos de los maestros, mientras que la SEP, se oponía por considerar que no había maestros altamente calificados, para tal Secretaría; ante lo cual, el SNTE, planteaba que la UPN podía producir el tipo de maestros necesarios para administrar la SEP, y

---

<sup>156</sup> Secretaría de Educación Pública, *Reglamento interior de los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública*.

<sup>157</sup> Alma E. Vite, “El director de la escuela primaria”; en *La construcción identitaria de un sujeto particular: el director de escuela primaria*, Tesis Doctoral, México UPN, 2004. p.4.

<sup>158</sup> RE7, 2005, p. 85.

<sup>159</sup> Alma E. Vite, “El director de la escuela primaria”; en *La construcción identitaria de un sujeto particular: el director de escuela primaria*, Tesis Doctoral, México UPN, 2004. p.6.

se consideró que la primera generación de Maestría donde él estudiada, podían ser quienes iban a estar a cargo de la SEP en las cuestiones básicas de planeación y administración.

En otras palabras, por un lado estaban aquellos maestros conservadores con intereses políticos que coincidían con el proyecto de Jongitud Barrios, en el sentido de que la UPN estaba preparando a los maestros que pudiesen trabajar dentro de la SEP para que él tuviera el control no sólo del Sindicato sino de la SEP; y por otro lado, los profesores como Rogelio Sosa, que tenía una posición más liberal que se adscribía a una corriente formativa, porque planteaban, que lo más importante era formar cuadros de profesores que procuraran hacer cambios en las escuelas desde la base, con la idea de ir transformando la escuela y propiciar la formación de docentes que favorecieran el desarrollo del pensamiento libre de los alumnos.

Con ambas corrientes latentes dentro de la Maestría, el director se identifica con la de los profesores como Rogelio Sosa, como lo enuncia en su entrevista:

*“...hubo una lucha interna, intensa por esos dos proyectos, el proyecto de Jongitud y el proyecto que finalmente abrazamos la mayoría de maestros y alumnos y nos quedamos con el proyecto de UPN, que trataba de llevar una formación más sólida este...pero con un pensamiento más liberal, lógicamente el proyecto de Jongitud no, no funcionó, pero creemos que nos fuimos identificando muchos compañeros en ese sentido, de liberal, no de formar una élite intelectualoide sino de profesores con una idea de ir a las escuelas y de empezar a contagiar a compañeros sobre la posibilidad real de transformar la escuela, de tomar, de hacer..de asumir un liderzazo académico de este...de que se tratará de que la escuela , los profesores fueran más actores, activos más que pasivos y fue lo que planteamos”.<sup>160</sup>*

Además, él hace hincapié que en sí, esas situaciones son las que han ido cimentando, su posición como profesor y su posición política educativa, que trata de expresar en las siguientes frases: *“nos dieron un panorama más amplio de la posición de un profesor, quien tiene que estar consciente de trabajar por una educación por la libertad y para la libertad”; “como profesores si podemos hacer algo para ir cambiando el estado de cosas en el que vivimos, y que mediante la educación podemos acceder a otras formas de organización”; “el papel alienante que le da el Estado capitalista al profesor, y como es que tenemos que identificar ese*

---

<sup>160</sup> RE9, 2005, p.110.

*papel para tratar de transformarlo*; “*me gustó mucho, me gustó mucho, y eso me hizo tener la idea de que teníamos que ir buscando maneras distintas de que los niños aprendieran ya no tanto enseñarles sino propiciar situaciones significativas para ellos*”<sup>161</sup>. expresiones que hicieron cuerpo en él, pues a pesar de los años que han pasado no sólo las repite con gran énfasis y emoción, sino que la diversidad de actividades que promueve en el colegiado de la escuela primaria “Independencia” se fundamentan en tales principios, además, son valores, ideales, creencias e intereses cuya esencia también se encuentra en el discurso de algunos maestros que trabajan con él, lo que pone en evidencia el marco ideológico que los identifica y los mantiene cohesionados, y de lo cual doy cuenta en el tercer capítulo.

No obstante, desde mi punto de vista, tal identificación hacia una corriente liberal de formación, no es una casualidad, puesto que tiene un asidero no sólo en su formación como docente de educación primaria sino en su vida personal; primero, porque él es egresado en la década de los 70s. de una Normal Rural, institución que aunque el objetivo oficial en el Plan y programas de formación vigente en esa época, enfatizaba “formar maestros en una amplia cultura general: filosófica, psicológica, pedagógica, tecnológica y social, que permitan el desarrollo pleno de los futuros maestros para conducir la adquisición de los conocimientos de los alumnos”<sup>162</sup>, no es posible que la formación del profesor Alejandro escapara a la influencia de aquellas prácticas enraizadas en una Normal Rural, propias de su devenir histórico, en la que por su naturaleza se privilegió la formación de maestros para lograr el mejoramiento cultural, económico y social de las comunidades rurales, con finalidad de lograr su incorporación al progreso general del país<sup>163</sup>.

Proyecto educativo que enfatizaba que el papel del profesor no sólo implicaba el ámbito pedagógico sino también la comunidad ya que tenía que ser consejero, doctor, misionero, etc., puesto que a las comunidades donde se desempeñarían como docentes eran rurales, donde el maestro era el que tenía que resolver todos los problemas, es decir, subyacía la concepción de un maestro de la escuela rural mexicana que señalaba que “el maestro rural necesitaba una formación no sólo para enseñar a leer y escribir, sino para enseñar a la gente de zonas rurales a vivir cada

---

<sup>161</sup> RE7, 2005; p. 83.

<sup>162</sup> Sebastián Cárdenas, et. al., *Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos* (síntesis documental) cuadernos Número 8, Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1957-1984; p. 148-149.

vez mejor, lo que implicaba un amplio conocimiento y experiencia sobre la vida rural".<sup>164</sup>

Concepción que tiene su origen en el imaginario social de ser maestro y sustenta que el maestro tiene la misión de ser un apóstol, un redentor de la ignorancia y la indisciplina, y privilegia la tarea de ser un orientador espiritual de las nuevas generaciones, un sembrador o la luz que alumbra a la conciencia y sirve de guía a los pueblos<sup>165</sup>; concepción que se vislumbra en el discurso del profesor Alejandro y que se ha ido fortaleciendo en un social a través del tiempo con cada una de las experiencias profesionales personales que ha vivido en las diferentes instituciones que ha estudiado y laborado; además, de los movimientos magisteriales en los que ha participado, pero sobre todo es un ideal que subyace a la mayoría de los maestros como resultado del imaginario social que pesa sobre la formación docente en nuestro país.

De ahí que en todo su discurso por lo regular se advierte que el maestro debe ser un agente de cambio social o líder social, no casual porque los maestros a los que él hace alusión y con los que se identifica, estuvieron en el Consejo Central de Lucha del Magisterio Guerrerense y en el Consejo Central de Lucha de Michoacán, Consejos que ponen de relieve las mismas ideas, tan es así, que cuando le pregunto que dentro de su formación profesional qué le ha motivado o significado, con cierta emoción enfáticamente reafirma: *"a mi realmente lo que me motivó a trabajar fue este...el contacto que tuve con las comunidades al principio y la posición liberal de mis maestros en el Ajusco"*<sup>166</sup>. Y segundo, porque proviene de una familia que históricamente ha participado en la política local; ideas que me parecen importantes destacar, para comprender posteriormente su desempeño como director en la escuela primaria "Independencia", institución donde realicé la investigación.

Asimismo, al año de estar estudiando la Maestría en Administración Educativa en la UPN de Ajusco, en el Estado de Hidalgo se da el movimiento magisterial en el cual Alejandro toma la decisión de participar de manera activa, situación que según

---

<sup>163</sup> Ibidem. p. 36-37.

<sup>164</sup> Isidro Castillo, "Desarrollo del sistema de educación"; en *México y su Revolución Educativa*. México, Pax-Méx, 1976; p. 303.

<sup>165</sup> Rosa M. Zúñiga, "Un imaginario alienante: la formación de maestros"; en *Revista Cero en conducta*, México, año 8, núm. 33-34, 1993; p. 21.

<sup>166</sup> RE7, 2004; p. 84.

argumenta, lo perjudica porque cuando termina la Maestría, la SEP le dice que no hay lugar donde le ubiquen, por lo que se mantiene un año sin trabajar, bajo la consigna de Recursos Humanos de la SEP-Hidalgo que “no se preocupe, que en cuanto haya un lugar lo ubican”; así permanece, hasta que encuentra a un supervisor de la 10ª zona escolar, a quien le platica su situación y lo invita a trabajar a la escuela “Independencia”, donde supuestamente sí, había lugar, porque durante el desarrollo del movimiento magisterial habían cambiado de adscripción a varios maestros “charros” (maestros que apoyan al SNTE en todo lo que hace y dice); por consiguiente, era una escuela en la que iban a ser adscritos nuevos maestros.

Entonces, con la ayuda del supervisor de la zona escolar mencionada, es adscrito a la escuela primaria “Independencia”, donde curiosamente incluso con la clave de director efectivo, se le asigna la función de director Administrativo para que se hiciera responsable de toda la documentación oficial de la institución; porque había llegado también un director Técnico quien se encargaría del trabajo académico, situación que origina ciertas interrogantes como ¿Por qué se asignaron dos directores efectivos a una misma escuela?, ¿En qué parte del organigrama de educación primaria está el puesto de director administrativo? o ¿Por qué la excepción?, con certeza no lo sé, no obstante, quizá la respuesta a las preguntas planteadas tenga relación que cuando se privilegian las buenas relaciones que se establecen particularmente con quienes ocupan puestos de mando, la norma pasa a segundo plano y opera como sedimento que justifica la adscripción por la vía de las influencias<sup>167</sup>; ya que desde la arista que se le vea era un “caso especial”, porque normativamente “cuando un profesor obtiene su clave que lo convierte en director efectivo, su presencia tiene que ser justificada, en una escuela de organización completa (las que tienen los seis grados y un maestro por grado) que son las acreedoras de tener un director efectivo que no atienda a ningún grupo de manera permanente”<sup>168</sup> y en esta escuela había dos directores efectivos sin grupo, el Técnico y el Administrativo.

Sin embargo, el profesor que ocupaba la dirección técnica de la escuela primaria, estuvo sólo un ciclo escolar, porque en el siguiente ciclo se retira por cambio de Estado, circunstancias que favorecieron al profesor Alejandro, porque ocupa el puesto

---

<sup>167</sup> María T. Montiel, “Las supervisoras y su imaginario de posesión de saber”; en *La Supervisión en el sistema de educación básica en el estado de Hidalgo: La eufemización del ejercicio de poder y su relación con el género*. Tesis Doctoral, México, UPN, 2005.

de director técnico sin mayor problema, ya que durante el año que había fungido como director administrativo se habían dado procesos de identificación entre los maestros de la escuela y él, en función de que curiosamente sus principios e ideales antes mencionados y su participación en el movimiento magisterial; coincidían con los valores, ideales, creencias e intereses de los maestros que se habían quedado a laborar en escuela primaria "Independencia" después del movimiento magisterial, y sobre todo se identificaban en el aspecto político sindical, lo que permitió que al irse el director técnico no hubiera ningún obstáculo para que el profesor Alejandro ocupara la dirección de dicha institución e iniciará a promover el trabajo colectivo.

En este sentido, el profesor Alejandro, en calidad de director de la escuela primaria "Independencia", y bajo conocimiento de que los maestros, con los que había convivido un año se identificaban con su forma de pensar, empieza por promover el trabajo colectivo, poniendo énfasis en aquellas frases que de alguna forma son la expresión de su formación personal y profesional y guardan la esencia de su pensamiento y: *"veíamos una relación fuerte entre la escuela, nosotros veíamos la semejanza entre la escuela y la cárcel, siempre cerradas las escuelas, con un maestro de guardia, este... con la formación de la mañana, para pase de lista como pase de lista de la cárcel, una disciplina muy férrea; tú cállate, tu siéntate, la autoridad soy yo, entonces empezamos a ver, entonces veíamos que teníamos que educar en un ambiente distinto"*<sup>169</sup>.

En consecuencia, a partir de tal comparación entre escuela-cárcel, fundamenta la necesidad de impulsar cambios en la organización interna de la escuela *"...es ahí donde empezamos hablar sobre la posibilidad de horizontalizar las relaciones directivo docente, docente- docente e ir horizontalizando las relaciones maestro- alumno, en la búsqueda de la libertad creemos que ...si los chicos se desarrollan en un ambiente de libertad este...pueden tener la posibilidad como ciudadanos entender lo que es más, lo que es vivir en libertad y luchar por ella"*<sup>170</sup>; principios que había sedimentado en su subjetividad con mayor fuerza en el transcurso de la maestría en la UPN, Ajusco y que fluyen usualmente en su discurso, lo que reafirma

---

<sup>168</sup> Ibidem. p. 6

<sup>169</sup> RE9, 2005, p. 110.

<sup>170</sup> RE9, 2005, p. 111.

que efectivamente han hecho cuerpo en él y son sobre las que se movilizan y orientan sus acciones en su gestión como director que lo han ubicado como un director líder, en función de que tales convicciones no sólo encuentran eco en la subjetividad de la mayor parte de los maestros de la escuela primaria sino también por el carácter interpersonal en que se despliegan y se concretizan en cada una de las actividades que promueve el director.

## **2. Aquí el director es otro rollo: es un líder.**

El énfasis de las prácticas del director en las relaciones horizontales, en la participación de los maestros, en la toma de decisiones en colegiado, en trabajar en un ambiente de libertad y armonía, en las deferencias personales donde nunca falta la palmadita en la espalda, el abrazo como saludo, una palabra de aliento al trabajo y hacia la persona, la permisividad, y sobre todo el compartir ideas, creencias, valores, ideales e intereses, permiten que "el director no sólo logre el apoyo de la mayoría de los maestros hacia su política respecto a la escuela, porque les presentaba el trabajo de la institución como una tarea común"<sup>171</sup> cuyo objetivo es lograr transformar la práctica docente sino que tales acciones le han otorgado un liderazgo directivo estratégico-interpersonal, que termina siendo el motor y eje de todas y cada una de las actividades que se realizan en la institución, como lo reconoce Oli: *"...él es el que coordina todo el trabajo, es él que te motiva, es él que mueve, es el que organiza, si él es... haz de cuenta que él es líder, bueno yo así lo veo.."*<sup>172</sup>, éste es el papel que la mayor parte de maestros de la escuela primaria "Independencia" le asignan al profesor Alejandro, palabras más, palabras menos, pero para ellos, es un líder, como lo reafirma la maestra Mary: *"...el rol del director ha sido el de coordinar todo el tipo de actividad, ser el líder de aquí, el líder pedagógico, líder en todas las cuestiones porque él está dentro de todo, de todo, de todo, de todo..."*<sup>173</sup>, o como lo enuncia la maestra Liz: *"...pues él ha tenido ese liderazgo, ahora este ...son muchos los aspectos que de alguna manera le dan ese liderazgo..."*<sup>174</sup>; el cual se ha desarrollado en función de la imagen que promueve el mismo director a través de múltiples recursos académicos, políticos y afectivos que el profesor Alejandro ha movilizad

---

<sup>171</sup> Citlali Aguilar, *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México, Tesis DIE No. 5, 1991; p. 76.

<sup>172</sup> RE2, 2004, p. 24.

<sup>173</sup> RE5, 2004, p. 69.

<sup>174</sup> RE11, 2005, p. 132.

desde su llegada a la institución durante el impulso y consolidación del trabajo colectivo, ya que “el cuerpo socialmente objetivado es un producto social que debe sus propiedades distintivas a sus condiciones sociales de producción”<sup>175</sup>.

En este sentido, su “cuerpo funciona como un lenguaje hablado, un lenguaje de la naturaleza que delata lo más oculto y al mismo tiempo lo más verdadero ya que se trata de lo menos conscientemente controlado y controlable”<sup>176</sup>, en función de que tanto en su discurso, acciones y personalidad física, es posible advertir el énfasis en la libertad, en la igualdad, en la democracia y un constante sentimiento de protesta hacia lo instituido, además, siempre trata de presentarse como un maestro más, tanto para la concreción de cada una de las actividades que se llevan a cabo dentro de la institución como en la forma de representar socialmente su cuerpo; es decir, en cuanto a ser un maestro más porque es común que él al igual que todos los maestros sea partícipe en las rifas o en el reparto de las comisiones para las actividades académicas, cívicas, sociales y culturales que se realizan en cada ciclo escolar.

En cuanto a su forma de vestir, tanto en calidad como en estilo es semejante al de los maestros con los que trabaja, es común que vista pantalón de mezclilla, playeras, zapato informal o camisa, pantalón y zapato de vestir pero sin corbata y sin mayores lujos; sólo los días lunes para honores o cuando hay eventos especiales como desfiles, programas socioculturales, diez de mayo, etc, usa traje sastre igual al que usan los maestros, en sí, es lo que se conoce como el uniforme de la escuela, uniforme que se traduce en una marca social distintiva que tiene su sentido y valor en la cultura magisterial, que sin duda alguna depende de medios económicos y culturales propios de la profesión del docente, es decir, “la regulación de la conducta del maestro llega incluso a la vestimenta: el humilde maestro no debe exhibir ningún externo de exceso y vanidad”.<sup>177</sup>

Asimismo, en las reuniones no ocupa un lugar especial como director se sienta en cualquier lugar y en el mismo lado que los maestros, así como en cualquier posición ya sea recargado complementemente en el respaldo de la silla o cruzando la pierna, lo que

---

<sup>175</sup> Pierre Bourdieu, *Percepción Social del Cuerpo*, p. 186.

<sup>176</sup> *Ibidem*. p. 184.

<sup>177</sup> Dave Jones, “La genealogía del profesor urbano”: en Ball, S.L: *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 2001; p. 61 – 80.

desde mi punto de vista no cuida lo formal sino que en sus actitudes impera más la informalidad que la formalidad.

Aspectos que en tanto, “productos de una construcción cultural expresan su relación con el mundo social, en la medida en que la relación con el propio cuerpo es una manera de experimentar la posición en el espacio social”<sup>178</sup> y que indudablemente se conjugan para presentar una imagen carismática<sup>179</sup> y en sintonía con las concepciones, intereses e ideales de los maestros con los que comparte el espacio institucional, lo que favorece su liderazgo directivo, motivo central del presente apartado.

El profesor Alejandro, llega a la escuela primaria “Independencia”, cuando ésta acababa de vivir un problema magisterial, cuyo saldo, había sido el cambio de adscripción de la mitad del personal docente: los maestros “institucionales” o “charros” como ellos le denominan; quedando los maestros “disidentes”, por lo cual, junto con el profesor Alejandro, llegaron un grupo de maestros de la misma línea política sindical que los adscritos a la institución, línea con la cual se identificaba el profesor Alejandro: una posición liberal, como lo cité en el apartado anterior; coincidencia o no, la escuela primaria quedaba integrada por profesores que se identificaban por participar activamente en el movimiento magisterial del Estado, primera condición, que coadyuvó para que el profesor Alejandro fuera bien aceptado en la institución educativa, por identificarse con la forma de pensar de los “disidentes”, característica muy propia del profesor Alejandro desde su formación docente.

Así, teniendo como premisa su identificación política sindical con los otros y aún cuando durante el primer ciclo escolar no ocupa la dirección técnica, sino la dirección administrativa; dentro de las limitaciones específicas de la función asignada, empezó a convivir de cerca con los maestros para tratar de conjuntarlos, haciendo notar su participación e inquietud de la necesidad de trabajar en forma diferente: en colegiado; logrando poco a poco crear las condiciones y conformar un grupo de maestros comprometidos para impulsar el trabajo colectivo en el siguiente ciclo escolar cuando se hace cargo de la dirección técnica.

---

<sup>178</sup> Ibidem, p. 186.

Naturalmente no fue un trabajo de la noche a la mañana, porque implicaba un cambio substancial de cómo se venía trabajando con el anterior director, sin embargo, con la autoridad y el poder que de alguna forma le otorga la institución al ser el director técnico, puesto que " todos los directores, en virtud de su posición están investidos de algún grado de autoridad formal dentro del proceso en marcha de la acción conjunta de la escuela" <sup>180</sup>; con la imagen que presentaba y con el grupo de trabajo que ya había conformado un año antes, con quien compartía valores, visiones, compromisos, implicaciones, etc.; inicia por promover que se trabajen sábados y domingos o por las tardes, para recuperar el tiempo perdido en el movimiento magisterial.

Propuesta que los maestros aceptaron pese a que las actividades eran en días y tiempos no laborables; como lo admite el director "*...nos empezamos a meter a esa dinámica y los compañeros todos dispuestos a trabajar, y eso nos permitió ir con juntándonos, vimos que bueno coincidíamos en el aspecto político sindical, y empezamos a manejar esa idea del compromiso hacia los niños, hacia la comunidad, nuestro compromiso como profesores para tratar de desburocratizar a nuestro sindicato, y fue lo que lo ideológico nos fue empezando a fortalecer*"<sup>181</sup>, lo que deja entrever, que aún cuando el director puede bloquear, sofocar, disuadir o ignorar efectivamente a los grupos de la escuela que propicien el cambio"<sup>182</sup>, también puede ser él un dispositivo impulsor del cambio, de tal forma, que a la larga la escuela se convierta en una expresión de su autoridad como en el caso del profesor Alejandro.

No obstante, tal acción de trabajar sábados y domingos, no se presenta como una imposición, sino que el director generó las condiciones para ello, apelando al compromiso laboral que los identificaba; que desde mi punto de vista, fue una propuesta que estaba fuera de la normatividad institucional, pero como sus ideales se fundamentaban en una posición liberal y eran "disidentes", no hubo mayores dificultades para trabajar en días inhábiles; además, fue una situación que de alguna forma inicia por investir a la institución y al director de prestigio, en función de que el común de los directores de educación primaria de la zona del Valle del Mezquital, no se preocupan por trabajar fuera del horario establecido, sino sólo lo que la norma

---

<sup>179</sup> Imagen carismática que incluye no sólo el aspecto físico del cuerpo sino a la representación objetiva y subjetiva del sujeto.

<sup>180</sup> Stephen Ball, *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. México, Paidós, 1987; p. 94

<sup>181</sup> RE7, 2005, p. 87

<sup>182</sup> Stephen Ball, *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. México, Paidós, 1987; p. 11.

establece; prestigio que va fortaleciendo su liderazgo directivo estratégico-interpersonal.

En este sentido, el liderazgo directivo estratégico-interpersonal, se fue alimentando y cimentado del reconocimiento al trabajo que realizaba la institución, trabajo en el que el director representaba el ejemplo a seguir; por consiguiente, dicho reconocimiento es fundamental en el ejercicio de su función, pues de alguna manera, tal liderazgo, empieza a dejar huella de un modo particular de aplicar la autoridad como director, cuya característica esencial es la sutileza de basar sus propuestas en acuerdos y consensos cimentados en los significados compartidos en lugar de disposiciones imperativas, es decir, *“una versión nueva de interacción social entre el líder y los que conduce.”*<sup>183</sup> Pues en las escuelas donde anteriormente habían laborado los maestros los directores parecían “capataces” porque sólo daban órdenes.

De esta forma, tal estilo de gestión directiva no sólo contemplaba comprometer a los profesores en la toma de decisiones, sino en la posibilidad real de que los maestros se integraran en equipo o en colectivo, teniendo como base fundamental la actualización y formación permanente de los docentes que laboraban en la institución; para ello, como lo mencioné en el primer capítulo, el director promovió la creación de un Círculo de Estudio para estudiar la Licenciatura en la Universidad Pedagógica, en la modalidad semiescolarizada, Plan 1979, premisa esencial para que los maestros accedan a nuevos conocimientos que les permitan mirar su práctica desde otro lugar y poder transformarla.

Círculo de estudio, que permitió ir poniendo de manifiesto en cada una de la sesiones, no sólo su preparación académica sino la capacidad de consenso que poseía el director, como lo sostiene la maestra Oli: *“...en las reuniones se discutía alguna situación ya fuera para algún trabajo que se fuera a realizar, y nos preguntaba qué opina, qué opina, qué opina, entonces a partir de lo que se fuera diciendo tenía esa habilidad de juntar y decía ah..les parece esto y entonces a más de uno se nos daba por no pensarle y decía ah me parece muy bien, y decíamos no que este sí se las sabe de todas todas...”*<sup>184</sup>; así, quedaba clara la hegemonía académica del director, la

---

<sup>183</sup> Ibidem. p. 94.

<sup>184</sup> RE6, 2004, p. 72.

cual sería otro recurso que movilizaría para desarrollar y sostener su liderazgo estratégico e interpersonal en la institución.

Ya que, además de potenciar una comunicación de consenso y facilitar la interacción social entre los maestros, también haría uso de su preparación profesional como eje principal de su liderazgo; como la maestra Oli lo reconoce: *“...no era llegar a imponer porque era el director, y desde que llegaba decía órale miren hoy se ven bien, o que empezaba a tener...como palabras de aliento hacia tu trabajo, hacia tu persona, incluso llegar y hasta tenerle la confianza de llegar y decirle que cree: que ayer me pasó esto y me pasó el otro y recibir el consejo del señor autoridad porque yo creo que nosotros también lo vimos como alguien que sabe mucho, como alguien que sabe mucho, porque bueno para entonces él ya tenía la maestría no se había titulado, pero ya tenía la maestría”*<sup>185</sup>.

Lo que significa que la formación profesional del profesor Alejandro, no sólo es una fuente de poder para él sino es la razón de restricción para los maestros como puede advertirse en la siguiente cita: *“... es una de las cosas que siempre ha tenido que lee mucho, entonces mientras nosotros queríamos ir él ya había dado dos vueltas no, y eso es algo que nos tenía como un poco limitados a no atrevernos a decirle que estaba equivocado porque decíamos no es que él si sabe, él si sabe y si lo está planteando es porque las cosas deben ser así...”*<sup>186</sup>

Bajo este liderazgo, a través del círculo de estudio, se fue integrando un grupo de maestros, que se identificaban no sólo en asuntos de tipo político sindical sino también en cuestiones de tipo académico y, por otro lado, se fueron organizando las reuniones de Consejo Técnico dentro de la institución donde también se promovió el trabajo en equipo teniendo como eje central el trabajo académico, con la firme intención de ir viendo cómo resignificar las prácticas cotidianas y evitar ser tan rutinarios en el salón de clase, como la maestra Oli, lo reafirma: *“...en ese tipo de reuniones eran donde se generaban cosas no, donde se inventaban, se discutían como las reformas, los*

---

<sup>185</sup> RE6, 2004, p. 76.

<sup>186</sup> RE6, 2004, p. 73.

*ajustes que se iban haciendo, después de esos programas le entramos a la investigación...<sup>187</sup>.*

Proceso, que el director completó con otro tipo de actividades, como el apoyo de algunos investigadores que les daban pláticas a los maestros de la escuela: *“...tuvimos una asesoría aquí con Miguel Escobar Guerrero, discípulo de Paulo Freire, con el que estuvimos trabajando mucho la cuestión de la ..la educación para la libertad, con él empezamos a trabajar la cuestión de investigación-acción participativa, en donde veíamos que...que efectivamente nuestro trabajo no tenía que ser solamente pedagógico, porque no era solamente pedagógico, que el trabajo docente tiene que ser este...mmm...más abierto...”<sup>188</sup>.*

Pláticas en las que es evidente la esencia de aquella posición liberal hecha cuerpo en el director de la escuela y en algunos maestros de la institución, cuya intención era fortalecer el vínculo de identificación para garantizar la integración de un verdadero colectivo escolar y por ende el buen funcionamiento de la institución del cual el profesor Alejandro era el directamente responsable, ya que, “en la medida en que la definición propuesta por el director es aceptable para el personal y se logra una definición común, la acción conjunta se desarrollara suavemente, con regularidad y estabilidad<sup>189</sup>”.

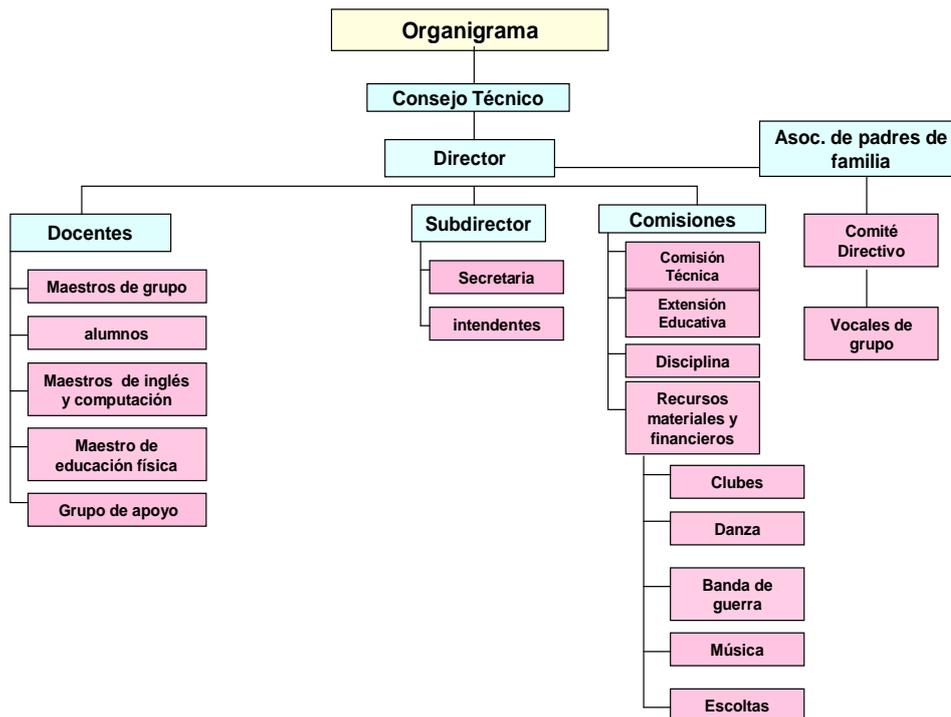
Indudablemente, como cualquier liderazgo en una institución educativa no se reduce a lo que el director es sino que es resultado de la relación que se establece entre líder-grupo-condiciones contextuales, tales pretensiones, no hubieran tenido efecto alguno, sino se hubieran dado cambios en la estructura institucional, como el hecho de establecer un organigrama de funciones en tres niveles:

---

<sup>187</sup> RE6, 2004, p. 71.

<sup>188</sup> RE9, 2005, p. 110.

<sup>189</sup> Stephen Ball, *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. México, Paidós, 1987; p. 94.



Fuente: Archivo escolar.

En el primer nivel de mayor jerarquía está: el Consejo Técnico, (el cual se integra por todos los maestros y el director de la institución, no por un representante de cada grado y el director como se establece en la norma)<sup>190</sup>; en el segundo nivel está el director, y al lado de él la asociación de padres de familia; posteriormente en el tercer nivel están los que dependen del director: los docentes incluyendo a los alumnos; el subdirector del que dependen la secretaria e intendentes; y las comisiones, que se forman para las actividades académicas y socioculturales que se llevan a cabo en la escuela.

Organigrama que se instituye cuando el director empieza a promover el trabajo colectivo en la escuela y hay un intercambio académico con maestros del Estado de Guanajuato, quienes también trabajaban en colegiado, y en su organigrama la autoridad máxima era el colectivo, experiencia que los maestros deciden retomar entre director-maestros elaboran el citado para reestructurar la organización de la escuela y posibilitar el trabajo en colegiado, propuesta que el profesor Alejandro concretiza,

pues desde su perspectiva, *“...era necesario tratar de implementar formas organizacionales democráticas, para acabar con la comunicación ascendente-descendente, por lo tanto, era indispensable horizontalizar las relaciones en la escuela para ir consultando, participando, y tomando decisiones entre todos y que mejor forma de hacerlo, que trabajar en colectivo...”*; intenciones que podían alcanzarse con el organigrama propuesto, porque como todos los maestros tienen la libertad de participar en la toma de decisiones, en consecuencia, todos los maestros están más comprometidos en cumplir los acuerdos, puesto que ellos mismos fueron partícipes de dichos compromisos.

No obstante, es una organización que está prescrita así, porque la realidad vivida es distinta, implícitamente y en función de su liderazgo el director ocupa la jerarquía con mayor poder, le sigue el Consejo Técnico y de él dependen los docentes, alumnos, subdirector, secretaria, intendentes y comisiones; situación que también es percibida por algunos maestros que han laborado en la institución como la maestra Oli: *“... a ver dice ustedes esto, que les parece si lo hacemos así, entonces parecía que había como la conformidad de todos, sí, me parece que es mejor la propuesta que él está planteando, creo que está mejor así, entonces, lo que buscaba no era confrontarnos sino buscaba juntarnos, finalmente se hacía lo que él decía...”*<sup>191</sup>, lo que hace al director ser el motor y eje de todas y cada una de las actividades que se realizan en el trabajo colegiado en la institución, pues él es el que finalmente decide qué se hace y cómo se hace las cosas.

Aunque, el hecho de que en el organigrama explícitamente no ocupe la jerarquía de mayor poder; es una ventaja para su liderazgo, porque crea en los maestros la ilusión de “igualdad” como lo asevera el maestro Ariel: *“...entonces aquí el que preside la asamblea del Consejo Técnico es el maestro de guardia, él lleva la sesión y el director forma parte del grupo docente nada más, es un elemento más por decir, pero el que preside la asamblea es el maestro de guardia y que lo que se acuerde a lo que se llegue todo eso, el director nada más supervisa...”*<sup>192</sup>, igualdad que tácitamente desarrolla un doble compromiso: hacia el colectivo por ser el que está en

---

<sup>190</sup> Secretaría de Educación Pública, *Manual Técnico-Pedagógico del director del plantel de educación primaria*, México, 1986, p. 81.

<sup>191</sup> RE6, 2004, p. 80.

<sup>192</sup> RE4, 2004, p. 54

la máxima jerarquía y hacia el director porque aunque es su “igual” también es el director, es el que organiza y el responsable de la institución.

De esta forma, él obtiene el poder a través del colectivo, porque mediante los “acuerdos” del colectivo logra que los maestros desplieguen mayor compromiso hacia el trabajo colectivo que implícitamente está dirigido por él, esto, considerando que el “poder es el resultado que se logra en y mediante una ejecución en y mediante la acción conjunta”<sup>193</sup>, es decir, como cité en párrafos anteriores si el liderazgo no se reduce a él, por lo tanto, el poder que posee no es una propiedad o atributo del sujeto en sí, que en este caso es el director, o algo fijo, sino que dicho poder es un proceso activo que depende de las habilidades y recursos que moviliza el director en interacción con los maestros, sobre la zonas de incertidumbre de las situaciones que se viven. No obstante, dicho poder queda velado ante los maestros cuando tanto en las comisiones, en la designación de grados y en las actividades, se les toma en cuenta, lo que muestra que entre más sutiles son los mecanismos de control mayor es la efectiva de ellos, pues “son las técnicas del yo que aseguran la coerción y los procesos a través de los cuáles uno mismo es construido y modificado por sí mismo”<sup>194</sup>.

Pues aún cuando en la mayor parte de su discurso el maneja el “nosotros”, para diluir el individualismo, también en algunas frases de la entrevista de manera categórica expresa que es él quien está impulsando una dinámica de trabajo diferente, por ejemplo, cuando señala: “...*el primer año fue difícil, pero una cuestión básica es entender que los niveles de participación son distintos y que aún cuando tenemos las mismas funciones el nivel de compromiso es diferente, yo lo entendía, me costó algo de trabajo que el colectivo lo entendiera, y que respetáramos a quien daba lo mínimo, fue lo que más trabajo me costó, pero ya que se entendió que los niveles son distintos y que los compromisos son diferentes, entonces había un mínimo para todos, y de ese mínimo para todos ya quien diera más se respetaba y se fueron dando distintos niveles de compromiso y aceptando esos distintos niveles es como*

---

<sup>193</sup> Stephen Ball, *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. México, Paidós, 1987; p. 95.

<sup>194</sup> Michel Foucault, *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós 1990; p. 34.

*más o menos se trabajaba en cierta armonía*"<sup>195</sup>; en pocas palabras es un trabajo en colegiado donde el motor y eje ha sido y es él.

Lo que significa que aún cuando el grupo de maestros participa en el colectivo, cuando dice: *me costó algo de trabajo que el colectivo lo entendiera*, deja entrever que es él el directamente responsable de impulsar la dinámica de trabajo, y quien finalmente va determinando el camino a recorrer por el colectivo escolar; de ahí que sea la razón de que el liderazgo directivo estratégico e interpersonal ejercido por el profesor Alejandro a través de los años se convierta en el estilo de la escuela "Independencia", pues como el director es el responsable de la organización de la escuela, de modo muy revelador, la escuela es la expresión de la persona que la dirige"<sup>196</sup>

En sí, el liderazgo fue un proceso de construcción, resultado de la interacción en colegiado director–maestros-contexto, como la maestra Oli lo explica: *"...nos metía en esa dinámica de que no importaba días festivos, suspensiones o como fuera sino que teníamos que trabajar porque era nuestro compromiso y que alguien tenía necesidad de pedir un permiso pues que lo pidiera cuando realmente lo ocupara y no que este como...ya trabajé hoy que es suspensión, me lo pagas mañana, no, entonces, esto fue como convirtiéndose después en tradición, pero esto es paulatino, porque si él llega y dice se trabaja porque se trabaja, pues yo creo que lo mandamos a volar, como que fue mucha concientización o mucho trabajo"*.<sup>197</sup>

Liderazgo, que se fortalece no sólo con lo establecido en los diversos documentos normativos donde privilegian el papel del director cuando citan "el directivo es un agente clave en el proceso de cambio"<sup>198</sup>; "el director de la escuela es un actor protagónico y de primera importancia en el trabajo de cada escuela"; "el director debe tener un liderazgo académico"; "el director es el punto de referencia de la vida escolar" "El director debe considerar, ¿Quién hace, cómo hace, qué, cuándo, con qué medios y cómo serán evaluados los resultados, hacer cumplir las leyes, dirigir y coordinar todas las actividades de la escuela"<sup>199</sup> sino también como lo cité al inicio del capítulo por el

---

<sup>195</sup> RE7, 2005, p. 85.

<sup>196</sup> Stephen Ball, *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. México, Paidós, 1987; p. 100.

<sup>197</sup> RE6, 2004, p. 70.

<sup>198</sup> Secretaría de Educación Pública, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*.

<sup>199</sup> Secretaría de Educación Pública, Documento de Apoyo: *Fortalecimiento a la gestión escolar del director de la escuela primaria*, México, 2000.

rol que se le asigna en las nuevas tendencias de la gestión escolar: “el director debe fungir como un auténtico líder, capaz de motivar, facilitar, estimular el proceso de mejoramiento de la calidad”<sup>200</sup>; “el director debe conjuntar esfuerzos docentes y orientar el trabajo constituyen una responsabilidad de la dirección”<sup>201</sup>, “el liderazgo debe ser firme y con un sentido claro, participativo, académico, es decir, el líder tiene que ser un educador, tiene que estar enterado de lo que ocurre en las aulas y de lo que hacen los maestros, tiene que estar al tanto del apoyo que necesitan los docentes”<sup>202</sup>; “los directores deberán desempeñar el papel más activo en la dirección académica de las escuelas como orientadores y asesores pedagógicos de los profesores”<sup>203</sup>; un deber ser que al igual que las implicaciones jurídicas-normativas asignan al director un papel central, participativo y académico en la escuela primaria como guía, coordinador, evaluador, orientador, supervisor pero sobre todo como líder, etc., características que trata de desplegar el profesor Alejandro en su gestión directiva.

De esta forma, empieza a consolidar su liderazgo directivo, donde el discurso regulador<sup>204</sup> establece claramente las condiciones para promover un trabajo colegiado, como la necesidad de implementar formas organizacionales democráticas para acabar con la relación ascendente-descendente y horizontalizar las relaciones, siendo lo ideológico el fundamento de su ejercicio de poder; pues es una ideología que el director tenía bien sedimentada, pero que no había podido desplegar debido a que el primer año sus funciones se restringían a lo administrativo, como lo reafirma en su entrevista:

*“el primer año fue difícil porque... no estaba yo al frente de la escuela, tenía yo actividades subalternas podría yo decir, pero ya al siguiente año, ya como estuve al frente y con esa idea de colectivo y demás que empezamos a trabajar en la UPN, y yo hice la maestría en administración educativa, y empezamos a analizar la cuestión del verticalismo todo eso lo hicimos a un lado, para horizontalizar las relaciones y eso me sirvió para ir, para ir con*

<sup>200</sup> Sylvia Schmelkes, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México, 1992, p. 65.

<sup>201</sup> Leonor Pastrana, La dimensión pedagógica del trabajo del director: análisis de un caso, en *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria*, México, SEP, 2000; p. 21

<sup>202</sup> Sylvia Schmelkes, calidad de la educación y gestión escolar, en *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria*, México, SEP, 2000, p. 130.

<sup>203</sup> Rodolfo Ramírez Raymundo, *La transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias: una condición imprescindible para el mejoramiento de la calidad de la educación*, ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre la Transformación de la Gestión Escolar, Cancún Quintana Roo, México, 1999.

<sup>204</sup> El discurso regulador crea las reglas del orden social, pues en la escuela no sólo se indica el qué sino el cómo se hacen las cosas, lo cual encierra en sí un modelo de aprendizaje, del maestro y de la relación. B. Bernstein, “El dispositivo pedagógico”; en *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata, 1996; pp. 64.

*cierto fundamento teórico ir impulsando ese tipo de situaciones en la escuela...”*<sup>205</sup>

Cita que hace evidente, cómo el director Alejandro va construyendo cotidianamente su desempeño directivo, y cómo su historia profesional y personal permean dicha construcción, en otras palabras, “la preparación profesional de los directores es un factor que interviene de manera importante en el desarrollo de las actividades cotidianas”<sup>206</sup>.

En esta lógica, durante el impulso, desarrollo y consolidación del trabajo colectivo dentro del Consejo Técnico, el director fue adquiriendo un papel determinante en todas las actividades y donde los maestros le fueron confiriendo un rol “especial”, como su líder, su ejemplo a seguir, la viva representación del ideal de maestro, como si fuera un padre que debe proteger a sus hijos, que sin él no es posible que se lleven a cabo las actividades porque “... como no estaba el papá que solucionaba y se pierde todo contacto con él, hay descontrol de todo”<sup>207</sup>, análogamente lo que representa un Tótem<sup>208</sup>, cuyo poder y sabiduría superior al de los demás, simboliza el espíritu protector que los protege cuando tienen problemas; en este caso, el director representa el guía y protector para los maestros, como el Tótem lo era para su tribu.

Sin embargo, “la relación entre el tótem y su tribu es recíproca, el tótem protege al hombre y el hombre manifiesta su respeto hacia el tótem en diferentes modos”<sup>209</sup>, lo mismo sucede con la relación director-maestros, entre ellos hay un proceso de negociación implícita, pues mientras el director está al tanto de las necesidades de los maestros, les brinda atenciones y los apoya cuando se lo solicitan, en correspondencia los maestros manifiestan respeto, lealtad y compromiso hacia el trabajo. En otras palabras, como sucede con los descendientes de un Tótem, se hallan estrechamente ligados unos a otros por deberes comunes y por la identificación con el Tótem; de la misma forma, el liderazgo del director es sostenido por la correspondencia recíproca de actitudes, acciones, sentimientos, valores e intereses entre los maestros y él; como lo refiere en su entrevista: “... si el director está las cosas se componen y si no está el

---

<sup>205</sup> RE7, 2004, p. 87.

<sup>206</sup> Alma E. Vite, “El director de la escuela primaria”; en *La construcción identitaria de un sujeto particular: el director de escuela primaria*, Tesis Doctoral, México, UPN, 2004; p 13.

<sup>207</sup> RE6, 2004, p. 80.

<sup>208</sup> Sigmund Freud, *Tótem y Tabú*, en *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1984; p. 1748.

<sup>209</sup> *Ibidem*. P. 1812.

*director nombre se pegan fuerte, se pegan fuerte y pues mejor para que no se peguen prefiero estar en todo y en todas partes... ”<sup>210</sup>*

De esta forma, la identificación entre director-maestros, ser el protector y guía, y el estar en todas partes como él lo enuncia, no sólo ha desarrollado un vínculo afectivo muy profundo de cohesión entre ellos, sino le han conferido reconocimiento, admiración y lealtad centrada en la persona del líder más que en el cargo, esencia del liderazgo que ejerce, liderazgo que despliega un poder de seducción suscitando la sobrevaloración de la autoridad del director a tal grado de atribuirle sólo cualidades y quedar sustraído a la crítica en todos los sentidos, donde la identificación significa “la aspiración a conformar el propio yo análogamente al otro tomado como modelo”; es decir, el director representa lo que los maestros quisieran ser o tener y al no creerlo posible “el objeto sirve para sustituir un ideal propio y no alcanzado del yo”<sup>211</sup>, como puede percibirse en las siguientes entrevistas:

*Lucy: “...Para mí es una persona madura, que tiene otra forma de trabajo diferente a los demás, no es el que impone, no es el que humilla, porque sabe mucho la verdad, es el que coordina todo el trabajo, es el que motiva, es el que mueve, es el que organiza, haz de cuenta que **él es líder**, bueno yo así lo veo...”<sup>212</sup>*

*Liz: “...él siempre ha tenido la habilidad, el maestro Alejandro, de retomar parte de todos y el tratar de hacer una propuesta, en donde uno dice a pues estoy incluido, esta incluido lo que yo propuse y como que siempre todos contentos , entonces él tiene esa capacidad , él tiene esa capacidad de animar, son muchos los aspectos que de alguna manera **le dan ese liderazgo**, en cuanto a la preparación profesional igual, o sea cualquier duda que nosotros tengamos, a la mejor muchos no tenemos la confianza de ir a decirle oiga profe es que aquí no se como es esto, o ir a descubrir nuestra ignorancia a la mejor delante de él no, pero este...por decir en las reuniones de Consejo Técnico pues **el liderazgo profesional** si es muy notorio sobre el de todos los demás”.<sup>213</sup>*

De esta manera, el reconocimiento y la seducción que ha suscitado en los maestros de la escuela primaria y que él mismo fortalece cotidianamente, se ha convertido en prestigio, entendido como “una especie de fascinación que un individuo o una idea ejercen sobre nuestro espíritu, esta fascinación paraliza todas nuestras facultades

---

<sup>210</sup> RE7, 2005, p. 93.

<sup>211</sup> Sigmund Freud, *Psicología de las masas y análisis del yo*, en Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu, 1984; p. 2590.

<sup>212</sup> RE3, 2004, p. 23.

<sup>213</sup> RE11, 2005, p. 132.

críticas y llena nuestra alma de asombro y de respeto”<sup>214</sup>, concepción que nos ayuda a comprender la forma en que se expresan los maestros del profesor Alejandro:

*Mary: “...el rol del director ha sido el de coordinar todo el tipo de actividad, ser el líder de aquí, el líder pedagógico, líder en todas las cuestiones porque él está dentro de todo, de todo, de todo, de todo, y nos coordina, él nos coordina, uno propone y todo eso, pero ya al desarrollar cada maestro en su grupo desarrolla las actividades y él solo coordina, él esta en todas las actividades, las vigila...”*<sup>215</sup>

Evidentemente es simbolizado como un líder con más cualidades que defectos, un líder que estimula en la mayoría de los maestros no sólo compromiso y lealtad hacia el trabajo sino hacia él, de ahí que en las entrevistas fue común escuchar, es que te motiva, no te critica, no te juzga, te toma en cuenta, te apoya moralmente, tienen la habilidad para conjuntar ideas, te invita a superarte, es accesible, te hace sentirte bien y sobre todo te da libertad, en sí, **es un líder**.

Es un líder, cuyo ejercicio de influencia, seducción y comunicación se apoya en un trato no usual para los maestros, pues el director no llega con esa actitud de jefe autoritario, sino todo lo contrario, si alguien necesitaba su ayuda o su apoyo en algún documento o situación personal, se lo brinda; y la participación al trabajo se da como una invitación y no como orden; actitudes y acciones que tienen un efecto especial en los maestros, pues en las escuelas donde habían estado anteriormente sólo se les daban disposiciones; a diferencia de ésta escuela, donde el director siempre tiene una palabra de aliento para su trabajo y para su persona, no les niega los permisos; no evidencia a ningún maestro; cualidades que han generado lazos afectivos, un ambiente de compañerismo, de confianza y, sobre todo, de mayor compromiso hacia el trabajo en la generalidad de los docentes, pues más de uno, piensa: “ *híjole como le voy a fallar*”<sup>216</sup>, lo que revela que el liderazgo del director también se basa en el énfasis en las atenciones personales para desarrollar en ellos compromiso y responsabilidad hacia el trabajo, es decir, implícitamente genera en los maestros, el pensamiento que en la medida que se reciben se están obligados a dar<sup>217</sup>; sin

---

<sup>214</sup> Sigmund Freud, *Psicología de las masas y análisis del yo*, en Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu, 1984; p. 2570.

<sup>215</sup> RE5, 2004, p. 69.

<sup>216</sup> RE2, 2004, p.20.

<sup>217</sup> María T. Montiel, “Las supervisoras y su imaginario de posesión de saber”; en *La Supervisión en el sistema de educación básica en el estado de Hidalgo: La eufemización del ejercicio de poder y su relación con el género*. Tesis Doctoral, México, UPN, 2005.

embargo, es una situación en la que los maestros no sólo están de acuerdo sino que están a gusto de trabajar en esa institución.

Más específicamente, el hecho de que la reunión de Consejo Técnico que se realiza los días viernes, la coordina el maestro de guardia y no el director, despierta en los maestros cierta ilusión de “igualdad”, pues el director se ubica como un docente más, lo que los maestros sienten como un trato “especial” y que se diluyen las jerarquías, porque la mayoría de los directores que han tenido en las escuelas anteriores donde han trabajado sólo ordenan lo que hay que hacer; y aquí no, el director les da cierta deferencia; deferencia que tiene cierta intención, pues la condescendencia es la utilización demagógica, ya que el condescendiente, utiliza la jerarquía para negarla, pero en el momento mismo que la niega la está explotando”<sup>218</sup>, en otras palabras, en el instante en que el director niega su jerarquía la está explotando, porque como los maestros escuchan que se ubica en el rol de iguales, emerge en ellos un sentimiento de mayor compromiso hacia el trabajo, porque siendo el director, se ubica en el papel de “uno más”, por lo tanto, hay un efecto de compromiso a la forma de trabajo que promueve y a su liderazgo como el director, efecto que no existiría si todos los directores de las escuelas primarias actuaran igual.

Lo que significa que la “renuncia a su jerarquía”, puede ser una táctica que le permite tener autoridad sobre los otros, pues aún cuando posee un status distinto a los maestros y un grado académico, que son fuente de poder, en tanto certifican su competencia<sup>219</sup>, prefiere ubicarse como “igual”, posición que despierta no sólo mayor aceptación entre los maestros, sino que ha creado un ambiente de confianza, de compañerismo y sobre todo de empeño en el trabajo, a diferencia que si él dirigiera la escuela recurriendo a la coacción.

Además, en la medida en que en un grupo se establecen relaciones de horizontalidad o de igualdad, hay mayores posibilidades de intercambios recíprocos, que se constituyen a su vez en un recurso social, que los individuos puede movilizar para incrementar las formas de negociación al interior de la organización<sup>220</sup>; situación que

---

<sup>218</sup> Pierre Bourdieu, “El mercado lingüístico”; en *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo. (1984; pp. 134-158.

<sup>219</sup> María T. Montiel, “Las supervisoras y su imaginario de posesión de saber”; en *La Supervisión en el sistema de educación básica en el estado de Hidalgo: La eufemización del ejercicio de poder y su relación con el género*. Tesis Doctoral, México, UPN, 2005.

<sup>220</sup> Ibidem p. 13.

se vive en la escuela, porque como los maestros son tratados como “iguales”, pocas veces se ha observado el enfrentamiento entre ellos, pues al parecer es común que tanto el trabajo como las situaciones personales, se resuelven negociando, donde algunos tienen que ceder en algunos casos y otros en otros casos.

En este sentido, el liderazgo directivo estratégico-interpersonal del profesor Alejandro, se caracteriza por buscar una estrategia apropiada y única para cada caso que se le presenta, el trato interpersonal, el carisma<sup>221</sup>, la permisividad y el autoritarismo velado; pues algunas de las principales tácticas que ha utilizado para impulsar el trabajo colectivo son: primero, aún cuando normativamente todos los maestros tienen las mismas funciones, se respetan los diferentes niveles de participación y compromiso, de acuerdo a las condiciones singulares de cada docente, lo que ha permitido trabajar con cierta armonía. Segundo, la relación entre director y maestros aparentemente es horizontal: las reuniones de cada semana no las dirige el director sino que delega parte de la autoridad en el maestro de guardia, por lo tanto, la toma de decisiones se hace imaginariamente en colectivo, les dice que ahí todos son iguales, no llega con esa actitud de jefe autoritario, de que él manda, sino que todo se hace como si fuera una invitación al trabajo, aunque finalmente siempre se hace lo que él dice y si alguien necesitaba su ayuda o su apoyo en algún documento o situación personal, él siempre está para apoyarlos; por ejemplo, dice la maestra Oli: *“si había alguien que llegara y le dijera ay fíjese profe que tengo esto, o que la regué aquí en mi IAE (documento oficial para reportar datos de los alumnos) y ahora qué hago, ps...no te preocupes, entonces con esa actitud que siempre parecía que te daba o te daba toda la confianza, uno como que decía hójole como le voy a fallar..”*<sup>222</sup>.

De igual modo, dice Oli: *se discutía alguna situación, ya fuera para algún trabajo que se fuera a realizar, y nos preguntaba qué opina, qué opina, qué opina, entonces a partir de lo que se fuera diciendo tenía esa habilidad de juntar y decía ah..les parece esto y entonces a más de uno se nos daba por no pensarle y decíamos ah me parece muy bien, y decíamos no que este sí se las sabe de todas, todas...”*<sup>223</sup>, o como lo manifiesta la maestra Lucy: *“...el director, escucha todas las opiniones, todas*

---

<sup>221</sup>Entendiendo que el **carisma** no se reduce a una característica personal, porque implicaría considerar al sujeto fuera del espacio social, como agente de interacción que olvida que toda la estructura social está presente a través de las categorías de percepción y de valoración.

<sup>222</sup> RE6, 2004, p. 79.

*las sugerencias, o todos los puntos que se van a llevar a cabo, si falta algo él dice: ¿no les parece que, que... los grupos ya deben organizarse, por qué no les pedimos que se organicen? Y en otra junta que nos digan qué, qué van a... cómo se organizaron o qué números van a presentar...”<sup>224</sup>.*

La frase subrayada, significa que enunciar: organícense para tal evento, representaría una orden del director, por ello, es más sutil decir: ¿por qué no les pedimos que se organicen? frase que se interpreta como una sugerencia de todos y no una orden del director; Tercero, nunca evidencia a ningún maestro, no los critica y sobre todo no les niega los permisos; actitudes que de alguna forma han creado un ambiente de confianza dentro del grupo que seduce a los docentes, lo que hace que sientan seguridad y pertenencia, al trabajar en dicha institución.

En sí, dicho liderazgo directivo estratégico-interpersonal moviliza las relaciones personales entre los maestros y el director, es decir, apela a los sentimientos del otro, que sientan que son tomados en cuenta, que alguien está al tanto de su trabajo y cuando tiene un problema ahí está para ayudarlos y dirigirlos, para crear compromiso y responsabilidad en los maestros, como lo enuncia la maestra Lucy: “... *pasa, pasa a este...a ver cómo van los niños de lento aprendizaje, que estás haciendo con ellos, cómo estás trabajando, y a lo mejor te hace algunas sugerencias: qué le parece maestra si porque no trabaja así con ella, o a veces observa el grupo, tus planeaciones, te dice está bien o este... le falta esto, de acuerdo a lo que es las actividades, las estrategias para planear, las ideas que tú...este pongas para tus contenidos, o las dice en la junta, si no quiere decírtelas personalmente porque piensa que te va a herir o te va a molestar pues lo dice abiertamente, varias veces lo ha dicho abiertamente y ya como dicen si me vino el saco pues voy a reflexionar si estoy mal, voy a mejorar, o a lo mejor este..voy a implementar esto, y así ti sola yo creo que reflexionas en cuanto a tu trabajo”.*<sup>225</sup>

No obstante, tal liderazgo implica que su desempeño, no se limite a lo administrativo, lo académico o actividades culturales, sino que privilegie las relaciones

---

<sup>223</sup> RE6, 2004, p. 80.

<sup>224</sup> RE2, 2004, p. 23.

<sup>225</sup> RE2, 2004, p. 24.

interpersonales con los maestros “...viene, entra me platica y nos dice...por ejemplo a mi platíqueme cómo va su grupo, platíqueme en qué puedo ayudarle, cómo se siente usted, este...o sea entra y en qué lo puedo apoyar este..cómo se siente , se siente bien trabajando con ese grupo, o no se siente bien, a ver platíqueme, o sea viene a preguntar a ver cómo estamos...”<sup>226</sup> actitud que en definitiva le concede no sólo reconocimiento sino simpatía que le da aceptación a su liderazgo directivo.

Desde esta perspectiva, el hecho de que los maestros de la institución sientan que los toman en cuenta, que les tienen atenciones y que los permisos signifiquen un favor del director hacia ellos y no un derecho como debe ser, hace que ellos se sientan comprometidos a corresponder y desplieguen un sentimiento de responsabilidad para no fallarle al director; es decir, se establece una especie de intercambio recíproco silencioso entre los maestros y el director, el da y ellos devuelven, o ellos dan y él devuelve, intercambio que funciona porque ambas partes tienen categorías de percepción y de valoración idénticas. Es decir, está apoyado por toda la estructura social y por tanto por las estructuras mentales y las disposiciones producidas por esa estructura social.

En tal sentido, es posible afirmar que la relación de poder entre el director y los maestros es una relación recíproca pero desequilibrada, porque el intercambio favorece más a una de las partes involucradas; porque por ejemplo, en el caso de los permisos de los maestros citados en párrafos anteriores puede tener dos lecturas: el director es un líder, se le reconoce su capacidad de dirección, logra que el personal se comprometa con el trabajo, por lo tanto, no necesita la coerción para controlarlos, porque el poder que ejerce es muy sutil, en consecuencia, logra un control más efectivo de los sujetos; pero también puede leerse así: a los maestros les gusta estar ahí porque gozan de ciertos márgenes de libertad que no tienen en otras escuelas, nadie los está cuidando, hacer más de lo que la tarea prescribe, pone al superior en posición de debilidad, y como en la escuela hay libertad para hacer más, no tienen ningún problema con el director, por lo tanto, se sienten mejor ahí que en otra escuela; entonces, ellos tienen el poder, pues tienen libertad para hacer lo que quieren, y sin ellos, el director no podría ser líder; en sí, es una relación de fuerza en la cual uno

---

<sup>226</sup> RE8, 2005, p. 102.

puede sacar más ventaja que el otro<sup>227</sup>, pero en la que del mismo modo uno no está totalmente desvalido frente al otro.

Es otras palabras, hay consenso implícito entre maestros y director para asegurar la continuidad de las investiduras, de los beneficios ligados a la estructura del vínculo, para mantener los espacios psíquicos comunes necesarios para el funcionamiento de la intersubjetividad, en sí, se privilegia el pacto denegativo en su lado positivo<sup>228</sup>, donde sus diferencias se acallan, pues tanto el director como los maestros se desenvuelven sobre identificaciones comunes, sobre la comunidad de ideales: el deseo de transformar su práctica docente; de dejar de lado el papel operativo del ser docente; de la importancia de la actualización permanente del docente; de educar en un ambiente distinto; de educar en la libertad y para la libertad; de la importancia de establecer comunicación con la comunidad; de horizontalizar las relaciones entre maestros y director; del compromiso hacia el trabajo; en la renunciación a asistir a las reuniones, convivios, o juegos magisteriales, organizados por la delegación sindical de la zona escolar a la que pertenecen, en sí, tácitamente el pacto denegativo ha sido exaltado hasta el momento en lo positivo, lo cual no significa que sea de una vez y para siempre sino que en cualquier momento también es posible acentuar el lado negativo del pacto denegativo.

Además, contar con seis maestros de una u otra forma apoyen el trabajo del director, como es este caso es la comisión técnica integrada por un vocales de cada grado y de la cual doy detalles el primer capítulo de esta tesis, significa tener a la tercera parte de los maestros impulsando en un solo sentido, lo que definitivamente fortalece el liderazgo del director y, por ende, al trabajo colegiado, ya que el hecho de tener el apoyo de seis maestros en la escuela que compartan la misma visión, disposición, compromiso y responsabilidad; es una condición que le da firmeza en gran parte el liderazgo y al trabajo en equipo de la escuela; pues aunque el director tiene el papel central dentro del trabajo colectivo, contar con seis vocales que refuerzan el trabajo que él impulsa explica de alguna forma los logros alcanzados mediante el trabajo colectivo en la institución.

---

<sup>227</sup> Michel Crozier y Erhard Fridberg, "El poder como fundamento de la acción organizada" en *El actor y el sistema*. México, Alianza Mexicana, 1990; p. 58.

Comisión que puede interpretarse como una élite<sup>229</sup> de maestros con determinadas características sobre la que descansa el liderazgo directivo, pues de alguna manera cada vocal de grado que integran dicha comisión son apreciados por el personal, puesto que son nombrados por sus compañeros de grado, y en ellos se deposita la confianza y la responsabilidad, para que de ser necesario junto con el director, no sólo planeen las reuniones de los días viernes, sino que pueden tomar decisiones que ellos respaldarán para los problemas que requieran solución inmediata, comisión que ha contribuido a que no se disgregue el colectivo y a nutrir el liderazgo del director.

En este sentido, la influencia de las tendencias de la política educativa sobre gestión escolar, el poder sustentado en la norma y en la jerarquía burocrática de la organización, la preparación profesional, la acentuación de las relaciones interpersonales, la primacía del trabajo colectivo sobre el individual, las relaciones horizontales en el trabajo en equipo, las deferencias hacia los maestros, la identificación ideológica entre maestros- director, los vocales de grado, el carisma del director, la permisividad, el privilegio de las alianzas, el consenso sobre la división y la imposición y la cultura magisterial, desde mi punto de vista, son los dispositivos que explican no sólo el compromiso de los maestros hacia el trabajo en equipo sino el liderazgo que tiene el director Alejandro en la escuela primaria

En suma, haciendo un análisis del profesor Alejandro con un liderazgo directivo estratégico-interpersonal, se puede definir como un administrador que privilegia las negociaciones interpersonales; carismático; permisivo; comprometido con la institución, compañeros y comunidad en general; cuya personalidad persuasiva y capacidad directiva, no sólo le ha permitido mantener una estructura escolar funcional sino que el pertenecer a un grupo político y ocupar algunos puestos, le han otorgado mayor poder que unido al que la escuela primaria le confiere por el sólo hecho de ser el director, le han otorgado el reconocimiento de sus seguidores y a la vez influencia y seducción sobre ellos; pero que finalmente, por más consensos que haga, se hace lo que él dice, lo que le da el toque de autoritarismo, pues aún cuando en la escuela los maestros tienen cierta libertad de acción, tolerancia, relaciones horizontales que el director se empeña en promover, también subsisten prácticas con cierto sello de

---

<sup>228</sup> Emmanuel Diet, "El tanatóforo. El trabajo de la muerte y la destructividad en las instituciones"; en Käes, René *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires, Paidós, 1998; pp. 129 – 165.

autoritarismo velado, en función del reconocimiento que tiene el director como “líder pedagógico, líder en todas las cuestiones, porque él está dentro de todo”<sup>230</sup> como lo sancionan varios maestros entrevistados.

Sin embargo, sobre la base de las evidencias empíricas se advierte que ese “estar dentro de todo”, ha establecido entre maestros y director un lazo invisible indisoluble, del cual depende todo, a tal grado, que ha llegado a ser imprescindible para el desarrollo de toda actividad, así como en el desorden en que se ha visto inmersa esta institución en periodos largos en que el director ha tenido que ausentarse con el fin de atender otras actividades, como “el pastor y su rebaño”, que se reúne al oír su voz y a la inversa basta con el que el pastor desaparezca para que el rebaño se disperse”<sup>231</sup> lo que hace evidente, por un lado, una necesidad de dirección de los maestros hacia el director y, por el otro, dicho lazo afectivo es hacia la persona y no hacia el cargo, situación que profundizaré a continuación.

### **3. El colectivo escolar asume la importancia y necesidad de dirección: “el director nos ha dado todo para volar y no queremos hacerlo”**

Durante la institucionalización del trabajo colectivo, la autoridad personal del director ha tenido gran influencia en el proceso, que ha llegado a ser indispensable para el desarrollo de toda actividad, académica, social, cultural, sindical, etc., es decir, el director fue adquiriendo un papel central en todas las actividades y donde los maestros le fueron confiriendo un rol “especial”, pues el simple hecho de que él prefiere ubicarse como “igual”, es una posición que despierta no sólo mayor aceptación entre los maestros, sino que es una actitud que ha estimulado en la mayoría de los docentes cierta admiración y lealtad hacia él; a tal grado, que parecer ser insustituible.

Porque si bien cierto, se ha logrado que los docentes se sientan a gusto de estar trabajando en dicha escuela, el problema es que demandan su dirección en todo momento, pues cuando tiene que ausentarse por 4 años de la institución, para ocupar el puesto de presidente municipal en su localidad, y la dirección fue ocupada en forma interina por tres maestros que laboraban en la misma escuela y que conocían la forma

---

<sup>229</sup>Idalberto Chiavenato, Orígenes de la teoría de las relaciones humanas”; en Introducción a la teoría general de la administración. s/l, Mc. Grw Hill, 1989; p. 116.

<sup>230</sup>RE5, 2004, p. 69.

<sup>231</sup> Michel Foucault, Tecnologías del yo, Barcelona, Paidós, 1990, p. 101.

de trabajo que se realizaba, la institución entra en crisis<sup>232</sup> porque comienza un periodo de perturbación, desestabilidad, angustia, incertidumbre, tensión, exacerbación, polémicas, etc., en el que los maestros se enfrentan a situaciones que no pueden resolver con las pautas habituales:

*“...porque estuvimos sin él los tres años que estuvo como presidente municipal, entonces haga de cuenta que .....quiera que no a lo mejor nos hemos hecho muy dependientes a su presencia , a la manera en que organiza las cosas, entonces este...cuando él sale como presidente municipal, así como que nos quedamos sin cabeza pero el liderazgo que tiene el maestro... Alejandro es muy difícil de...quizá de ... mejorar o de empatar”<sup>233</sup>*

*“...el director nos ha dado todo para volar, y no queremos hacerlo... porque si ya tenemos los elementos para trabajar solos porque no lo hacemos, por ello, tuvimos que ir a verlo y platicarle lo que estaba sucediendo y él dijo que se regresaba”.<sup>234</sup>*

En la primera cita se deja entrever visiblemente cómo la maestra reconoce la necesidad de dirección del profesor Alejandro y no de cualquier otro, pues enuncia muy claramente “dependientes de su presencia”, así como le confiere un liderazgo difícil de empatar; y en la segunda, si bien, el maestro no expresa explícitamente la necesidad de dirección del director; sí, enuncia que en el periodo que se ausenta, a pesar de tener todos los elementos para seguir trabajando en colectivo, tienen que ir a verlo para platicarle los problemas que se estaban presentando en la escuela; pues el cambio de las condiciones institucionales disminuyó la fuerza para empujar el proyecto institucional, se ve dificultada la posibilidad de continuar con el trabajo según el modelo institucional deseable, por lo tanto, el espacio institucional perdió su capacidad para servir de contención a la ansiedad que se traduce en una pérdida profunda de los suministros que la identidad del sujeto recibía de su pertenencia a la institución idealizada<sup>235</sup>; en consecuencia, aún cuando todos los maestros conocían la forma de trabajo que habían llevado en los últimos años, la continuación de trabajo colectivo exigía un sobre esfuerzo por parte de los maestros para impedir el impulso a la evitación y a la fuga y sobre todo para aprovechar el potencial de progreso que conlleva toda crisis, ya que “las escuelas son los espacios donde se supone que debemos volvernos como el mundo social nos acepta, pero también son los espacios

---

<sup>232</sup> Lidia Fernández, “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa”; en Ida Butelman (comp.) *Pensando las instituciones*. México, Paidós, 1996; p. 188-189.

<sup>233</sup> RE3, 2004, p.44.

<sup>234</sup> RE1, 2004, p.10.

<sup>235</sup>Lidia Fernández, “Introducción”; en *Instituciones Educativas*, Buenos Aires, Paidós, 1994; p. 230.

donde el conocimiento puede despertar nuestro deseo de cambiar el mundo social y hacerlo a semejanza de nuestra utopía”<sup>236</sup>.

Y lo más sorprendente quizá es que no sólo los maestros actuaron de esa forma sino también los padres de familia, acudieron a ver al profesor Alejandro, entonces fue cuando el director decide regresar y actualmente sigue al frente de la institución; sin embargo, es claro que los docentes de dicha institución demandan dirección en el trabajo pero no de cualquier persona sino del profesor Alejandro específicamente, lo que pone en evidencia que el director de la institución no es sólo un maestro más como suele manifestarse en las diferentes entrevistas sino que ocupa un lugar esencial dentro del colectivo escolar, y lo más preocupante es qué va a suceder cuando él tenga que retirarse de la escuela si todo depende de él, dicho en otras palabras “ el rebaño existe gracias a la presencia inmediata y a la acción directa del pastor”<sup>237</sup>.

Aunque cabe aclarar, que en el periodo que él se retira, en ningún momento, se dejaron de hacer todas las actividades que cotidianamente realizan, al inicio se mantuvo el trabajo, por ejemplo, las reuniones de Consejo Técnico, las planeaciones por grado, los sábados culturales, etc, se continuaron haciendo, porque “...se hicieron grandes intentos por continuar con el trabajo como se estaba haciendo... pero, no con ese entusiasmo, con esa entrega, sino a lo mejor muchas veces por compromiso...”<sup>238</sup>; pero sintieron una ruptura en la regularidad de los hechos, se sentían a la deriva, pues hacía falta “El pastor que agrupa, guía y conduce a su rebaño”<sup>239</sup> y ese “espíritu protector”<sup>240</sup> que les daba seguridad; situación que fue originando un clima de inconformidad entre los maestros: protestas y críticas en las formas de trabajo y en la conducción de las actividades “... todos se querían sentir jefes, nadie quería ser soldado raso...”<sup>241</sup>, por lo que se empezaron a suscitar problemas no sólo entre los maestros sino también entre los padres de familia, “como no estaba el papá que solucionaba y se pierde todo contacto con él, hay descontrol

---

<sup>236</sup> Lidia Fernández, “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa”; en Ida Butelman (comp.) *Pensando las instituciones*. México, Paidós, 1996; p. 237.

<sup>237</sup> Michel Foucault, *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 101.

<sup>238</sup> RE11, 2005, p. 134

<sup>239</sup> Michel Foucault, *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 101.

<sup>240</sup> Sigmund Freud, *Tótem y Tabú*, en *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1984; p. 1748.

<sup>241</sup> RE6, 2004, p. 81.

*de todo*<sup>242</sup>, es decir, no estaba el “Totem que defiende y protege a los miembros del clan y les sirve de guía<sup>243</sup>” en consecuencia, los maestros se sienten sin dirección.

Situación que se agudiza cuando se origina un conflicto de mayor magnitud entre la escuela y la comunidad en contra del director interino que se encontraba en ese momento: el profesor Lalo; conflicto de tal dimensión que intervino la Secretaría de Educación Pública del Estado y el Sindicato Sección XV; situación que debilita a la institución fuertemente y hace que tanto padres de familia como maestros buscaron a su protector y guía, al profesor Alejandro, para que regresara y los ayudara a resolver el problema, es decir, no buscaron a cualquier director sino a su líder; ya que desde su perspectiva los profesores que habían ocupado el puesto directivo no tenían el liderazgo que el maestro Alejandro tiene (se concibe como propiedad del sujeto lo que él es) y al que se han acostumbrado bastante como si fuese un “tótem individual que pertenece a una sola persona y no se transmite a sus descendientes”<sup>244</sup>; por lo tanto, la institución entra en crisis y “...*todo se empezó a desquebrajar...*”<sup>245</sup> a falta del Tótem que los auxiliaba y guiaba en los problemas que tenían.

Y es que efectivamente por años él no sólo ha estado presente en las reuniones de Consejo Técnico, en las de la Comisión Técnica, en las reuniones de Planeación por Grado, en las actividades cívico-culturales, en las actividades sociales, en sus participaciones en Congresos, Foros, Talleres, etc., sino también, apoya a los maestros en la preparación de las tareas para estas reuniones, por ejemplo, cuando van a socializar un tema, les pregunta “*cómo van compañeros*”, les proporciona libros que los apoyen con dicho tema, o les sugiere alguna fuente de consulta; o sea “*no es un director como en todas las escuelas que llega y que bueno yo soy el director y tú haces lo que yo te ordeno*”<sup>246</sup>, por ello, los maestros lo buscan porque es compartido y no egoísta.

Aunado a lo anterior, su continua dirección en el desempeño del docente en el aula, que desde mi punto de vista, es la esencia del trabajo de un maestro de educación primaria, son actitudes y acciones que la mayoría de los maestros valoran

---

<sup>242</sup> RE6, 2004, p. 81.

<sup>243</sup> Sigmund Freud, *Tótem y Tabú*, en Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu, 1984; p. 1811.

<sup>244</sup> *Ibidem*. p. 1812

<sup>245</sup> RE1, 2004, p. 7.

<sup>246</sup> RE5, 2004, p. 69.

positivamente, en función de que lo conciben como un director trabajador y comprometido que no se limita a la atención de los aspectos administrativos sino que amplía su radio de acción hacia el trabajo de los maestros con los alumnos, para observar cómo están trabajando y orientarlos en caso de ser necesario o para legitimar lo que se está haciendo, con un *“está bien adelante”*, o si hay cuestiones que hay que cambiar les da sugerencias de cómo hacerle, y eso, es lo que los maestros valoran de él, de que predique con el ejemplo, que no los critique sino que los oriente, de ahí que como líder no sólo es el motor que impulsa el trabajo sino el eje que orienta o traza la trayectoria a seguir, rol que no está ajeno a los aportes de algunas investigaciones cuyos resultados sugieren que “para que se produzcan innovaciones en los establecimientos escolares es indispensable que existan, además de instancias externas que los apoyen, un motor interno que los dinamice y facilite. Los directores escolares son señalados como ese motor interno o figuras clave para conseguir la colaboración”<sup>247</sup>.

Asimismo, cuando se da el caso de que haya un problema que esté afectando directamente al grupo o a los demás compañeros, es común que evite la confrontación *“...él va viendo todo eso, o sea tiene esa habilidad y cada uno de nosotros cuando tienen esos problemas va uno y habla con él y este...bueno dice voy a ver, voy a checar esto, voy a ver esto y ya... pero no hace que nos enfrentemos, no hace que este, a ver qué está pasando aquí, que usted esto, que usted lo otro, no, nada, aquí de una manera muy madura, muy amigable da la solución...”*<sup>248</sup>, en sí, la estrategia que utiliza es de conciliación, de avenencia de manera directa con la persona o personas involucradas o de ser posible y oportuno el comentario en una reunión, pero con el cuidado de no evidenciar a ningún maestro; lo que hace que el personal se sienta bien y trabaje en armonía; actitudes que no sólo exaltan la figura del director como líder sino que de alguna forma también explican la necesidad de dirección del profesor Alejandro.

Sin embargo, tal necesidad de dirección es un vínculo reconocido y aceptado por los docentes cuando dicen: *“...nos hemos mal acostumbrado a esa dirección”*<sup>249</sup>, y por el

---

<sup>247</sup> Serafín Antúnez, El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares, *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*, México, 2000, p. 192.

<sup>248</sup> RE5, 2004, p. 70.

<sup>249</sup> RE11, 2005, p. 133.

mismo director, pues él comenta en una entrevista: “...si el director está las cosas se componen y si no está el director nombre se pegan fuerte, se pegan fuerte y pues mejor para que no se peguen prefiero estar en todo y en todas partes...”<sup>250</sup>, lo que no significa que esté aludiendo a que es un acto perverso por parte de él, pues quizá, él lo vea como parte de su función establecida desde la norma y tendencias de la función directiva en los últimos años, sino que hay una relación de dependencia recíproca director-maestros, porque “el director tiene como referente básico que los maestros de grupo poseen un poder que limita sus posibilidades de dirigir la escuela, ésta, en consecuencia, no puede marchar sin el consenso de los docentes, el cual se fundamenta la negociación”<sup>251</sup>, lo que significa, que no sólo los maestros necesitan que el director los dirija para continuar el trabajo colegiado sino que el director también necesita de los maestros para materializar su proyecto de trabajo, sus expectativas y sus intereses; por lo tanto, no es posible sustentar un acto unilateral del director porque el poder emana del grupo tomado en su totalidad,<sup>252</sup> ya que para que un acto de dominación simbólica funcione es necesario que ambas partes tengan categorías de percepción y de valoración idénticas, es decir, la dominación se ejerce con la complicidad objetiva de los dominados”<sup>253</sup>.

En otras palabras, dicha necesidad de dirección, no implica que el director sea el verdugo y ellos las víctimas, no, es poder en situación, es decir, el director tiene poder sobre ellos, porque los maestros lo ha querido así, y las condiciones contextuales lo han permitido, en función de que el poder es un proceso continuo de negociación en el que cada actor pone en juego sus estrategias, de acuerdo a su capacidad y recursos; por lo que destruir el poder implicaría, suprimir el derecho de los actores y anular su autonomía para reducirlos a la condición de máquinas<sup>254</sup>, porque el poder es inherente al ser humano.

En suma, los maestros han sido actores activos aunque no necesariamente conscientes, para que el director ejerza cierto poder sobre ellos, porque “los hombres no se adaptan pasivamente a las circunstancias, sino que son capaces de jugar con

---

<sup>250</sup> RE7, 2005, p. 93.

<sup>251</sup> Cuauhtémoc Guerrero Araiza, *El apoyo institucional al trabajo directivo en la escuela primaria*, México, 2000; p. 177

<sup>252</sup> Didier Anzieu, Jacques - Jacques y Martín Yves, “Poder, estructuras, comunicaciones”; en *La dinámica de los grupos pequeños*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1997; pp. 111 – 145

<sup>253</sup> Pierre Bourdieu, “Economía de los bienes simbólicos”; en *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 2002; p. 170.

<sup>254</sup> *Ibidem*. p. 28.

ellas y utilizarlas de manera activa”,<sup>255</sup> en consecuencia, el director como los maestros, actúan en función de las circunstancias, y puede ser que para los maestros sea pertinente que las cosas funcionen así, porque les conviene o porque consideran que es lo mejor, y lo mismo para el director, sin esos maestros, no podrá mantener el poder en la situación; estrategias que no necesariamente son conscientes, porque estrategia no es sinónimo de voluntad, pero el poder es la relación y no el atributo de los actores, por lo tanto, no tiene sentido fuera de la relación de sus miembros.

Desde esta óptica, la necesidad de dirección puede explicarse de distintas formas, por un lado, y la cual no es posible obviar, es que tanto el director como los maestros se desarrollan dentro un social que no sólo ha permeado su formación personal y profesional como docentes y directivo sino que cada día se hace presente en cada una de las acciones que realizan: una cultura magisterial que se identifica por delegar la responsabilidad de tomar decisiones en un otro, llámese: director, supervisor, jefe de sector, representante sindical, etc., en pocas palabras, depender de otro, lo que pervive como una fuente de presión con escasas posibilidades de ser contrariados porque forma parte de nuestra subjetividad por lo que termina por imponerse en el momento de actuar o reaccionar de los docentes, de ahí que se vea “el ejercicio de poder como un deber”<sup>256</sup> y una de las razones de ser de la dependencia entre los director-maestros de la escuela primaria “Independencia”.

Por otro lado, la pertenencia es paradójicamente siempre una dependencia en los niveles de la sociabilidad sincrética<sup>257</sup>, o sea, los maestros se han identificado de tal forma con el director, con el trabajo en común y pautas de interacción y de comportamiento institucionalizadas en el grupo, que al difuminarse tales situaciones, buscan regresar a ellas porque representan la seguridad y la estabilidad; de lo contrario las instituciones entran en crisis puesto que no cumplen la función de continuidad y regulación<sup>258</sup>, y en esta situación como desaparece el símbolo (profesor Alejandro) que une la cadena asociativa grupal se rompe todo proceso de elaboración.

---

<sup>255</sup> Ibidem. p. 37.

<sup>256</sup> Michel Foucault, *Tecnologías del yo*, España, Paidós 1990; p. 102.

<sup>257</sup> José Bleger “El grupo como institución y el grupo en las instituciones” en Kâes, René: *La institución y las instituciones*. Estudio psicoanalítico. Buenos Aires, Paidós, 1996; pp. 68-83.

<sup>258</sup> René Kâes, “Pensar la institución en el campo del psicoanálisis”; en *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 1996; pp. 15-30.

En otras palabras, como el director representa el símbolo que los identifica, por ser el ejemplo; la representación de ese imaginario social del ser maestro sobre el que basan su ejercicio docente; el guía, el líder, social, académico, político y social; como ellos lo denominan, el que los unifica y reúne en grupo; el punto de referencia; el portador de los valores y las representaciones que movilizan y dinamizan la vida psíquica de la institución; por lo tanto, al irse de la institución el profesor Alejandro por el periodo de cuatro años, la institución entra en crisis al desaparecer el símbolo que los une, pues si bien, no es el fundador de la institución, sí, representa al fundador del nuevo proyecto institucional: del trabajo en colectivo, por ello, se le “mira como una figura paterna benévola y protectora, capaz de relanzar la dinámica del grupo”, símbolo que tiene su razón de ser no sólo en lo percibido, sino en lo racional y en lo imaginario, porque lo simbólico comporta casi siempre un componente racional real, lo que representa lo real, o lo que es indispensable para pensarlo y para actuarlo, pues además, un símbolo no puede privarse en su temor de toda referencia a lo real.

No obstante, aunque tal imaginario social del ser docente no es privativo de los docentes de dicha institución sino que forma parte de la cultura magisterial, su fortalecimiento en los maestros de la escuela primaria “Independencia” puede ser un riesgo, pues a la larga los maestros pueden experimentar la sensación de fracaso, cuando vean que a pesar de sus múltiples esfuerzos y acciones, ningún maestro colma tales expectativas, ya que un imaginario nunca se alcanza, en consecuencia, puede suscitarse el naufragio del colectivo, pues dicho imaginario está completamente lejos de lo que realmente es el trabajo cotidiano de los docentes; no obstante al parecer, hasta el momento el imaginario social se ha convertido en un polo atrayente para su conquista, lo que no garantiza la posibilidad de que también pueda llegar a ser un lugar de frustración e insatisfacción<sup>259</sup> para los maestros de la primaria “Independencia”.

Asimismo, el director como símbolo, de igual forma es una condición ambivalente, porque tanto puede ser positivo como negativo, en función de que un ideal puede ser el potencial de motivación pero también de destrucción, porque ante su pérdida, se reactivan todos los miedos, fantasmas, conflictos, escisiones hasta entonces

---

<sup>259</sup>Rosa M. Zúñiga, “Un imaginario alienante: la formación de maestros “ en Revista *Cero en conducta* , México año 8 , núm. 33-34, 1993; p. 17

contenidos y cuyo universo es muy difícil volver a investir porque se pierde la ilusión<sup>260</sup>; ambos polos vividos en la escuela “Independencia” con el profesor Alejandro, por un lado, trabajo colegiado, espacios de formación, Congresos y Talleres pedagógicos, etc, pero, por el otro, la crisis de la institución ante la ausencia del director, lo que significa que tal símbolo los ha estimulado pero también es un obstáculo para que los maestros superen tal imaginario social del ser docente, pues mientras cotidianamente se alimenta dicho imaginario será muy difícil ir más allá del mismo.

No obstante, creo pertinente reconocer, que si bien tomar conciencia de tal imaginario y trabajar sobre él no es sencillo, pues la misma profesión docente siempre ha estado en búsqueda de la identidad profesional y ha tratado de afirmarse desde distintos bastiones, ya sea ante grupos, actores e instituciones como los ayuntamientos, los particulares, los gobiernos, el sindicato,<sup>261</sup> etc.; donde lejos de luchar con el imaginario social del ser docente lo va matizando con distintas características; sin embargo, desde mi perspectiva, dicha institución en función de sus características, tiene posibilidades de trabajar sobre él para no seguirlo potenciando, además, quizá se lograrían mejores resultados si rompen con la creencia de la misión mesiánica del ser docente, pues finalmente “el destino de los hombres es obra colectiva y no tarea ni responsabilidad de los maestros”<sup>262</sup>, entonces, no sólo tendrán la oportunidad de vivir una realidad y aceptarse como maestros con temores, fantasías, deseos y la búsqueda de los valores y el conocimiento sea una sublimación, sino que será posible que al retirarse el profesor Alejandro de la institución se evite una crisis como la que se vivió en los cuatro años de su ausencia.

Aunque también es necesario precisar que toda crisis, “es una ruptura en el transcurso de las cosas, vivida como una quiebra imprevista y masiva de los lazos que unen al sujeto con sus apoyaturas (el cuerpo, el grupo, sus identificaciones). En general aparece como una perturbación connotada amenazadoramente, se vive como una muerte- y en relación con una conmoción del medio ambiente. En ella el sujeto pierde o se ve seriamente comprometida su capacidad de simbolizar-por ende- de pensar- y se encuentra en un estado de sumisión extrema, de necesidad imperiosa de

---

<sup>260</sup> Emmanuel Diet, “El tanatóforo. El trabajo de la muerte y la destructividad en las instituciones”; en Kães, René: *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires: Paidós, 1998; pp. 129 – 165.

<sup>261</sup> Alberto Arnaut “Recuento y reflexiones sobre una larga historia”; *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, SEP-Biblioteca del normalista/CIDE, 1996; pp. 203-227.

<sup>262</sup> Rosa M. Zúñiga, “Un imaginario Alienante: la formación de maestros “; en *Revista Cero en Conducta*, México año 8 , núm. 33-34, 1993; p. 21.

contingencia”<sup>263</sup>; en consecuencia, cuando el director se ausentó por 4 años, era natural que los maestros entraran en crisis pues el sujeto que era su soporte y apuntalamiento ya no estaba, por lo que la institución dejó de ser fuente de confianza y seguridad para ellos.

Además, aún cuando los tres profesores que ocuparon al dirección, tenían el perfil y la experiencia en el trabajo, pero, ninguno de los tres fue aceptado por el personal, porque osaron ocupar el lugar del tótem que no les correspondía, pues “dentro del clan está prohibido “matarlo o comer de él”<sup>264</sup>; si bien en este caso no hablamos de muerte física si hablamos que de aceptar la guía y orientación de alguno de los tres maestros que ocuparon en su momento la dirección de la escuela significaba renunciar definitivamente a la dirección del profesor Alejandro quien representa el tótem; por tal razón, los maestros no buscaban un director sino al Profesor Alejandro y ninguno de los tres maestros pudo asumir con éxito el papel de director y líder, situación que fue acallada o silenciada, en lugar de ser discutida para entrar en un proceso de aceptación de la pérdida y buscar las estrategias de recuperación.

En razón de que la puesta en marcha de un nuevo proyecto institucional, siempre implica la búsqueda y la investidura de alguien, para asegurarse frente a la incertidumbre que acarrea el proyecto, teniendo la certeza de poseer a alguien muy poderoso y “que sabe” y para eximirse, en consecuencia, de responsabilidad y culpa ante eventuales fracasos<sup>265</sup>. Seguridad que los maestros encontraban con el profesor Alejandro, de ahí que hay necesidad de libertad pero también de dirección u orientación.

Lo que significa que aún cuando los maestros tienen cierta autonomía o libertad como ellos le llaman, en las actividades que realizan, hay un lazo invisible que los une en una relación de dependencia recíproca, de tal forma, que si no está él, las cosas simple y sencillamente no tienen el mismo sentido para ellos, como Liz lo sostiene:”... *entonces haga de cuenta que él sale, y aunque se tenían años de trabajo con él, de*

---

<sup>263</sup> Lidia Fernández “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa”; en Ida Butelman (comp.) *Pensando las instituciones*. México, Paidós, 1996; p. 192.

<sup>264</sup> Sigmund Freud, *Tótem y Tabú*, en Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu, 1984; p. 1815.

<sup>265</sup> Lidia Fernández “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa”; en Ida Butelman (comp.) *Pensando las instituciones*. México, Paidós, 1996; p. 215.

*manera conjunta, no es lo mismo, no es lo mismo, cuando la mamá hace la comida le queda rica, que si la hace la hija pues ya no es igual...*<sup>266</sup>

En otras palabras, los maestros realizan cada una de las actividades pensando en el compromiso y lealtad que sienten hacia él, pues aún con todos los problemas que han vivido, también han tenido logros profesionales que por ende se convierten en logros personales, que de alguna forma los relacionan con la dirección de él, como Mary comenta: *“...yo creo que en determinado momento para que nosotros estemos un poquito más adelante que los demás maestros, es importante el eje que tenemos aquí como director de...el director del Centro de Trabajo, porque pues él nos invita y nos ha invitado constantemente el que nosotros nos sigamos superando...”*<sup>267</sup>, logros que se convierten en una fuente más de poder para el director y para el ejercicio de su liderazgo, porque *“...finalmente hay un director a quien le tienen confianza, por su liderazgo académico, social, político, moral incluso, que le creen todo, que se dejan llevar, que se dejan conducir, que se sienten contentos por lo que han conseguido como profesores...”*<sup>268</sup>.

En consecuencia, las ideas o propuestas que plantea adquieren un carácter de omnipotentes<sup>269</sup>, porque no sólo tratan de hacer todo lo que él propone sino que siempre lo tienen presente física o virtualmente, *“...si él dice que ya debemos acabar con el tradicionalismo, pues nosotros tratamos de acabar con el tradicionalismo... él dice que platiquemos con ellos, que conversemos, pues si que les demos este...que hablemos y tratemos este...de que cambien, de que se corrijan*<sup>270</sup>”; comentario que expresa claramente los efectos de su liderazgo en la institución, *“...pero como organizador, como dirigente, así como directriz, como guía, pues mis respetos para el maestro Alejandro... en cuanto a lo académico, en cuanto a la extensión educativa, en cuanto... hasta en cuestiones personales yo he observado que mas de un compañero, me incluyo, este...pues hemos recurrido a él, para compartir el problema, para pedirle algún consejo, no sé, le digo, entonces este... en todo en lo*

---

<sup>266</sup> RE3, 2004, p. 44.

<sup>267</sup> RE5, 2004, P. 58

<sup>268</sup> RE7, 2005, p. 92.

<sup>269</sup> “La omnipotencia de las ideas, o sea el predominio concedido a los procesos psíquicos sobre los hechos de la vida real, muestra sí la ilimitadas influencia sobre la vida afectiva de los neuróticos y sobre todo aquello que de la misma depende” veáse, Sigmund Freud, *Tótem y Tabú*, en Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu, 1984; p. 1802.

<sup>270</sup> RE8, 2005, p. 102.

*pedagógico, lo técnico, extensión educativa ...es determinante la este...lo que él realiza, sus actividades, la manera en que dirige la escuela... ”<sup>271</sup>, de tal forma que su presencia es determinante para que las cosas funcionen bien; “...porque lo fundamental es el director y mientras no estaba el papá de los pollitos pues los pollitos se iban por otro lado y volvió otra vez y ya otra vez se van encarrilando... ”.<sup>272</sup>*

En suma, cuando el director se ausenta y la dirección es ocupada en forma interina por tres maestros que tienen los conocimientos profesionales necesarios, ninguno de los tres crea nuevas condiciones para romper con el pasado e instituir un nuevo proyecto de trabajo<sup>273</sup> retomando los avances logrados hasta el momento, como lo hizo el director Alejandro cuando llega a esta institución; ni tampoco se establecen los puntos de apoyo y seguridad que garantizaran la concreción de una nueva gestión o proyecto, sino que ante la “pérdida” del director, tratan de llevar las actividades tal y como se realizaban cuando la gestión directiva estaba a cargo del profesor Alejandro, cuando no es posible reproducir una gestión directiva semejante porque que cada director tiene un estilo único de gestión, el cual es irrepetible, por la historia de vida y profesional de cada sujeto.

En otras palabras, siguieron depositando en el profesor Alejandro su ideal del yo, como el padre que los dirige, para que él viniera y resolviera los problemas; o quizá fue más fácil delegar la responsabilidad y la toma de decisiones en un otro y justificarse si algo sale mal, situación que deja entrever grandes posibilidades de una crisis cuando el director Alejandro se retire definitivamente de la escuela.

A diferencia del profesor Alejandro, quien al llegar a la escuela como director adjunto tienen la oportunidad, primero, de valorar el escenario institucional para que al siguiente ciclo escolar que ocupa la dirección técnica cree las condiciones para promover un nuevo proyecto de trabajo; segundo, tenía los elementos para generar el proceso de cambio; tercero, logra la aceptación y por ende el compromiso de los maestros; cuarto, establece claramente las responsabilidades de cada quien y las

---

<sup>271</sup> RE3, 2004, p. 44.

<sup>272</sup> RE5, 2004, p. 65.

<sup>273</sup> Lidia Fernández, “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa”; en Ida Butelman (comp.) *Pensando las instituciones*. México, Paidós, 1996.

reglas de participación y por último, satisface las expectativas y necesidades de los maestros y reduce la incertidumbre del grupo; etc, acciones que se convierten en los puntos de apoyo que garantizaron la concreción de su proyecto de trabajo en colegiado y de su liderazgo directivo estratégico-interpersonal que ejerce.

Un liderazgo que aún con todas sus cualidades no deja de ser un liderazgo centrado en el líder, ya que el trabajo sólo se desarrolla cuando el líder está presente y en su ausencia el trabajo se dificulta como se expresó en el desarrollo del presente capítulo, lo que pone en evidencia la necesidad de dirección del líder y por ende una relación de dependencia recíproca maestros- director.

Liderazgo que no se reduce a lo que el director es o a la posesión de una combinación especial de rasgos de personalidad como su preparación académica, su habilidad administrativa, su autoritarismo, etc, que lo definan como un líder potencial sino a lo que “el líder o director hace o a la manera en que orienta su comportamiento”<sup>274</sup> en cada una de las situaciones que se le presentan en la escuela, porque el director puede asumir diferentes actitudes frente a cada uno de los maestros o frente a un mismo maestro, según sea la situación que se manifieste ya que “el grado de las cualidades de liderazgo demostradas por un individuo depende no sólo de sus propias características sino también de las características en que se encuentra”<sup>275</sup> y de los sujetos con los que interactúa.

En sí, es un liderazgo estratégico-interpersonal en el que el ejercicio de influencia del director sobre los maestros es resultado tanto de las características o cualidades personales del profesor Alejandro como de las de los maestros que laboran en dicha institución y de las condiciones contextuales que se viven en la escuela primaria “Independencia”; es decir, en tal liderazgo son vitales el líder, el grupo y la situación, ya que mostrado está, el director es líder en la escuela no así en la zona escolar, en función de que “cada situación requiere de un tipo de liderazgo para lograr la eficacia de los subordinados”<sup>276</sup>.

---

<sup>274</sup> Universidad Pedagógica Nacional, *Administración y Gestión Educativa*, p. 211.

<sup>275</sup> Alex Bavelas, “Lideranca: O. Homem ea Funcao”, en *O Comportamento Humabno na Empresa-Uma Antología*, Yolanda Ferreira Balcao y Laerte Leite Cordeiro (Coords), Ró Janeiro Fundacao Gétulio vargas, Servico de publicoes. 1967, p. 123

<sup>276</sup> Universidad Pedagógica Nacional, *Administración y Gestión Educativa*, México, UPN, p. 208.

En este sentido, tal ejercicio de liderazgo es posible porque el profesor Alejandro en marco de una serie de valores, creencias, intereses e ideales compartidos pone en práctica estrategias de poder como la seducción, la persuasión y la condescendencia, para lograr que los docentes actúen sobre sí mismos y desarrollen compromiso hacia el trabajo en colegiado y lealtad hacia él, permitiéndole tener un control más efectivo de la institución; es decir, mediante tecnologías de poder sutiles y eficaces sin recurrir a la coacción visible mantiene la “sumisión de los cuerpos por el control de ideas”<sup>277</sup>, ya que “un déspota imbécil puede obligar a unos esclavos con unas cadenas de hierro pero un verdadero político ata mucho más fuertemente por la cadena de sus propias ideas, sujeta el primer cabo al plano fijo de la razón; lazo tanto más fuerte cuanto que ignoramos su textura y lo creemos obra nuestra; la desesperación y el tiempo destruyen los vínculos de hierro y de acero, pero no pueden contra la unión habitual de las ideas, no hacen sino estrecharla más; y sobre las flojas fibras del cerebro, se asienta la base inquebrantable de los imperios más sólidos”<sup>278</sup>. Sin que esto signifique una acción unilateral sino recíproca director-maestros, porque el liderazgo es legitimado por los maestros al corresponder con compromiso, reconocimiento y lealtad como se citó en el desarrollo del capítulo.

---

<sup>277</sup> Michel Foucault, *Vigilar y Castigar*, México, Siglo XXI, 2004; p. 107.

<sup>278</sup> *Ibidem*. P. 107.